

Universidad Santo Tomás  
Vicerrectoría De Universidad Abierta y a Distancia -DUAD-  
Facultad de Educación  
Doctorado en Educación

**Prospectiva de Lineamientos para un Currículo Intercultural en Ocho Instituciones  
Distritales de Educación Media con Jóvenes Sordos, Bogotá Colombia.**

Leidy Jacqueline Giraldo Menjura

Autora

Bogotá D.C.

10 de noviembre de 2023

**Prospectiva de Lineamientos para un Currículo Intercultural en Ocho Instituciones  
Distritales de Educación Media con Jóvenes Sordos, Bogotá Colombia.**

Leidy Jacqueline Giraldo Menjura

Autora

Dra. Ana Elvira Castañeda Cantillo

Directora de Tesis

Líder de la Línea de Investigación en

Currículo y Evaluación

Dra. Andrea Karina Muñoz Vilugrón

Co-Directora de Tesis

Documento como requisito para optar al título

de Doctora en Educación

Bogotá D.C.

10 de noviembre de 2023

**Tesis aprobada por:** \_\_\_\_\_

**Directora de Tesis Dra. Ana Elvira Castañeda Cantillo**

\_\_\_\_\_  
**Codirectora de Tesis Dra. Andrea Karina Muñoz Vilugrón**

**Jurados:** \_\_\_\_\_

**Dra. Gina Acosta Morales**

\_\_\_\_\_  
**Dr. Audin Aloiso Gamboa Suárez**

\_\_\_\_\_  
**Dra. Beatriz Helena Amador Lesmes**

## **Agradecimientos**

A la comunidad Sorda en las Instituciones Educativas Distritales en Bogotá, que hicieron posible este aporte investigativo.

A la de Directora de Tesis y de Línea de Investigación en Currículo y Evaluación Educativa, Dra. Ana Elvira Castañeda Cantillo quien fue determinación, guía, experticia y ejemplo.

A la Codirectora de Tesis Ana Karina Muñoz Vilugrón quien desde su experiencia permitió situar la investigación en el contexto de la comunidad Sorda.

Al equipo “Manos en Red” conformado por las Maestras de Apoyo a la Inclusión de las Instituciones Educativas Distritales en Bogotá que educan a los niños y jóvenes Sordos, sus gestiones posibilitaron la rigurosidad del ejercicio investigativo.

A la Universidad Austral de Chile sede Puerto Montt, por la oportunidad de la Pasantía Internacional a través del Convenio Interinstitucional.

A la Maestra Miryam Patricia Prieto Carreño por su cooperación y guía profesional, siendo referente en la educación de las personas Sordas.

## **Dedicatoria**

*Infinita gratitud, compañero de vida...  
porque eres mi promesa hecha realidad.*

## Índice

Resumen	1
Capítulo 1: El Problema de Investigación	2
Planteamiento del Problema	2
Barreras Socioeducativas que enfrentan las Personas Sordas	7
Pregunta de Investigación	17
Objetivo General y Específicos	17
Justificación	18
Capítulo 2: Estado de la Cuestión	21
Marcando Tendencias	27
Tendencia a investigar las Características, Concepciones y Prácticas Educativas	27
Tendencia para investigar los Procesos de Alfabetización con Personas Sordas	30
Tendencia a Investigar la Comunicación de las Personas Sordas	34
Tendencia a Investigar la Cultura Sorda	37
El Mundo Sordo en Tensión	40
Tensión entre la Perspectiva Clínica y la Perspectiva Socio-antropológica	41
Tensión entre la Ed. Bilingüe-Bicultural y la Ed. Intercultural Bilingüe	42
Tensión entre las categorías Sordera y Sordedad	44
Tensión Entre los Métodos Orales y los Métodos Visuales	45
Tensión entre la Experiencia Deafhood y la Experiencia de la Implantación	46
Premisas que se Aproximan	48
Convergencias en la Categoría Sordos y Familia	48

Convergencias en la categoría Sordos e Inclusión Educativa	49
Convergencias en la Investigación sobre Identidad de la Comunidad Sorda	51
Investigaciones en Divergencia	52
Divergencias en la Valoración de los Servicios de Interpretación en LS	53
Divergencias entre los Programas Inclusivos y los Procesos de Integración	55
Divergencias sobre la Educación de las PS dentro de la Educación Especial	56
Horizontes en el Sendero de la Investigación	57
Vacío de Orden Pedagógico	57
Vacíos en Relación con los Escolares Sordos y los Procesos de Evaluación	58
Vacío Investigativo en Relación con la Oyentización	59
Vacío Investigativo en Relación con el Audismo	60
Vacío investigativo en relación con la Ciudadanía Sorda	61
Capítulo 3: Marco Conceptual	63
De la Pedagogía Crítica	63
Del Currículo	66
De la Interculturalidad al Currículo Intercultural	68
Del Lineamiento Curricular en sus Ejes Transversales	71
Del Ser Sordo o la Sordedad	72
Del Joven Sordo en la Educación Media	73
Capítulo 4: Estructura Epistemológica y Metodológica	75
Postura Epistemológica	75
Enfoque de la Investigación	78

El Enfoque Cualitativo y las Epistemologías de Sordos	80
La Investigación Acción como Método	82
Fases del Diseño Metodológico	84
Participantes en la Investigación	85
Técnicas e Instrumentos	87
Técnicas	88
Instrumentos	88
Narrativas Visuales	88
Análisis Documental	90
Gestión de la Calidad en la Investigación	91
Capítulo 5: Desarrollo Metodológico	93
Fase de Determinación	93
Fase de Reflexión Diagnóstica	93
Fase de Planeación	94
Validación de los instrumentos de la Investigación	94
Aplicación de Protocolos Éticos de la Investigación	97
Fase de Acción- Observación	98
Capítulo 6: Presentación y Análisis de Resultados	103
Descripción y Análisis del Objetivo Específico Uno	103
Primera Categoría: Ejes Transversales	103
Segunda Categoría: Joven Sordo	106
Estructuración de los Ejes Transversales	109

Descripción y Análisis del Objetivo Específico Dos	113
Primera Categoría: Comunidad Sorda	115
Segunda Categoría: Cultura Sorda	127
Complementariedades entre Comunidad y Cultura Sorda	136
Descripción y Análisis del Objetivo Específico Tres	138
Primera Categoría: Los Atributos	138
Segunda Categoría: Las Definiciones	140
Tercera Categoría: Los Enfoques	143
Cuarta Categoría: Las Estrategias	144
Proposición de los Lineamientos Curriculares	146
Capítulo 7: Fase de Producción Compartida: Presentación de la Propuesta de Lineamientos Curriculares en sus Ejes Transversales para Favorecer la Interculturalidad del Joven Sordo en Educación Media	148
Ejes Transversales y Lineamientos Curriculares	149
Primer Eje Transversal: El Joven Sordo y su Cultura	151
Segundo Eje Transversal: Profesionales que Educan	152
Tercer Eje Transversal: Otros Actores Educativos	152
Cuarto Eje Transversal: Comunidad Biocultural	153
Quinto Eje Transversal: Entidades y Organizaciones	154
Validación de la Propuesta	155
Aportes a la Línea de Investigación Currículo y Evaluación Educativa	156
Nuevas Perspectivas y Limitaciones de la Investigación	159

Conclusiones	161
Referencias	165
Anexos	185

## Índice de Tablas

Tabla 1 Síntesis de Barreras Socioeducativas impuestas a las Personas Sordas	16
Tabla 2 Criterios Para la Transformación de la Investigación	85
Tabla 3 Criterios para la Selección de los Participantes	86
Tabla 4 Relación entre los Objetivos, Técnicas e Instrumentos	88
Tabla 5 Enunciación de los Lineamientos en el Primer Eje Transversal: El Joven y su cultura	151
Tabla 6 Enunciación de los Lineamientos en el Segundo Eje Transversal: Profesionales que Educan	152
Tabla 7 Enunciación de los Lineamientos en el Tercer Eje Transversal: Otros Actores Educativos	153
Tabla 8 Enunciación de los Lineamientos en el Cuarto Eje Transversal: Comunidad Biocultural	153
Tabla 9 Enunciación de los Lineamientos en el Quinto Eje Transversal: Entidades gubernamentales y Organizaciones Sociales	154

## Índice de Figuras

Figura 1 Nube de Palabras de la Entrevista Semiestructurada	110
Figura 2 Estructuración de los Ejes Transversales	112
Figura 3 Complementariedades entre Comunidad y Cultura Sorda	136
Figura 4 Definiciones que Aportan a la Propuesta de Lineamientos en sus Ejes Transversales	143
Figura 5 Índice de Referenciación de las Categorías en el Objetivo Específico 3	146
Figura 6 Proposición de los Lineamientos Curriculares	147
Figura 7 Síntesis de los Lineamientos Curriculares en sus Ejes Transversales	151

## **Resumen**

La investigación inicia con la contextualización del problema en relación con las barreras impuestas a los jóvenes Sordos y sus implicaciones en la dimensión socioeducativa en el último ciclo de formación obligatoria. Delimitada la realidad de interés, se expone el contexto paradigmático cualitativo, desde un enfoque socio-crítico, desarrollando la Investigación Acción como metodología, sirviéndose de técnicas como las narrativas visuales y el análisis documental. Como resultado se presenta la propuesta de unos lineamientos en sus ejes transversales para la prospectiva del currículo en educación media que configura las formas de conocer, sentir, pensar y vivir del joven Sordo dando relevancia a su diversidad lingüística y cultural.

**Palabras Clave:** Lineamiento Curricular, Educación Media, Joven Sordo.

## **Abstract**

The research begins with the contextualization of the problem in relation to the barriers imposed on Deaf young people and their implications in the socio-educational dimension in the last cycle of compulsory training. Once the reality of interest has been delimited, the qualitative paradigmatic context is exposed, from a socio-critical approach, developing Action Research as a methodology, using techniques such as visual narratives and documentary analysis. As a result, the proposal of some guidelines is presented in its transversal axes for the prospective of the curriculum in secondary education that configure the ways of knowing, feeling, thinking and living of young Deaf people, giving relevance to their linguistic and cultural diversity.

**Keywords:** Curricular Guidelines, Secondary Education, Deaf Youth.

## Capítulo 1: El Problema de Investigación

### Planteamiento del Problema

Para el planteamiento en el campo de la educación de los jóvenes Sordos, en adelante se encontrará la palabra en inicial mayúscula haciendo un reconocimiento a su identidad lingüística y cultural, como personas en diversidad y no en deficiencia (De La Paz y Salamanca, 2014).

Se describen a continuación impresiones críticas de la realidad que conducirán a la identificación, contextualización y formulación del problema de investigación, esto en cuanto a lo señalado por Marín (2018, p. 204): “Plantear un problema es, en suma, definir lo que se busca, indicar la incógnita en relación con sus elementos conocidos”, lo anterior se expresará en una serie de interrogantes que delimitan la intención investigativa de transitar hacia nuevas líneas de desarrollo curricular con impacto cultural, social y político en el reconocimiento de la Diversidad Sorda en tanto identidad bio-cultural desde el conocimiento que se produce en la escuela.

La situación educativa actual de las PS de acuerdo con la información proporcionada en Colombia por el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), indica que existe un problema sistémico fundamentado en tres situaciones: la primera, la tardía detección de la sordera en los niños; la segunda, la demorada inmersión comunicativa en Lengua de Señas (LS) de los niños y sus familias; tercero; finalmente, la tercera, una tardía inmersión en el sistema educativo, situación que no garantiza el uso efectivo de su lengua materna con docentes que dominen la LS, más la enseñanza del español escrito y en el mejor de los casos, con docentes Sordos. (El Espectador, mayo de 2021)

A su vez, World Federation on the Deaf [Federación Mundial de Personas Sordas] (WFD, 2021) evidencia las derivas en los contextos educativos por la propagación del COVID-19, ofrece al respecto, una declaración a todas las naciones sobre la urgencia de LS tanto para los escolares como para sus padres y cuidadores, muestra que el aislamiento obligatorio ha

incrementado la privación del lenguaje, explica cómo en este escenario se detienen los procesos de socialización y aprendizaje de manera que se elevan las condiciones de vulnerabilidad para las comunidades sordas.

Ante este panorama la presente investigación se ocupa de estudiar la propuesta vigente de educación a los jóvenes Sordos en tanto política pública, analiza sus alcances desde una concepción de escuela que transita hacia el desafío de una alternativa pedagógica comprensiva desde formas de aprendizaje como la visual, en las que la LS sea el medio esencial para el reconocimiento de la comunidad sorda. Además, el proyecto pretende problematizar desde la investigación educativa, las brechas de acceso a la educación, ya que en el censo realizado en Colombia (DANE, 2018) registró 1´404.108 PS y para el año 2019 en el Sistema de Matrículas (SIMAT) a nivel nacional, el INSOR (Instituto Nacional para Sordos) pudo determinar que había 57,395 PS entre los 5 y 16 años censadas en el territorio, pero tan solo el 11.3% (es decir, 6.502 niños y jóvenes Sordos) integraban los índices de cobertura educativa, este hecho hace visible la insuficiente atención a la población en referencia.

Así que abordar el anterior interés investigativo y convertirlo en un objeto de conocimiento dentro de la propuesta doctoral configura el campo de estudio. Desde el punto de vista de Marín (2018) el campo hace referencia a:

La realidad múltiple y variada de objetos, acontecimientos, sensaciones, sentimientos, valores, etc., que, sin duda, pueden ser objetos de conocimiento, de los cuales se puede tomar una opinión generalizada (doxa), una experiencia práctica, un conocimiento profundo, sistemático y científico o un conocimiento teórico (p. 54).

No se trata solo de un objeto presto a la intersubjetividad desde el universo de conocimiento, se parte de la construcción de marcos analíticos y críticos sobre una realidad dinámica que se

fundamenta en una historia, que es compartida, divergente y dialéctica a la vez (Santamaría, 2013).

Para esta investigación, tal y como se ha venido anunciando, el campo de estudio se enmarca en el estudio de dos elementos esenciales: por una parte, el reconocimiento del colectivo Sordo como minoría lingüística y cultural y por otra, la relevancia de un lineamiento curricular en sus ejes transversales hacia la interculturalidad que vincule a los jóvenes Sordos en una educación acorde con sus formas de ser, saber y hacer en sociedad. A la luz de estas circunstancias sociales y prácticas educativas, emergen los interrogantes:

¿Qué se entiende por currículo intercultural?

¿Cómo los significados del Ser Sordo se relacionan con la transformación curricular?

¿Siendo el colectivo Sordo una minoría lingüística y cultural, cómo el currículo visibiliza esta realidad?

Tejer las formas de comprensión de los anteriores interrogantes implica un tránsito hacia el significado del ser Sordo como proceso social, cultural, educativo y político global, lo que también se entiende como Sordedad, es oportuno indicar entonces que la “construcción teórica, [que] contempla las etapas [en] que cada persona sorda vive en la búsqueda de reencontrarse con su ser, reconocerse como persona [S]sorda, es decir, como alguien distinto al oyente” (Muñoz y Sánchez, 2017, p. 251).

Con el entendimiento de la Sordedad se reúnen a continuación unas posibles señales, en la voz de los expertos, alrededor de cada interrogante. Para la primera cuestión sobre el currículo, se halla relación con la educación intercultural entendida como “la actitud pedagógica para favorecer la interacción entre las diferentes culturas” (Leiva, 2011, p.2) lo que ofrece una alternativa para afrontar las exclusiones y discriminaciones a diferentes grupos sociales en diversidad en el ejercicio de la ciudadanía.

Lo anterior se afirma desde la experiencia en la implementación del currículo en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para PS desde la perspectiva de la UNICEF (2005):

Conlleva la integración permanente, transversal y horizontal de dos culturas y dos lenguas en una institución educativa. Poner en práctica la interculturalidad significa pasar de una convivencia entre dos culturas acostumbradas a asumir roles diferentes, a convivir en un espacio donde todos son valorados como seres humanos, con derechos y deberes propios de una comunidad (como se citó en Herrera y Calderón 2019, p.74).

La implementación de un currículo intercultural promueve entonces el encuentro de dos colectivos sociales en equiparación de oportunidades, permite la discusión crítica de la discapacidad como estereotipo y principal forma de segregación entre las personas oyentes y Sordas. De manera oportuna Leiva (2011) no solo invita a pensar una educación intercultural, también da relevancia al elemento constitutivo de la interacción, no desde la idea de la igualdad de oportunidades, sino desde la postura de oportunidades equivalentes, lo que tensiona el discurso de la integración escolar.

Referido el escenario educativo intercultural, el segundo interrogante surge alrededor de la relación entre el significado del Ser Sordo y la permanente transformación curricular, siendo una de las pretensiones de generación de conocimiento en la investigación que se proyecta; esta posible teorización emerge de la diada: comunidad y cultura sorda sustentada en los conceptos de identidad, diversidad y patrimonio lingüístico como oportunidades en el proceso de la educación inclusiva; tal proceso está dirigido a formular rutas de trabajo pedagógico y curricular que contribuyan a disminuir la desvaloración de la diversidad lo que conduce a visibilizar la singularidad y las experiencias de los estudiantes. Del misma forma, el proceso nombrado, promueve la agencia y la capacidad de transformación de los actores educativos, con liderazgos

que den sostenibilidad a lo formulado (Fernández y Echeita, 2023) de manera que sea relevante en las comunidades sordas crear la necesidad de la educación intercultural en sus territorios, con una connotación global y un conocimiento de la Sordedad como dinámica cultural, no como patología.

El tercer interrogante que ubica al colectivo Sordo como minoría lingüística se ampara en el marco normativo colombiano precisamente en la Ley No. 982 en vigencia desde 02 de agosto de 2005 ley que se convierte en parte del patrimonio pluriétnico de la nación; es la misma reglamentación que entiende la LS como una lengua visual y gestual independiente y no como una traducción de las lenguas orales. Aquí cabe recuperar la relación entre los conceptos de etnicidad y Sordos a la que autores como Nairouz y Boada (2014) hacen alusión:

En la actualidad, las diferentes movilizaciones que ha hecho la comunidad [S]sorda hacen que se posicionen desde la diferencia, comenzando a dejar atrás la deficiencia, y se ha dado una tendencia que encamina a entender a las personas [S]sordas no desde el paradigma médico-asistencialista sino desde una perspectiva socio-antropológica de la sordera, es decir, considerar al colectivo sordo como miembro de una minoría étnico-lingüística (p.257).

Esta disposición legal que devela parte de la identidad colectiva de las PS y su valor cultural dentro de la nación supone para el desarrollo curricular, un ejercicio de renovación continua que considere los atributos de la comunicación en LS, la prevalencia de su historia como minoría y las necesidades de aprendizaje en sus jóvenes.

El análisis de los anteriores interrogantes esboza el planteamiento del problema, es parte de la variedad de impresiones que se toman de la realidad educativa de las PS. A continuación, se explican algunas de las barreras que entorpecen su participación socioeducativa.

## **Barreras Socioeducativas que enfrentan las Personas Sordas**

Booth y Ainscow (2015) en su texto “Guía para la educación inclusiva” explican el término barreras para referirse a las construcciones sociales dentro y fuera de la escuela, en las comunidades y además en las culturas, las políticas y sus prácticas que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje (BAP). Precisan que para la inclusión hay tres elementos para considerar: primero, la condición biológica del sujeto; segundo, la comunicación y tercero el colectivismo. El primer elemento muestra la fuerte inclinación hacia la concepción rehabilitadora o clínica de la inclusión, siendo necesario analizar desde las propuestas curriculares basadas en los atributos culturales de la comunidad sorda, su vigencia y pertinencia.

Las barreras -como se ilustrará a continuación- traslapan las esferas de desarrollo del individuo en este caso Sordo y entorpecen el ejercicio de la ciudadanía de las personas que se identifican en diversidad. Desde la óptica escolar se han clasificado barreras de tipo cultural, de política educativa y de las prácticas escolares (Booth y Ainscow, 2015). Los autores del estudio y guía para mejorar la inclusividad en los entornos escolares indican que es preciso abandonar la idea de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y ello trae de fondo una ruptura en el concepto de integración que es reemplazado por educación en la diversidad.

A partir de la anterior definición de las barreras que fomentan la discriminación y generalizan las desigualdades socioeducativas, ahora se describe cómo dichas barreras afectan el contexto de la comunidad sorda. Los estudiantes Sordos protagonistas en la inclusión como dinámica escolar, encuentran varios condicionantes o impedimentos exógenos a la hora de iniciar o dar continuidad al proceso escolar en ambientes de aprendizaje pensados para personas oyentes. Así se explica en la investigación sobre las tensiones existentes en el sector educativo rural colombiano (Vesga y Vesga, 2015), las autoras citadas reconstruyen el estado del arte sobre las

prácticas pedagógicas inclusivas con niños Sordos.

Desde su punto de vista persisten tensiones en el aula entre las comunidades de Sordos y oyentes, además revelan otras tensiones derivadas de las políticas de inclusión, los recursos, las percepciones que inciden en el establecimiento y comprensión estructural de las barreras. La primera tensión identificada es el analfabetismo en ambas comunidades:

Sin lugar a dudas, tal analfabetismo ha tenido una historia, en la cual han prevalecido prejuicios sociales acerca de la persona [S]orda y la sordera, por ejemplo: que las señas que utilizan son una representación de las lenguas orales y no tienen estructura propia, que se les debe enseñar a hablar para que lleguen a ser “iguales” a los oyentes; que “señar” (hablar por señas) es una actividad poco humana y debe ser reprimida para que las personas [S]ordas puedan adaptarse a una comunidad mayoritaria (Vesga y Vesga, 2015, p. 117).

Lo anterior tiene como agravante el hecho de que las personas oyentes desconocen la importancia lingüística y comunicativa de la LS, la función pragmática en relación con la comunidad sorda y por lo tanto aún no se encuentra en el campo de la reflexión considerar el dominio de la LS como un derecho de aprendizaje para toda la ciudadanía, ello permite argumentar la existencia de un analfabetismo en doble vía, que se instala en la interacción de los dos grupos poblacionales (Sordos-oyentes).

De este modo se describe la barrera comunicativa impuesta a las PS, quienes desconocen el código verbal y escrito por el que la escuela realiza de modo convencional el acceso y construcción del conocimiento. Al iniciar su vinculación escolar es necesario apropiarse de la LS, forma de comunicación que en el mayor de los casos padres, docentes y comunidad en general no dominan. Razón por la cual, en los primeros años de desarrollo de las PS, sus familias acuden al uso de implantes cocleares, a imposiciones para la oralización o al uso de sistemas de señas no

convencionales (Hall, 2019). Lo anterior guarda relación con el estudio (Vesga y Vesga, 2015) quienes manifiestan que la exclusión se perpetúa en tanto se da prelación a la oralidad como lengua dominante, en lugar de la LS como lengua materna (1L) y el español escrito como segunda lengua (2L), en las propuestas curriculares para jóvenes Sordos.

Por otro lado, la adquisición de la LS como lengua natural de los niños Sordos con padres oyentes, generalmente no ocurre al interior de la familia, como sucede con la mayoría de las personas: “Las modalidades de comunicación intersubjetiva se aprenden antes de ir a la escuela” (Ramírez, 2020, p, 26) a menos que el factor hereditario le brinde un contexto familiar enriquecido en esta modalidad: “la gran mayoría de niños sordos proviene de hogares que no comparten una lengua que se adecúa a las particularidades de esta población como es la lengua de señas” (Arias, et al., 2017, p. 6), esta situación se entrelaza con resistencias, exclusiones, evasiones de responsabilidad que pueden constituir vulneración de los derechos fundamentales, además de ser una barrera comunicativa para el acceso pleno a la interacción y el desarrollo social.

La segunda barrera identificada es de índole educativa caracterizada por las actividades de transcripción sin comprensión, tomando distancia del esencial manejo de la LS que garantiza la comunicación y la competencia lingüística, sumado a que el currículo en vigencia emana de diversos actores educativos oyentes en su mayoría, lo que ignora las cualidades culturales y lingüísticas de la comunidad sorda e incide en los bajos resultados académicos. Esta barrera es reforzada por la actitud paternalista que la escuela y en particular sus profesionales pueden ejercer, se observa su prevalencia por dos circunstancias: por un lado, un sentimiento constante de falsa compasión y falta de exigencia y por otro lado, un sentimiento de inferioridad por parte de los estudiantes.

Es así como la barrera educativa obedece a múltiples actores y realidades. Si bien es cierto

la escuela es uno de los escenarios que devela la situación de exclusión, ésta refleja el contexto de la comunidad sorda con relación a su identidad y oportunidades de desarrollo en lo laboral, profesional o comunitario; por consiguiente Vesga y Vesga (2015) describen la controversia con los marcos legislativos que sustentan los programas de inclusión; también explican cómo hay una desconexión entre las disposiciones legales y los repertorios profesionales de los docentes que actualmente afrontan una integración sin mayores recursos didácticos, infraestructura, apoyos financieros y lo más importante, sin cualificación profesional entendida como el trabajo interdisciplinar y no como búsqueda de información e implementación a priori:

Puede notarse que las docentes asumen la educación de niños [S]sordos más como una exigencia social o gubernamental, es decir, porque la ley parece obligar a la institución a albergar a estos niños en las aulas regulares, sin importar si hay una capacidad humana y material instalada en la institución que conduzca a la calidad y efectividad del proceso formativo del niño. (Vesga y Vesga, 2015, p.121).

En este sentido la reflexión sobre la Oferta Educativa Bilingüe Bicultural (OEBB) para la población Sorda permite identificar que las barreras impuestas a su participación tienen fuertes arraigos en la escuela, por lo que es necesario contribuir con respuestas desde la acción investigativa para contrarrestar las modulaciones del dispositivo educativo como la persistencia del oralismo (Cuevas, 2013) que sustenta la barrera educativa.

La tercera barrera que se identifica en la presente investigación es de índole actitudinal, se entiende como el paternalismo ejercido no solo desde el ámbito educativo, sino desde el Estado, la legislación, la familia y las organizaciones comunitarias que, con la mirada rehabilitadora para la atención a la discapacidad, omiten que las PS son sujetos de derechos, expuestos a discriminaciones o vulneraciones persistentes en el enfoque asistencial:

Por esta visión paternalista, la población [S]orda ha sufrido crueles consecuencias, como la deserción definitiva de los procesos escolares. Los que continuaron en el sistema educativo sufrieron la pobre preparación en la primaria y secundaria, la imposibilidad de continuar sus estudios en la educación superior y la obligatoriedad de insertarse en el sistema laboral en trabajos informales y mal pagados (Vesga y Vesga, 2015, p.124).

La prevalencia de esta barrera permite afirmar que, aunque la política sobre inclusión educativa intenta hacer un reconocimiento a los diferentes grupos minoritarios, su implementación se encuentra lejana de la deconstrucción de los estereotipos que afrontan las PS y sus acciones siguen estancadas en prácticas que solo responden a la meta de integración. La persistencia de esta barrera actitudinal conduce a proponer como línea de investigación desde el campo educativo la posibilidad de transformaciones curriculares ante la diversidad humana y su legítimo reconocimiento a través de los procesos interculturales.

Para continuar con los hallazgos en el estudio puede señalarse la cuarta barrera de índole socioemocional; las investigadoras lograron describir las percepciones y sensibilidades de la familia como primer eslabón de afectividad e interacción que tienen las PS; se encontró que tanto niños como padres afrontan una tensión a través de la desesperación, la frustración e incluso la incertidumbre a causa de la imposible comunicación en los primeros años de vida en condición de sordera. Este conflicto interno es agravado por el rechazo que experimentan al acudir a los servicios en derecho como la salud o la educación. Todo lo anterior ocasiona al escolar Sordo los rezagos mencionados en la comunicación, la participación y el aprendizaje.

Las tensiones analizadas que aquí se anuncian como barreras permiten generar un marco analítico sobre el contexto personal, familiar, escolar y comunitario de las PS de acuerdo con su edad o etapa de desarrollo; emergen de la visual crítica en la escuela en la intención de intervenir

las brechas existentes. Tal circunstancia conduce al interrogante sobre cómo se profundizan las barreras fuera del contexto del aula o de su acción pedagógica, al observar una problemática multidimensional y estructural, que ha de ser abordada no solo desde la transformación curricular y que implica una acción interdisciplinar perdurable en el tiempo y en los territorios.

Las barreras que impiden la inclusión, vistas desde un contexto internacional permiten contemplar otras generalizaciones que se imponen a la comunidad sorda: “La educación escolar no puede cambiar por si sola la sociedad, pero la sociedad no puede cambiar sin la escuela” (Echeita, 2014, p. 13), en la cita anterior el autor hace notar que las barreras pueden ser de distinto origen, hace una distinción entre la perspectiva individual y social de las mismas. En la primera perspectiva induce a considerar la inclusión como una dinámica de todos y con todos, fractura así el estereotipo sobre quién es “normal” proponiendo la naturaleza de lo heterogéneo y lo humano. Para la segunda perspectiva, es decir la social problematiza el hecho de que haya tantos conocimientos psicopedagógicos sobre el tema, pero de manera contradictoria tan pocos ajustes implementados en la práctica; un ejemplo claro de esta declaración puede ser la escasa o nula señalización en todos los espacios de la ciudad, lo que reduce la accesibilidad de las PS, refuerza además el hecho que la LS sea un lengua ajena a los oyentes.

En esta problematización Echeita (2004 y 2014) se refiere a la gramática escolar, en lo que refiere, se configura para esta investigación la quinta barrera, porque no solo se trata de nominar de manera distintos los procesos de inclusión, sino que la gramática incide en la institucionalización, es decir, en la extensión de “prácticas y políticas burocratizadas” que reprimen la transformación de los aportes (escolares y sociales) sobre la diversidad; lo anterior se sustenta en las actitudes que puedan producir nuevas gramáticas a lo que se concibe como “carencia, deficiencia, normalidad, dificultad, rehabilitación o integración” (p.28) y convertirse en

facilitadores para una interacción sin exclusión. Un argumento adicional a la barrera gramatical dentro y fuera de la escuela se encuentra en el siguiente ejemplo sobre las implicaciones al hablar de integración o de inclusión. No se trata solo de decirlo de manera distinta, es a su vez hacerlo de manera diferente:

Es necesario cambiar el modelo de integración, en el que la persona sorda es quien se integra a la comunidad mayoritaria oyente, sacrificando su identidad de [S]sordo y sus propias subjetividades personales y culturales, por un modelo de inclusión en el que los entornos social, escolar y familiar son los que se adaptan y desarrollan imaginarios colectivos consistentes con el respeto a la diversidad. (Ruiz, 2016, p. 22).

Ello muestra la tracción entre los procesos de integración e inclusión y cómo los primeros, en el tiempo actual ya se encuentran desestimados; existe necesidad de continuar en su análisis crítico con referentes en las propuestas curriculares que se desarrollan con los colectivos Sordos.

La sexta barrera cultural de acuerdo con Echeita (2004), Rueda et al., (2016) hace énfasis en los valores y las prácticas que se arraigan en la escuela tradicional y que causan segregación; hay una inclinación generalizada a etiquetarlo todo y lo que no se ajuste a estos estereotipos se aísla, se invisibiliza evitando la comprensión de la diversidad. Esta barrera da apertura a la reflexión sobre la “ecología de la equidad” Echeita (2014), acotando los efectos de las categorizaciones que reagrupan principalmente a los estudiantes, pensando además en una transformación continua que acorte las distancias entre los valores y las prácticas inclusivas. En armonía con la anterior afirmación el autor aduce:

La superación de esta barrera cultural debe hacerse por la vía de avanzar hacia un modelo intercultural (Torres, 2002) desde el cual seamos capaces de interpretar determinadas diferencias individuales como “modos de ser” propios (por ejemplo, el feminismo) o “señas

de identidad” positivas (por ejemplo, la Sordera). (Echeita, 2004, p. 40).

La séptima barrera se presenta como consecuencia de la pandemia, develada como la barrera del acceso y uso de tecnologías de la información y comunicación, lo que incide en todas las formas de participación social y cultural; para el caso de los jóvenes Sordos es un agravante en el desarrollo pleno de sus potencialidades, ya que al estar apropiándose de la LS como primera lengua (1L) y el Español Escrito como segunda lengua (2L), su modelo comunicativo toma mayor tiempo, requiere mediaciones externas, la efectividad del acto comunicativo se hace complejo ya que se debe ajustar un código viso-gestual al uso de cualquier aplicación o protocolo de atención dispuestos para el ejercicio ciudadano. Es lo que Amado y Gala (2019) han denominado brecha digital, en referencia a las difíciles o escasas condiciones de acceso, uso y desarrollo de la comunicación, la información y el conocimiento en red que damnifica en este caso a las comunidades sordas, lo que para los autores se sintetiza en una desigualdad tecnológica que desemboca en la desigualdad social.

La relación familia-escuela alrededor del joven Sordo se suma como octava barrera con una red nutrida de hallazgos como lo presentan Pantano (2013) y Manjarrés (2015); aquellos avances conceptuales de la relación familia-escuela en entornos de inclusión incorporan una “corresponsabilidad requerida” (como se citó en MEN, 2017, p.172) que alejada de una cooperación ideal, se traducen en un sinnúmero de demandas en proporción con las múltiples formas de composición familiar, que otorgan relevancia al rol del cuidador en esta impresión de la realidad.

La barrera que surge en la relación familia-escuela se desarrolla en la exposición de las pretensiones de cada agente y en el cómo se concibe la inclusión; la materialización de esas pretensiones es lo que desestabiliza el principio de corresponsabilidad. La familia demanda calidad

educativa y la escuela contrapone el acompañamiento parental o el apoyo en todo el proceso escolar, lo que se traduce en prácticas a favor de la autonomía y la dedicación sin llegar a la sobreprotección.

Mientras la escuela demanda que haya una aceptación sin restricciones ni culpas autoinfligidas por el estilo de aprendizaje del estudiante, para la familia es imperante el apoyo interdisciplinar dentro de las escuelas (terapeutas, psicólogos, trabajadores sociales); asimismo la escuela demanda una atención integral en los aspectos de cuidado, nutrición y atención especializada en el sector salud, para la familia la garantía de acceder a los aprendizajes esenciales y la orientación vocacional es imperante (MEN, 2017).

Si bien es cierto que el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional (2017) no establece dichas demandas como imperativos de una barrera evidente en la relación familia-escuela, las divergencias en las pretensiones educativas se agudizan en la medida en que las partes sobrecargan u omiten sus responsabilidades con implicaciones como las que se describen enseguida en la posición de la familia:

Las múltiples vivencias a las que se enfrentan las familias... habitualmente expuestas a la sobrecarga del cuidado de estos estudiantes, en muchas ocasiones, puede anular la identidad de los integrantes de esta y hacer girar todas las dinámicas e interacciones en torno a la condición del estudiante y todo lo que ello implica (procesos terapéuticos, tránsitos médicos, búsqueda de apoyos y atenciones, etc.) (MEN, 2017, pp. 176-177).

En la posición de la escuela se rescata la siguiente afirmación: “son numerosos los estudios cuyos resultados obtenidos ponen de manifiesto que la mayoría del profesorado no tiene la preparación suficiente para dar respuesta a los alumnos sordos y que los cursos que se reciben deberían ser más cualificados” (Ruiz, 2016, p. 25).

Esta octava y última barrera destaca la relación disfuncional entre familia y escuela, más aun cuando de escolares Sordos se trata, lo que demanda de las propuestas de investigación en educación la agencia de orientaciones curriculares en perspectiva crítica, que posibiliten un riguroso estudio para un debate pedagógico efectivo en la búsqueda de nuevas formas de comprender el ser Sordo.

Las barreras enunciadas más los interrogantes, al inicio de este apartado, son el andamiaje para la pregunta de investigación como un planteamiento científico social en aras de generar nuevo conocimiento pedagógico y de modo esencial, para contribuir con nuevas perspectivas curriculares al contexto de la educación de las PS; a continuación, se resumen las barreras anteriormente analizadas:

**Tabla 1**

***Síntesis de Barreras Socioeducativas impuestas a las Personas Sordas***

<b>No.</b>	<b>Tipo de Barrera</b>	<b>Descripción de la Barrera</b>	<b>Autores Relacionados</b>
1	Barrera Comunicativa	Analfabetismo en doble vía.	
2	Barrera Educativa	Actores educativos oyentes en su mayoría sin dominio LS.	Vesga y Vesga (2015)
3	Barrera Actitudinal	Paternalismo con arraigo en lo patológico.	
4	Barrera Socioemocional	Percepciones y sensibilidades ante la sordera.	
5	Barrera en la Gramática Escolar	Generalización entre la integración y la inclusión.	Echeita (2004, 2014)
6	Barrera Cultural	Tendencia a los estereotipos sociales alrededor de la normalización de las personas.	Rueda y Echeita (2004 y 2014)
7	Barrera Digital	Desigualdad tecnológica Desigualdad social	Amado y Gala (2019)

8	Barrera en la Relación Familia y Escuela	Expectativas, garantías o mandatos insatisfechos.	MEN (2017)
---	--	---	------------

*Nota:* Elaboración Propia (2023)

### **Pregunta de Investigación**

La formulación de la pregunta problema se produce al “hacer desprender por una lógica argumentativa la existencia de una ausencia que concierne al conocimiento y que resulta de la problemática planteada” (Gómez et al. 2010, p.55), pero no es una formulación única, su construcción se sustenta en otros interrogantes orientadores:

- ¿Cómo se configuran los ejes transversales de un currículo intercultural para la educación media del joven Sordo?
- ¿Cuáles son las complementariedades entre comunidad y cultura sorda para visibilizar la interculturalidad en el currículo?
- ¿Cómo se estructura una propuesta de lineamientos curriculares en sus ejes transversales, que develen la interculturalidad del joven Sordo?

Las anteriores cuestiones delimitan un espacio y un tiempo, unos actores Sordos, también unas categorías que serán escudriñadas a través de un marco de conceptos fundantes como: Pedagogía Crítica, Educación Intercultural, Currículo Intercultural en sus Ejes Transversales, Ser Sordo y joven Sordo en la Educación Media (EM); todos estos asuntos conceptuales conducen a un planteamiento principal:

**¿Cómo se construyen los ejes transversales del currículo que favorecen la interculturalidad del joven Sordo de Educación Media en ocho Instituciones Educativas Distritales?**

### **Objetivo General y Específicos**

La guía y la definición de los mandatos de esta investigación se traducen en la expresión

de los objetivos (Marín, 2018 y Gómez, 2010), ahí se encuentra la carta de navegación y con ello no solo una perspectiva metodológica, también la hechura de las contribuciones al conocimiento científico social y al colectivo sordo; en este sentido como objetivo general se propone:

**Construir una propuesta de lineamientos curriculares en sus ejes transversales, para favorecer la interculturalidad del joven Sordo en ocho Instituciones Educativas Distritales**

Y como objetivos específicos se proponen:

1. Configurar los ejes transversales del currículo intercultural para la educación del joven Sordo en Educación Media.
2. Caracterizar las complementariedades entre comunidad y cultura sorda para visibilizar la interculturalidad en el currículo.
3. Proponer unos lineamientos curriculares en sus ejes transversales para favorecer la interculturalidad del joven Sordo.

**Justificación**

Identificar las razones que dan origen o sustentan el estudio de la prospectiva curricular para jóvenes Sordos en clave de interculturalidad es la premisa que indica la relevancia y pertinencia dentro del campo de la educación y la pedagogía: “Mostrar la incidencia e impacto de los resultados, aportes novedosos, viabilidad y las dificultades que puede afrontar la investigación, los usos que puede tener la misma, así como la importancia y necesidad de hacer el estudio” (Marín, 2018, p. 205).

En el tiempo actual la implementación curricular para la población Sorda en Colombia y otras naciones latinoamericanas se hace a través de la Oferta Educativa Bilingüe Bicultural (INSOR, s.f.) del cual han emanado reivindicaciones de alto valor social como el reconocimiento paulatino de la LS siendo independiente de las lenguas orales como un acervo lingüístico, histórico

e incluso de carácter patrimonial dentro de las políticas de inclusión ya expuestas. A pesar de estos alcances la presencia marcada de posturas críticas, emancipadoras y urgentes de participación política y civil han visibilizado los Deaf Studies [Estudios Sordos] y las Epistemologías de Sordos como dinámicas académicas y sociales con un interés en dar a la comunidad y cultura sorda el status de ciudadanos válidos en los procesos de producción y transferencia del conocimiento.

Lo anterior implica para la sociedad actual un encuadre en la garantía de los Derechos Humanos (DD.HH.) hacia los integrantes de la colectividad como generadores de saber, ello además convoca a los gobiernos y a los civiles a cuestionar otras formas de coexistencia de los prejuicios y estereotipos que dan paso a la segregación y que acentúan con ello las brechas en grupos poblacionales en apariencia subalternos.

En este escenario, la comunidad sorda se localiza en una lucha histórica para contrarrestar la marca de discapacidad que se les ha impuesto y dar vigor a una nueva perspectiva de identidad biocultural (Becerra, 2020; Muñoz, 2019; Martín 2013 y 2016) en la que se logre su posicionamiento como ciudadanos en completitud desde la Sordedad (Ladd, 2003 y 2022).

En este propósito la investigación en educación detecta un vacío dado que la OEBB aunque vigente y efectiva en las instituciones educativas resulta desafiada a transitar hacia una postura de intercambio cultural crítico donde las condiciones de poder, saber y ser sean problematizadas de manera que se rompan las estructuras de jerarquía como la subordinación de las lenguas signadas ante las lenguas oralizadas (Ladd, 2022) o la subordinación de los aprendizajes mediados por metodologías y didácticas que no realzan lo suficiente la naturaleza del Ser Visual (Hamilton y Clark, 2020) dentro del Mundo Sordo, o la distinción clínica que se otorga a las personas bajo la categoría de discapacidad auditiva.

Lo anterior deriva en la necesidad de continuar los estudios latinoamericanos sobre la

Diversidad Sorda (Morales, 2019) en los que se visibilicen para los jóvenes Sordos algunas orientaciones curriculares de una escuela que reconozca y promueva la Sordedad, contribuyendo a la realización de trayectorias de vida completas a través del enfoque de derechos; esto como una acción participativa y democrática motivada en la escuela ante la realidad excluyente que afrontan las PS en los diferentes contextos y que muestra caminos novedosos tanto de problematización, como de investigación.

Otro aspecto interesante del que se ocupará el presente estudio es la deconstrucción crítica de la perspectiva de integración ante la perspectiva de diversidad biocultural, esta investigación sitúa el estudio de la sordera no como condición clínica, sino como atributo de identidad individual y colectiva en la que otras formas de conocer, aprender, ser y poder son posibles sin recurrir al estigma de la minusvalía o la disfuncionalidad. Se propone una discusión de carácter ontológico y epistemológico que aporte al corpus de conocimiento científico-social desde la transformación de paradigmas en lo que se denomina *Deafhood* [Sordedad] (Ladd, 2003 y 2022), lo que posibilita un indicador de impacto en la calidad de vida y el bienestar de los jóvenes que conforman la realidad delimitada.

Por otra parte, la presente investigación es un aporte desde las expresiones signadas de los diferentes actores Sordos participantes que tejen una cosmovisión Sorda alrededor de expectativas, necesidades, vivencias y contribuciones en el ejercicio de los DDHH y la equiparación de oportunidades acudiendo al lema “Nada sobre nosotros, sin nosotros” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

El desarrollo curricular de la Educación Intercultural como contra-discurso a la política de la integración, es una tarea pendiente, que posibilita la idea que nadie requiere ser integrado, mejor si es comprendido y legitimado; en este punto se infiere la utilidad del estudio.

## Capítulo 2: Estado de la Cuestión

Los antecedentes que se despliegan a continuación permiten hilar el avance de las investigaciones y otros rastros documentales alrededor del problema, además de comprender que inventariar y sistematizar una selección de datos el ejercicio, exige trascender a una “reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área” (Palacio et al., 2014, p.7).

Los antecedentes se desenvuelven en tres fases, primero la heurística, luego la hermenéutica crítica y por último la fase de metaanálisis; dentro de la fase heurística se evoca la definición etimológica: “del griego *heuriskein*, [que] significa descubrir, encontrar e indagar en documentos o fuentes históricas, la información necesaria para procesos investigativos y la resolución de problemas en diversos ámbitos científicos” (Palacio et al., 2014, p. 23), de tal modo se muestran a continuación los hallazgos preliminares de la revisión documental soportada en un ejercicio de minería de datos para propiciar un diálogo con los estudios sobre educación y diversidad Sorda.

Luego en la fase hermenéutica, entendida como “la capacidad para traducir, interpretar y explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece” (Palacio et al., 2014, p. 23), se hace una agrupación de los intereses y desarrollos investigativos encontrados, con el fin de establecer las fuerzas, alcances y vacíos que han marcado el rumbo de la investigación educativa alrededor de la población Sorda, lo anterior develará de manera simultánea la reflexión crítica de la investigadora para la fase de metaanálisis. En el cierre se producirán algunas enunciaciones.

En el proceso de revisión documental para identificar las problematizaciones, conceptos y aportes para una propuesta curricular e intercultural del joven Sordo en EM, se produjo la delimitación a partir de la elección de un hito histórico, definido como un

“hecho clave y fundamental dentro de un ámbito o contexto” (Real Academia Española, 2021); el hito es precisamente la Ley No. 982 de 2005 en Colombia, en la que se otorga un reconocimiento a la comunidad sorda, a su cultura y a la Lengua de Señas (LS) como la forma natural de expresión y comunicación, equiparable a cualquier otra lengua, profiriendo su valor dentro del patrimonio cultural de la nación, hecho que reivindica al colectivo Sordo como una minoría lingüística: Esto es equiparable con la perspectiva intercultural que se aplica a los pueblos indígenas de una Nación, indistinto de cuál sea.

Se estableció de este modo un rastreo desde el año 2005 hasta el año 2021, teniendo como segundo criterio de selección los siguientes descriptores de búsqueda: educación y Sordos; comunidad sorda, cultura sorda, identidad sorda; currículo y Sordos, sordera y Sordedad, Estudios Sordos, Epistemologías de Sordos; Sordo más Oferta Bilingüe-Bicultural; la razón de estos descriptores de búsqueda obedece al interés investigativo de documentación sobre los desarrollos epistemológicos, pedagógicos, culturales y organizacionales que dan impronta al currículo y que lo refieren como el conjunto de acciones pedagógicas que se desarrollan “bajo consideraciones de calidad, equidad, justicia social, flexibilidad, democratización y participación comunitaria” (Barraza, 2018, p.115)

La totalidad de la búsqueda fue a través de medios digitales. Se utilizó la red de internet. Allí se precisaron como principales fuentes: bases de datos de investigación, repositorios académicos y buscadores web; todos de acceso abierto. Las bases de datos consultadas fueron: Scientific Electronic Library Online (SciELO), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Scientific Research Publishing (SCIRP), Dialnet,

ScienceDirect, Sage Journals, ResearchGate, Springer, EBSCO, JSTOR; correspondiendo al 72% de la revisión documental.

Los repositorios consultados fueron de la Universidad Santo Tomás, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Biblioteca Digital Magisterio, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) y The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, [Revista de Estudios Sordos y Educación Sorda], estas fuentes finalmente representaron el 14% de la búsqueda seleccionada.

Los buscadores que proporcionaron documentación científica fueron Google Scholar y Semantic Scholar; también se integraron como fuentes el Tesauro ERIC y Open Researcher and Contributor ID (ORCID) de investigadores expertos, con trayectoria en el tema de educación y PS; este último recurso de búsqueda corresponde al 14% del total descrito.

Las publicaciones seleccionadas corresponden al continente americano en un 72%, al continente europeo en un 16% y en igual porcentaje a Asia, África y Oceanía con un 4% respectivamente. Los países de América de los que se seleccionaron los documentos fueron: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Estados Unidos, México y Venezuela; los países del continente europeo que representan el porcentaje mostrado son: España, Grecia y Reino Unido (UK). De Asia se obtuvieron publicaciones provenientes de Arabia Saudita y Japón; del continente africano se referenciaron publicaciones de Ghana y Kenia. Se contó además con aportes investigativos de Australia y Nueva Zelanda en Oceanía. Lo anterior indica que la mayor producción científica encontrada y seleccionada se concentra en el continente americano, seguido por Europa; también permite mostrar las cifras de acuerdo con el idioma de publicación, el 48% de la literatura revisada se halló en idioma español, el 42% en idioma inglés y el 10% restante en portugués.

Ahora bien, respecto del año de publicación, se buscó que los documentos seleccionados fuesen actualizados. En congruencia con lo señalado por Marín: “El estado del arte describe las investigaciones más recientes y actuales que sobre algún tema específico se han realizado a partir de un periodo determinado” (2018, p. 210) en este sentido, la publicación más antigua data del 2009 y la más actual del año 2021; en los años 2014 y 2019 se encontró el mismo y mayor porcentaje de publicaciones estudiadas (16%), seguido por el año 2020 con un 14% de documentos analizados. Se resalta que para los años 2020 y 2021 los estudios provenientes de Grecia y Arabia Saudita ya identifican los estragos de la crisis humanitaria por la Covid-19 en los procesos de educación para Sordos, explican cómo los sistemas educativos remotos y la educación virtual o métodos alternativos no integraron de manera oportuna ajustes ni adaptaciones curriculares, lo que repercutió en la suspensión del servicio o la exclusión total de la población Sorda en medio de la pandemia (Madhesh, 2021). A su vez describen cómo la falta de personal calificado en diferentes partes del mundo para los servicios de interpretación resulta un obstáculo para la accesibilidad de la población sorda en todos los niveles educativos (Mantzikos, et al., 2020).

Respecto del tipo de documentos analizados se contó con artículos de investigación en un 92%, capítulos de libros especializados en divulgación de investigaciones relacionadas con el tema 4%, tesis doctoral en un 2% y disertación posdoctoral en un 2%. Se logró determinar que el 80% de los autores de las investigaciones vinculadas se encuentran con nivel educativo de doctorado, el 10% corresponde a investigaciones de expertos u organizaciones especializadas en educación para Sordos; un 6% corresponde a autores con nivel de posdoctorado y un 4% corresponde a autores con nivel de maestría cuyas publicaciones cumplen con los índices bibliométricos.

Realizado el análisis a partir de las palabras clave expresadas en los estudios, se infiere de acuerdo con los descriptores de búsqueda mencionados con anterioridad, que el 52% de los documentos hace alusión a términos como Sordo, sujeto Sordo, persona Sorda, niño Sordo, estudiantes Sordos, Mundo Sordo y sordera. Respecto de los descriptores, cultura e identidad sorda, se encontró que el 26% de los estudios implica las dimensiones sociales, culturales y políticas de la población sorda con términos como: interculturalidad, políticas sociales o educativas, perspectivas socioculturales, participación social, derechos sociales, calidad de vida y colonialismo. Frente a la ecuación de búsqueda (educación) AND (sordos), el 54% de los documentos hace alusión con sus palabras clave así: educación, maestros, docentes, currículo, prácticas pedagógicas, escolarización, innovación pedagógica, estrategias de enseñanza, aprendizaje, pedagogía e ingeniería didáctica.

Se evidencia una propensión en los estudios a problematizar la dimensión comunicativa de la comunidad sorda, ya que el 54% de las fuentes emplea palabras clave como: lengua, lenguaje de señas o de signos, castellano escrito como segunda lengua, comunicación y procesos cognitivos, modos lingüísticos, sistema bimodal y multimodal, bilingüismo, alfabetización e implante coclear.

Los términos exclusión, inclusión, barreras, accesibilidad; discriminación, normalización, dificultades, discapacidad o pérdida auditiva (en inglés es común encontrar “Deaf and Hard of Hearing”. D/H), educación especial, privación del lenguaje, representan el 34% dentro de la clasificación de las palabras clave. Aunque no hacen parte de los descriptores de búsqueda, se interpreta cómo la terminología utilizada sugiere un lenguaje segregador y discapacitante, que tensiona las perspectivas existentes en la educación actual y que se detallará más adelante. Se encontró que el 10% de los estudios hace referencia en sus palabras clave a investigación,

epistemología, epistemologías de Sordos y teoría fundamentada; lo que se considera una referencia válida en la integración de estas publicaciones en el ejercicio de análisis documental.

De otro modo, se expresa que 14% de los estudios revisados no registraron palabras clave y que solo un estudio hace referencia al término ciudadanía, con una investigación proveniente de Venezuela (Morales, 2014); la intención del estudio citado fue a partir de las narraciones e interpretaciones de la comunidad sorda como grupo lingüístico, fue visibilizar su cultura concebida como parte de las “creencias, valores y cosmovisiones” (p.125), se halló en esta afirmación una convergencia con la presente investigación en cuanto al significado de currículo y ejercicio de los DD.HH. como temas propios de reflexión crítica.

Por otra parte, en el contenido de las investigaciones seleccionadas y su relación con la fundamentación epistemológica, se encontró que el 86% de los autores reportó haber adelantado la investigación dentro del enfoque cualitativo, mientras que el 8% se declaró en una investigación con enfoque cuantitativo, el 4% de los autores fue explícito en metodologías de investigación mixtas y el 2% restante no reportó un enfoque en particular. Se evidenció respecto de los diseños metodológicos de las investigaciones de corte cualitativo el desarrollo del análisis documental en un 14%, estudios exploratorios en un 14% y etnografía en un 12%; sobresale la frecuencia del análisis del discurso con un 9% y los diseños para teoría fundamentada también con 9%.

En las investigaciones de corte cuantitativo y mixto se presentan con menor porcentaje: métodos descriptivos (2%), correlacionales (2%) y experimentales (2%). Lo anterior puede derivar en la prevalencia del carácter interpretativo, comprensivo y dialéctico de los estudios que se adelantan sobre o con las comunidades sordas y su relación con los estudios culturales.

A continuación, se analizan las frecuencias, tendencias, tensiones, convergencias y divergencias en un cúmulo de voces que iluminarán los objetivos del estudio que se pretenden. Con ello se dará sustento investigativo a la fase hermenéutica.

### **Marcando Tendencias**

A continuación, se describen los mayores intereses científico sociales que motivaron las investigaciones y su recurrencia en las publicaciones relacionadas con la educación de las PS.

#### ***Tendencia a investigar las Características, Concepciones y Prácticas Educativas***

Se identificó que estos objetos de conocimiento que se construyen alrededor de las PS han sido de especial interés en naciones como España, Estados Unidos, Japón, Colombia, Brasil y Ghana. Por ejemplo, desde España se realizó un estudio para “la recuperación de la memoria del patrimonio educativo y cultural” (Navarro, 2012, p. 98), que buscaba establecer la importancia de los recursos didácticos visuales. En el mismo país se desarrolló un estudio sobre la incidencia de la interpretación de música signada tanto a PS como a otros espectadores, tema novedoso por cuanto no hay muchos estudios de tal especificidad, aporta hallazgos como: “La interpretación musical de la polifonía en lengua de signos favorece la inclusión y amplía el acceso a la cultura de las personas [S]sordas” (Borja et al., 2019, p. 50).

En Estados Unidos (EE.UU.) se detectó una contribución que explora la relación entre las variables calidad de vida y ubicación escolar. Tal contribución concluyó que los contextos inclusivos favorecen las condiciones comunicativas y sociales como indicadores de bienestar; también se logró determinar la existencia de un protocolo o inventario para medir la variable calidad de vida que analiza factores como “escuela, familia, contacto social con compañeros; intereses y actividades de ocio, físicas y mentales” (Schick et al., 2013, p. 49).

Para el año 2014, desde Japón se desarrolló un estudio comparativo sobre la importancia de las prácticas pedagógicas con relación al Lenguaje de Señas Japonés (JSL); allí se hizo un análisis de las experiencias implícitas entre preescolares regulares y un centro especializado para Sordos en Tokio conocido como *Mesei*. Un aporte de esta investigación a los objetivos del estudio que se pretende es el reconocimiento de la disyuntiva en la oralización de los estudiantes Sordos o la de provisión de un ambiente de inmersión en JSL, que permita alternativas a los docentes fuera de la educación especial y las terapias del habla (Hayashi y Tobin, 2014). Para el mismo año, en Colombia se encontró un estudio de caso que guarda coincidencias con el anterior: examinó las prácticas docentes en los procesos de integración de estudiantes Sordos y oyentes. Dicho estudio expresa que la sordera no es sinónimo de limitación y menos aún de dificultad en el desarrollo del pensamiento lógico. Tal estudio establece que los problemas o las barreras sociales y culturales de los escolares Sordos en lo que concierne a la enseñanza de las matemáticas, puede mediarse con las intervenciones del profesorado y un entorno informático a partir de la ingeniería didáctica (Peña y Aldana, 2014).

En los años 2015 a 2017, Brasil realiza tres aportes respecto de las características, prácticas y concepciones de la educación para PS. La primera investigación fue experimental, efectuó un proyecto de enseñanza de las ciencias, de manera simultánea vinculó una Facultad de pedagogía bilingüe para que conociera el método y lo replicara en sus futuras prácticas pedagógicas; la investigación tuvo la participación de tutores Sordos de la Universidad Federal lo que dio relevancia al uso de la LS en Brasil conocida como LIBRAS; el proyecto insta a fomentar las habilidades investigativas en los escolares Sordos de primaria. El ejercicio redundó en mejores y mayores aprendizajes en los niños Sordos, además de un refinamiento en el uso de la lengua natural, incrementó el interés de los niños por las ciencias, así como mayor autonomía y confianza en sus

interacciones; el estudio concluye que los mentores Sordos en educación, activan el espíritu científico y el aprendizaje lingüístico en los niños (Flores y Rumjanek, 2015), motivan las trayectorias de vida de los jóvenes Sordos en EM y permiten reflexionar sobre la importancia de la investigación como ejercicio pedagógico y curricular.

En el año 2016, en Brasil se realiza una segunda investigación exploratoria para el análisis del servicio educativo brindado al sujeto Sordo dentro de la “Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva” (Angnes, et al., 2016, p. 338). Esta investigación desarrolla temas que convergen con el estudio que se proyecta: la sordera en tanto diferencia cultural e incluso política y no como discapacidad; la mediación intercultural entre Sordos-oyentes, idea proveniente de las investigaciones presentadas por Perlín y Strobel (2006); también aborda la importancia del currículo para Sordos, concepto retomado de Witkoski (2017).

Del mismo autor proviene el tercer estudio en Brasil: una investigación posdoctoral titulada: “La educación de los [S]ordos por los propios [S]ordos”, en ella se entrevé la subordinación de las PS ante las personas oyentes en la dinámica escolar, establece que la organización lingüística y metodológica de la propuesta inclusiva bilingüe es el camino para el reconocimiento de la cultura sorda (Witkoski, 2017). Puede indicarse en este apartado que las contribuciones de Brasil representan dentro de la investigación en particular, una línea emancipadora y crítica en el campo de la pedagogía que emerge del enfoque de derechos y que hace notar que a nivel Latinoamericano se constituye un conocimiento que transita entre la OEGB y la educación intercultural.

Para cerrar la tendencia de las características, prácticas y concepciones en la educación para Sordos, se suma la documentación de carácter histórico realizada en Ghana del periodo 1950-2017 que centraliza los problemas educativos como consecuencia de “la voluntad política limitada,

los problemas de financiación e investigación y conciencia limitadas sobre las necesidades de los niños sordos” (Amoako, 2019, p. 01). Esta memoria histórica permite comparar los procesos educativos de la comunidad en diferentes partes del mundo en atención al periodo descrito y para el caso africano, detectar que la educación a PS es una secuela de los procesos de evangelización.

Esta primera tendencia se ha consolidado de manera específica desde el año 2010 hasta el tiempo actual, lo que es indicador de la novedad que representa para la comunidad científica, comprender, problematizar y generar nuevos aportes a las características, concepciones y prácticas alrededor de la educación de jóvenes Sordos. Los estudios incorporados como parte de los antecedentes en esta tendencia permiten identificar qué prácticas o concepciones pedagógicas están en armonía con un currículo intercultural, igualmente permite identificar cuáles son los alcances en educación actual y cómo la categoría de la interculturalidad es una oportunidad de transformación curricular en la perspectiva de los actores Sordos.

### ***Tendencia para investigar los Procesos de Alfabetización con Personas Sordas***

La segunda tendencia analizada integra aportes de naciones como Argentina, Chile, Colombia, Brasil, España y México. Centra como objeto de conocimiento la alfabetización de las PS, esta agrupación se robustece en el contexto iberoamericano. Argentina se cuestionó cómo la falta de herramientas y estrategias para la participación en la cultura a través del uso y comprensión de diversos materiales escritos en contexto (Citando a Ferreiro, 2000) se convierte para la población Sorda, en una barrera comunicativa al no dar prelación a la LS como su primera lengua (1L) y el castellano escrito como segunda lengua (2L), (Massone y Baez, 2009). De igual forma pudo identificarse un estudio con relación a los procesos lectoescritores de las PS; de tal estudio puede concluirse para la OEGB tan usual en los escenarios inclusivos que: “la adquisición de vocabulario,

la conciencia fonológica (en su variante visual) y la sintaxis son elementos fundamentales para el desarrollo de la lectura en sordos, que deberían ser ejercitados de manera más sistemática en el abordaje que actualmente se realiza” (Hael, 2018, p. 79).

Chile hace parte de la tendencia investigativa sobre alfabetización con un primer estudio que escudriñó enfoques multimodales, es decir que los diferentes géneros, medios, modos y recursos para el uso y construcción de significado de la interacción (en caso particular entre Sordos y oyentes) se sustenten en un “sistema lingüístico que en su naturaleza es visual” lo que se tipifica como una “alfabetización de avanzada” (Manghi et al., 2014, p. 42).

Con un segundo estudio dentro de la tendencia en desarrollo, los investigadores de este país son pioneros en el tema de Epistemologías de Sordos en Sudamérica; insertan como premisa que las PS son sujetos o aprendices visuales y ante el reconocimiento de su naturaleza o su biología son productores legítimos de conocimiento (Herrera, 2014). Es oportuno acotar que esta investigación tiene un elemento de poderosa atención para la investigación en curso pues marca el derrotero para profundizar el currículo intercultural desde la Teoría Crítica y contextualizar en el marco colombiano el concepto de Estudios sobre Diversidad Sorda; transita así hacia la comprensión de la diferencia y no de la discapacidad, perspectiva en la que las PS como identidades visuales son constructores de conocimiento y son interlocutores legítimos para la creación de un currículo intercultural.

Colombia también se inscribe en la tendencia investigativa de la alfabetización de Sordos al enunciar la necesidad de "aprender los aspectos particulares de la lengua de signos y la lengua escrita para poder comunicarse y enseñar a los niños sordos” (Corredor y Calderón, 2010, p. 10); esta situación se entrecruzó con la enseñanza de las matemáticas; en la investigación las autoras

encontraron vacíos en la aprehensión de conceptos fundamentales como “correspondencia uno a uno, ordenamiento estable y cardinalidad” (p.10) en niños de primera infancia; misma investigación que integra observadores Sordos para el análisis de resultados y valida el hecho de legitimar el saber y Ser Sordo dentro de la sociedad del conocimiento. Hay una segunda investigación etnográfica colombiana, en ella se asevera: “el alto dominio de la lengua de señas le permitió [a una estudiante Sorda] producir registros automatizados, casi instantáneos, encontrar condiciones correspondientes en español escrito, consolidar la primera lengua y superar los índices de analfabetismo” (Galvis, 2020, pp. 41-42). Los dos estudios defienden su interés en problematizar los índices de analfabetismo y escasa escolarización de los niños Sordos en Colombia en la década 2010-2020. Galvis ratifica que el sujeto Sordo a diferencia del oyente construye el conocimiento del mundo desde la “lógica del espacio, la visión y el silencio” (p. 39).

Brasil se propone ir un paso adelante en esta tendencia a través de la multialfabetización entendida como la “alfabetización pedagógica basada en las múltiples prácticas de interacción mundial, debido a la globalización, la tecnología y el aumento de la diversidad sociocultural” (Starosky y Perea, 2013, p. 276), su postulado se basa en una metodología híbrida en la que la actividad meta-narrativa y los juegos de rol permiten nuevas experiencias pedagógicas.

En España a través de un análisis comparativo entre escolares Sordos y oyentes de educación secundaria, se categorizaron algunas de las percepciones y dificultades evidenciadas en los procesos de lectoescritura (Gutiérrez, et al., 2014). Los investigadores consideraron la preponderancia del castellano escrito para la interacción entre los dos grupos poblacionales elegidos, más aún cuando el aprendizaje y la actividad comunicativa se median con la Lengua de Señas (LS) que está en directa relación con el territorio que se ocupa.

Se cierra el rastreo sobre la tendencia de alfabetización bilingüe y multilingüe de la comunidad sorda, con la reseña crítica del trabajo de Huerta et al., (2021); En esta investigación se contó con un diseño experimental para la enseñanza del español escrito y la Lengua de Señas Mexicanas (LSM) con tres alternativas modales (uso de las señas, uso de la ilustración, uso de vocablos escritos), se proyectó determinar cuál de las alternativas permite un mayor dominio tanto de la 1L como de la 2L, la investigación referida concluye que la combinación de las alternativas modales o la “administración de los tratamientos” favorecen una “conducta lingüística”; el estudio sostiene un interés investigativo más profundo relacionado con producir una “teoría psicológica de la Lengua de Señas” (2021, p. 378). Esta investigación permite al estudio en curso plantear la existencia de marcos teóricos alrededor de sordera y la Sordedad (Ladd, 2022), comprende que los desarrollos investigativos aquí presentados provienen casi en su totalidad de autores oyentes, lo que no significa que la producción de saberes por parte de PS no esté ocurriendo, pero sí su baja difusión y reconocimiento dentro de la comunidad científica con predominancia oyente.

La articulación de los anteriores nueve estudios a través de un marco de análisis crítico conlleva a la consideración de un eje transversal en el lineamiento curricular para la educación de jóvenes Sordos, ya que los conceptos de multialfabetización y multilingüismo son relevantes no solo para la preservación de la cultura sorda, también para reconocer sus aportes desde un intercambio lingüístico que democratice el lenguaje signado e identifique que el bilingüismo no solo atañe a las habilidades de la oralización, también para legitimar sus aportes dentro de la sociedad del conocimiento y expandir el campo de acción desde los *Deaf Studies* [Estudios Sordos].

El cierre de esta tendencia permite en el curso de la presente investigación buscar un espacio de amplia reflexión crítica no solo de los procesos didácticos en la educación de las PS, de los avances metodológicos y de las creativas formas en que se logra el aprendizaje; también conduce la investigación a la agencia entre PS y personas oyentes para buscar intercambios culturales recíprocos encausados en formas de enseñanza comprensivas de las diferentes cosmovisiones que se entrelazan en la escuela.

### ***Tendencia a Investigar la Comunicación de las Personas Sordas***

En esta agrupación documental, la LS constituye el engranaje; a través de su análisis se describe una interdisciplinariedad entre la lingüística y la pedagogía, se generaron nuevos conocimientos sobre la interacción social. En este apartado se hallaron aportes del Reino Unido (UK), Estados Unidos (EE.UU.), Colombia y Chile; primero se reseña la investigación adelantada en UK sobre los enfoques educativos bimodales-bilingües en niños Sordos; el autor definió que lo *bimodal* hace referencia al uso de los signos y el texto o lo escrito y lo *bilingüe* hace referencia al uso de la LS como lengua natural y la lengua oral del territorio como segunda lengua, además Swanwick (2016) refirió que la educación bilingüe procura objetivos humanitarios al validar la diversidad lingüística y cultural de las PS.

Frente a la clasificación de documentos sobre comunicación de las PS, de EE.UU., se revisó un estudio que problematiza la naturaleza de la sociedad en red y la accesibilidad de los Sordos signantes a los referentes informativos. Uno de los aportes aduce que las PS cuentan con una “riqueza intelectual evidente ya que suma [usan] dos códigos (lengua escrita y lengua de signos)” (Serrat y Fernández, 2013, p. 183), esto hace que su comunicación pueda definirse como híbrida compuesta por lo escrito y lo signado. Los autores se inscriben en la idea de investigar sobre una

minoría lingüística (Sacks, 2003), tales autores visibilizan para el año en referencia, la necesidad de los servicios de interpretación en los medios de comunicación masiva. Es preciso agregar que parte de la investigación mencionada se desarrolló en Gallaudet University en Washington (EE.UU.) en dicho proyecto se analiza cómo las comunidades sordas “cuentan con medios informativos con periodistas Sordos y no intérpretes oyentes” (p. 179).

Un segundo estudio experimental desde EE.UU. presentó hallazgos sobre la relación entre las siguientes variables: “la madurez social, la función ejecutiva, el lenguaje y el uso de implantes cocleares” comparan jóvenes Sordos y oyentes; los autores desestabilizan la conjetura generalizada de optar por los implantes cocleares (IC), ya que aunque permiten la oralización así como facilitan los procesos lectoescritores en edades tempranas, pueden interferir en la madurez social y el desarrollo de las funciones ejecutivas de los jóvenes Sordos; recomiendan en todos los casos la adquisición temprana de la LS para fomentar las tres primeras variables del experimento así como el desarrollo pleno de la dimensión cultural (Marschark et al., 2017). Este estudio permite a la investigación en curso perseguir la intención de observar la LS como uno de los derroteros ante una propuesta curricular anclada en la interculturalidad; destaca que su aprendizaje no es esencial solo para los oyentes, sino que ha de proyectarse como un derecho básico en comunidades educativas que se valoren y promuevan la cultura de la diversidad.

El tercer estudio de EE.UU., hace una crítica al uso de los IC en niños Sordos, indica que se generan falsas expectativas a sus familiares desde los servicios médicos con una insistencia tecnológica inusitada, coinciden con el experimento anterior en que los atributos de la implantación no perduran a lo largo de la vida, desmienten la creencia de asimilar en la sordera un desfase cognitivo o comunicativo, advierten que se puede incurrir en la privación del lenguaje cuando

familias y escuelas no tienen competencia comunicativa en LS y perjudicar el aprendizaje con predominio visual en la primera infancia (Hall, 2019).

Las investigaciones colombianas clasificadas dentro de la tendencia comunicación de las PS muestran contribuciones para los campos disciplinares de la lingüística cognitiva y el bilingüismo. Se analizó un artículo sobre la génesis de metáforas cognitivas en LS, que son distintas de las metáforas que se construyen en las lenguas habladas, anuncia el estudio que:

Las metáforas también muestran la capacidad de la persona Sorda para representar en su mente conceptos que no tienen una naturaleza tangible y que no se experimentan en forma directa como lo son los conceptos abstractos, las emociones y la actividad mental (Hernández, 2016, p.45).

Continuando la tendencia en Colombia se rastreó un estudio sobre bilingüismo y escolares Sordos bajo el hecho de que "en el currículo educativo colombiano no se contempla el inglés para [S]sordos" (Molina, 2020, p. 599), la investigación reveló que aunque hay niños y jóvenes Sordos interesados en aprender inglés como lengua extranjera, el país no vincula laboralmente personal calificado para abastecer esta posibilidad de aprendizaje, situación que se agrava con los bajos niveles de lectoescritura registrados en las pruebas de Estado; se descubrió un vacío en el corpus de conocimiento, pues no se cuenta con adelantos pedagógicos como sí en Chile, Suecia y otros países europeos. A través de una ruta metodológica de Investigación-Acción se pudo establecer en las aulas inclusivas chilenas que, para una mayor efectividad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en escolares Sordos, los apoyos visuales no solo permiten los procesos multilingües, sino que incrementan la memoria, la diversidad comunicativa y la riqueza en la LS, lo que puede traducirse en una habilidad metalingüística al implicar la seña, la segunda lengua

escrita, la imagen y el mundo real. Concluyen los autores que no se trata entonces de un contexto con “necesidades especiales”, sino con “capacidades diferentes” (González et al., 2021, p. 95). Este hallazgo dentro de los antecedentes de la investigación permitirá dar una mirada crítica sobre la necesidad de experiencias multilingües y multimodales, aunque los expertos en educación de PS en el territorio respalden el arraigo en procesos bilingües y bimodales.

En definitiva, los estudios reunidos bajo la tendencia comunicación de las PS poseen un amplio rango de intereses que permiten señalar la abundancia en temas como el uso y efectos de los IC, el debate de índole bio-ético que suscita el hecho del implante dentro y fuera del mundo Sordo, también permite analizar la necesidad de profundizar sobre los conceptos de lo bilingüe, multilingüe, bimodal y multimodal para fortalecer el eje de alfabetización o comunicación indistinto de la variante visual o auditiva. Ante el desafío de generar una propuesta de lineamiento curricular intercultural la categoría comunicación es esencial, ya que representa el puente para el intercambio y generación de saber en el que las PS se perciban reconocidas como interlocutores, desde la concepción de la diversidad como identidad y no desde el estereotipo de la discapacidad.

### ***Tendencia a Investigar la Cultura Sorda***

En seguida se analiza la cuarta tendencia que agrupa las investigaciones cuyo interés de conocimiento se desarrolla en Sudamérica con participación de Venezuela y Chile. La investigación de Martínez (2014) en Venezuela no solo acepta el bilingüismo y la interculturalidad como procesos activos en la comunicación con PS, sino que atribuye al dominio de la LS y el español escrito en el campo educativo, una perspectiva cultural y política en proporción a la comunicativa.

Chile desde 2006 ha venido realizando avances teóricos clave para esta investigación respecto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), defiende que las comunidades sordas son una minoría lingüística y a través de las posibilidades que brinda la etnografía como método de investigación en ciencias sociales, describen la riqueza cultural del mundo Sordo. La convergencia con el estudio que se pretende está en concebir la EIB como:

Una propuesta dialógica, de encuentro y de complementariedad entre las diferentes culturas, pretende que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos hacia la diversidad étnica, cultural y lingüística propia de la época en que vivimos. Es así como, los Sordos, cuyas características como grupo social los asemeja a las otras minorías étnicas, requieren acceder a una EIB (De La Paz y Salamanca, 2009, p.47).

Chile continúa la investigación en la EIB, precisa de acuerdo con De La Paz (2014) que:

La Educación Intercultural Bilingüe conlleva la integración permanente, transversal y horizontal de dos culturas y dos lenguas en una institución educativa. Poner en práctica la interculturalidad significa pasar de una convivencia entre dos culturas acostumbradas a asumir roles diferentes, a convivir en un espacio donde todos son valorados como seres humanos, con derechos y deberes propios de una comunidad (como se citó en Herrera y Calderón, 2019, p. 74). (Falta esta referencia)

Las autoras suscriben la EIB dentro de las Epistemologías de Sordos sugiriendo que, si la educación se sigue instituyendo desde los preceptos de la discapacidad o la limitación auditiva, se anula el “corpus de conocimiento que producen los Sordos” (p.75), se obstruye así con estereotipos sociales, la capacidad académica en potencia.

El anterior hallazgo en Chile cobra fuerza a través del estudio sobre la Diversidad Sorda (Morales, 2019) que se configura en la idea de *diversidad biocultural* (Muñoz, 2019). En este

sentido, el currículo en la propuesta de EIB ha de ser pensado e implementado para el desarrollo de dos tipos de identidades, una personal en la que el sujeto se reconoce como Sordo y una identidad sorda sociocultural que se adquiere a través de la interacción y adhesión a un colectivo.

Se encontró un eslabón adicional al tema de interculturalidad Sorda que le sujeta a la línea investigativa chilena y da cuenta de los factores en la resignificación de la sordera desde una visión socio-antropológica cada vez más distante de la visión clínica de la minusvalía, el estudio de Becerra (2020) sintetiza los siguientes “factores asociados” en torno del ejercicio de la interculturalidad: “Alteridad, lengua, intercambio cultural y reciprocidad de experiencias” (p.18).

Hay entonces un trabajo riguroso e innovador para proponer cómo la construcción de enunciados curriculares orientados hacia el reconocimiento del joven Sordo puede contribuir con la mitigación de las barreras socioeducativas ya expuestas. Adicionalmente se encuentra que el tema cultura sorda ha sido ampliamente investigado, lo que representa una base conceptual consistente para entender el significado del Ser Sordo como posible generación de conocimiento de esta investigación desde los criterios de originalidad y utilidad.

Hasta aquí se puede afirmar que las investigaciones sobre educación de las PS entre 2005 y 2021 muestran cuatro tendencias: la primera en investigar las características, concepciones y prácticas de la educación a PS, ésta tendencia es explícita en el 18% de la documentación analizada; una segunda tendencia es sobre la alfabetización en diversos modos, medios y recursos con predominancia visual en la población Sorda lo que representa el 18% de los documentos que sustentan los antecedentes; una tercera tendencia tiene que ver con las investigaciones que se ocupan de la comunicación de las PS, presente en un 16% de los documentos reseñados y la cuarta tendencia que agrupa las investigaciones sobre la cultura sorda correspondientes al 10% de los documentos compilados. La sumatoria de las tendencias abarca el 62% de la analítica de datos, el

38% restante da cuenta de las convergencias, divergencias, tensiones y vacíos.

Se infiere de estas ideas preliminares sobre cultura sorda desde algunas consideraciones en los ámbitos internacional, latinoamericano y colombiano, junto con la apreciación de la Lengua de Señas como su patrimonio lingüístico, la pertinencia y relevancia de generar conocimiento entre la escuela y la comunidad científica para visibilizar la naturaleza intercultural de nuevas propuestas que transformen de manera contextualizada el currículo como organismo vivo para las minorías lingüísticas y culturales.

### **El Mundo Sordo en Tensión**

En el transcurrir histórico y socioeducativo de la población Sorda han existido situaciones dicotómicas (Martín, 2013) que perduran debido a la multiplicidad de posturas políticas en torno de la equiparación de oportunidades y DD.HH. Esto posterga las acciones para el reconocimiento de los rasgos bioculturales, favorece la homogenización o normalización (Vesga et al., 2017) a través del fonocentrismo (Robinson y Henner, 2017). En este escenario se hace una configuración crítica de las tensiones recuperadas en el estudio de la realidad de los escolares Sordos.

La primera tensión se genera entre las propuestas educativas que se instalan en la perspectiva médica o patológica y la perspectiva socio-antropológica; la segunda tensión se establece entre los métodos de enseñanza implementados con los escolares Sordos, métodos que se debaten entre el oralismo y el gestualismo, la comunicación oral, la comunicación manual o la comunicación total. En este punto entra en juego la elección por los métodos bimodales o multimodales.

La tercera tensión se halla entre la aplicación de la Oferta Educativa Bilingüe Bicultural (OEBB) o un modelo Intercultural Bilingüe para los escolares Sordos. La cuarta tensión analiza

cómo se dividen o se complementan los conceptos de Sordera y Sordedad. La quinta tensión hallada pretende mostrar cómo los escolares Sordos asumen su identidad biocultural entre la experiencia Deafhood, anteriormente definida y la experiencia de la implantación. La construcción de las siguientes tensiones permite a la investigación actual una ruta para la creación de estrategias que desestabilicen las brechas presentes en el campo socioeducativo, que conciban los desarrollos curriculares como organismos vivos en continuo cambio para avanzar en la participación ciudadana sin excepciones y la democratización de las diversas identidades.

### ***Tensión entre la Perspectiva Clínica y la Perspectiva Socio-antropológica***

Se conoce desde el siglo pasado la sordera como diagnóstico con respaldo en la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1948) y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas en Condición de Discapacidad (CDPD, 2008); surge una contradicción con la mirada socio-antropológica y de Derechos (Muñoz, 2019) en la que la sordera como singularidad en las diversas formas de ser humano no implica un déficit o limitación, más bien es concebida como una condición en la que predominancia visual permite otras alternativas de interactuar.

Esta tensión es recurrente en el 20% de las investigaciones analizadas, advierte que la comunidad sorda en tanto minoría actualmente construye una postura crítica permanente a través de la escuela como escenario de emancipación, desafiando los estereotipos histórico-sociales que dan protagonismo a las exclusiones y barreras puntualizadas (Martín 2013 y 2016; Vesga et al., 2015 y 2017; Witkoski, 2017).

La tensión muestra que la perspectiva clínica se aferra al concepto de limitación o minusvalía, los expertos en el tema han logrado demostrar que esta visión está devaluada desde finales del siglo pasado y que la perspectiva socio-antropológica se vincula con la Pedagogía

Crítica, puesto que reivindica el valor de lo intercultural. (Manghi et al., 2014; Peña y Aldana, 2014; Pérez y Cruz, 2021). Puede afirmarse que la tensión posee un conocido nivel de debate, ya que se cuenta con estudios de oposición y rechazo a la visión clínica por ser de carácter patológico y vulnera la naturaleza del Ser Sordo: “rechazamos la visión patológica de las personas [S]ordas como ontológicamente carentes” (Skyer y Cochell, 2020, p.13). La presente investigación en relación con esta tensión: declara la perspectiva de Derechos, entiende al sujeto en predominancia visual como un interlocutor válido a través del lenguaje signado; de modo explícito presenta una postura trascendente ante la perspectiva clínica, problematiza el concepto de la sordera desde lo patológico.

### ***Tensión entre la Ed. Bilingüe-Bicultural y la Ed. Intercultural Bilingüe***

La segunda tensión se situó entre los estudios que documentan la OEGB y los que buscan a través de pedagogías híbridas y críticas, instaurar la educación multicultural (Starosky y Pereira, 2013) e intercultural (Martínez, 2014). Esta tensión se presentó en el análisis del 24% de las investigaciones consultadas. Las publicaciones concuerdan en la diversidad lingüística y cultural de la población Sorda y la urgencia de proteger, fomentar, comprender y valorar el estilo de aprendizaje en la variante visual.

Hael (2018), afirma que se experimenta una supremacía de la OEGB en las prácticas de alfabetización, bilingüismo y las estrategias multimodales a decir: “señas, escritura, habla y otros sistemas alternos” (Crowe, 2012, p.421). Por otro lado, Becerra (2020) propone la creación de proyectos educativos interculturales críticos y divergentes, idea que puede relacionarse con la investigación desarrollada por Guardino et al., (2012), más Lukner y Movahedazarhoulingh (2019),

en las que se indica que la falta de alternativas en EIB implica mayor presencia de comportamientos disruptivos o dificultades de internalización/externalización en los aprendices visuales.

Los expertos con investigaciones sobre la conveniencia de la educación Bilingüe-Bicultural insisten en que el aprendizaje de la LS y la lengua escrita como 2L son el eje transversal del proceso escolar (Rodríguez Hernández et al., 2019; Swanwick, 2016; Galvis, 2020). Por otro lado, promotores de la EIB en el escenario Latinoamericano (Herrera, 2014; Matos y Vione, 2014; Becerra, 2020) han dado paso a la configuración de los elementos culturales que le traslapan: la LS constituye el elemento simbólico, le siguen los elementos organizativos (roles, liderazgos) propios de las comunidades sordas; los elementos emotivos se integran en virtud de la espacialidad y corporeidad de sus interacciones. Existen además unos elementos de conocimiento que otorgan valor a los saberes que los mayores transmiten o heredan a las nuevas generaciones y elementos materiales como sus manos constituyen el canal comunicativo (De La Paz y Salamanca, 2009).

La anterior investigación es un aporte para el presente estudio por la especificidad al enunciar los componentes de la cultura sorda que armonizan con el desarrollo curricular. Esta especificidad permite idear una propuesta de carácter intercultural que dé paso al debate pedagógico de intercambio cotidiano entre el Ser Sordo y su entorno con predominancia y que amplíe su identidad, no que la fragmente.

La presencia significativa de este hallazgo dentro de los antecedentes permitirá dilucidar algunas de las categorías inductivas para el presente estudio; es determinante analizar la incidencia de la cultura sorda en la mirada de los actores de la investigación como un elemento vital para la transformación curricular en la línea de interculturalidad.

### ***Tensión entre las categorías Sordera y Sordedad***

Es una tensión dinámica en el 16% de los estudios; esta tensión no se presenta como bifurcación, más bien como complementariedad. Esta idea que se extiende como una fuerza de cambio desestabiliza la perspectiva patológica de la sordera, se instauro bajo la diversidad bio-cultural para conocer el mundo e interactuar con él. En consecuencia, la sordera es una forma de vida (Morales, 2014), donde los aprendices visuales se colocan en igualdad de condiciones con los aprendices audiológicos (Johnstone y Corce, 2010).

Luego se desarrolla el constructo (concepto dinámico) de la Sordedad (Ladd, 2003 y 2022) que hace referencia a la concepción personal y colectiva de Ser Sordo, representa la síntesis de las formulaciones que en la última década consolidan la superación de la perspectiva clínica de la sordera como estigma social. En esta postura se ampara la actual investigación, que busca comprender la sordera y la Sordedad en armonía con los procesos de identidad colectiva construidos a través del desarrollo del currículo crítico dentro y fuera de la escuela para los jóvenes Sordos.

En esta tensión es preciso indicar que los miembros de las comunidades sordas en todo el mundo pueden optar de manera libre y bajo el desarrollo del proceso identitario por proclamarse como sujetos de derecho en condición de discapacidad (Sordera) o como sujetos en diversidad bio-cultural siendo parte de una minoría cultural y lingüística, que se constituye a través del colectivismo (Sordedad) y es necesario que el desarrollo curricular en prospectiva también busque educar en estas posturas a las dos comunidades (Sordos y oyentes).

### *Tensión Entre los Métodos Orales y los Métodos Visuales*

Los estudios de Corredor y Calderón (2010) sobre las corrientes orales y visuales para dar cuerpo al bilingüismo, Crowe (2012) sobre comunicación total, Hayashi y Tobin (2014) sobre las pedagogías culturales y las prácticas híbridas, Flórez y Rumjanek (2015) sobre el contraste de los dos métodos, De Jesús y Fernandes (2017) sobre el enfoque oral bilingüe, Borja et al.,(2019) sobre los métodos bimodales y multimodales, Amoako (2019) sobre trasegar desde el oralismo hasta la comunicación total revelaron una tensión al interior de los métodos de enseñanza empleados. Tales estudios dejan ver una contraposición de carácter histórico que sale a flote en el 16% de las investigaciones reseñadas sin lograr aún el consenso para la educación de los escolares Sordos, además de ser un sustentado debate de orden didáctico que quizás pudiese concluirse dando valor a la comunicación total dentro del currículo intercultural ya que se trata de equiparar el valor lingüístico desde lo visual, gestual, oral, lo gráfico y escrito.

Huerta et al., (2021), comprueban que la educación de las PS se enraizó en los métodos de oralización como razón infalible para dar predominancia a las lenguas habladas, además de resultar como requisito innegociable de trato social; pero como acción de resistencia colectiva las LS prevalecieron en las comunidades visuales, reclamaron el gestualismo en tanto método natural para acceder al conocimiento (Corredor y Calderón, 2010; Flóres y Rumjanek, 2015).

En consonancia con la supremacía de la OEBB, los métodos de comunicación oral y los métodos de comunicación manual, coexisten (Crowe, 2012). Ello constituye una barrera para el aprendizaje en las aulas de integración y en las aulas inclusivas, en la medida que los maestros, las familias y el sistema escolar desconocen el valor lingüístico y cultural de la LS. Los métodos oralistas en ocasiones han sido impuestos a los estudiantes Sordos, como única alternativa, se reproduce de tal modo un fenómeno de colonización de un grupo mayoritario (oyentes) hacia una

minoría lingüística (Sordos). En la tarea de reconocimiento de la cultura sorda se mezclan prácticas bimodales, multimodales e incluso se propone el método de la comunicación total (Borja, 2014; Amoako, 2019) al argumentar que el uso de todas las modalidades existentes brinda mayor competencia lingüística y comunicativa a los usuarios de signos; se valida así la incorporación de prácticas pedagógicas híbridas (Hayashi y Tobin, 2014; De Jesus y Fernandes, 2017).

La tensión entre los métodos de enseñanza incorporados a la educación de escolares Sordos son un elemento ineludible en el objetivo de la presente investigación, en la que la comunicación total tendrá especial atención frente a las necesidades y derechos de aprendizaje dentro de un mundo en constante cambio y que requiere versatilidad por parte de la sociedad diversa que le conforma. Ahora bien, solo a través de las narrativas visuales que se examinarán en el presente estudio como técnica dentro de la ruta metodológica se conocerán las formas y medios de comunicación preferentes por las PS en los contextos educativos a la luz de la sociedad en red en la que actualmente se desenvuelven.

### ***Tensión entre la Experiencia Deafhood y la Experiencia de la Implantación***

Se aduce una quinta y última tensión ubicada en tres de las investigaciones seleccionadas: se percibe la experiencia de Ser Sordo lo que hojas atrás se denominó Deafhood [Sordedad], situación que se evidencia al acceder al sistema de salud y a los demás derechos civiles en posible tracción con la experiencia de la implantación.

Los estudios de Marschark et al., (2014); McKee y Vale (2014) y Hall (2019), observaron que las familias oyentes con hijos Sordos confrontan desorientadas y apesadumbradas el anhelo natural por mantener la oralización en sus hijos luego de obtener de la atención médica el diagnóstico de la sordera como patología; en consecuencia al desconocer el mundo Sordo y el

significado identitario en diversidad bio-cultural, los Implantes Cocleares (IC) representan la primera acción de la familia para interactuar exitosamente con sus niños y jóvenes.

Las investigaciones mencionadas hacen un balance de las alternativas de implantación y el dominio temprano de la LS inmersos en las comunidades sordas, indican cuál resulta más favorable a lo largo de la vida; si bien son innegables las ventajas de la implantación como respuesta tecnológica en el tiempo actual que mejoran de manera significativa las competencias letradas en la escuela, los autores afirman que dichas ventajas no son perdurables en los niños y jóvenes en el desarrollo multidimensional, como sí lo son los procesos anticipados de interacción en lengua signada y la interiorización de la experiencia de la Sordedad.

Claro es que las investigaciones citadas en este apartado no se declaran de manera explícita bajo el marco de la experiencia de la Sordedad y esta interpretación hace parte del metaanálisis crítico en desarrollo; esto sugiere para la actual investigación proponer desde las posturas bioéticas que defienden cada uno de los extremos de la tensión en análisis y significa permitir a los niños y jóvenes desde la familia en primera instancia y posteriormente desde la escuela, un conocimiento personal más próximo a cada una de las experiencias como alternativas de identidad, para examinar cuál sería la elección ejerciendo sus derechos fundamentales y no el resultado de la decisión parental.

Este análisis es inevitable a la hora de formular las orientaciones de un currículo intercultural crítico, porque son aprendizajes esenciales para trayectorias de vida completas que se descentran de los contenidos gramaticales o numéricos, pero que en el contexto de las llamadas competencias socioemocionales tan urgentes durante la época de pandemia, logran dar paso a objetivos de aprendizaje ineludibles.

## **Premisas que se Aproximan**

Se constataron algunas convergencias que muestran a las PS en sus dinámicas familiares, sociales y culturales. Las convergencias halladas se presentan a continuación sobre tres temas específicos: Sordos y familia, inclusión y Sordos; la identidad en la comunidad sorda.

### ***Convergencias en la Categoría Sordos y Familia***

Aquí se analizan cuatro estudios, tres de ellos provenientes de naciones angloparlantes Australia, Nueva Zelanda y EE.UU. Del contexto colombiano, se integra un aporte realizado por Vesga et al., (2017) quien plantea una rigurosa categorización de los momentos en que las madres oyentes se hallan ante la realidad de sus hijos: primero la ceguera ante la sordera, segundo la reacción ante la sordera y tercero el reencuentro en la sordera; contribución amparada metodológicamente en la teoría fundamentada. El estudio de Vesga (2017) es esclarecedor dentro de este metaanálisis ya que puede representar una respuesta dentro de la formulación de un currículo intercultural ante las derivas de identidad que afrontan los padres oyentes con hijos Sordos, también representa un escenario de interacción entre la escuela y la familia para expresarse como partícipes en la reducción de las barreras que padecen los jóvenes en su dimensión socioeducativa.

Los tres estudios restantes de la categoría Sordos y Familia (Crowe, 2012; McKee y Vale, 2014; Hamilton y Clark, 2020) tienen como eje la adquisición de la LS desde varios ángulos antes de iniciar los procesos de escolarización. Uno de los vértices da cuenta de los dilemas en los que se puede encontrar la PS al tener padres o familia extensa oyente; para niños nacidos en familias y comunidades Sordas esta disyuntiva no trasciende, puesto que desde la infancia temprana se inscriben en una identidad personal y colectiva del Mundo Sordo, mientras que los padres oyentes

se hallan ante un hecho inesperado donde la perspectiva médica toma la delantera con el discurso de la implantación y la oralización para normalizar al niño en aparente condición de discapacidad.

Otra realidad descrita es la competencia lingüística de los padres oyentes frente a la crianza de sus hijos Sordos, allí los investigadores explicaron que la fuerte inclinación de dichas familias por los procesos médicos de implantación constituye la primera ayuda profesional que se les ofrece. Se registran experiencias de mentores Sordos especialmente en EE.UU. que van al encuentro e intervención temprana de familias oyentes que enfrentan la sordera de sus hijos y los acompañan en el manejo paulatino de la LS, así como en la inmersión en las comunidades sordas, lo que reduce de manera significativa los procedimientos de IC (Crowe, 2012; McKee y Vale, 2014; Hamilton y Clark, 2020).

Estas experiencias y programas de atención a las familias antes de la época escolar son en esencia eventos no institucionalizados, que permiten a docentes, familias e investigadores reflexionar sobre la armonización pedagógica y curricular con la cultura sorda desde la primera infancia, transitando hasta la EM e incluso hasta la educación superior. En relación con la investigación en curso las convergencias de la categoría Sordos y Familia representan indicadores para la configuración del Ser Sordo, que se soportarán en las categorías de cultura y comunidad sorda y a su vez en el concepto de Familia Sorda, se registra entonces un entramado de significados que distintos actores educativos Sordos han de establecer para la prospectiva curricular e intercultural.

### ***Convergencias en la categoría Sordos e Inclusión Educativa***

En este apartado se recopilan cuatro investigaciones provenientes de Colombia, Brasil y México, los hallazgos que se pueden vincular dan cuenta de las brechas entre las políticas y las prácticas inclusivas con la comunidad in situ, al hacer evidentes las metas de cobertura en

crecimiento, porque las normativas así lo han proferido. En términos de calidad educativa las prácticas excluyentes resisten a través de la falta de competencia lingüística de todos los actores internos y externos de la escuela sumado al desconocimiento de los ajustes, las mediaciones o las adaptaciones a las que haya lugar como la OEBB, la comunicación total, los métodos bimodales y otras alternativas didácticas; la baja incorporación del servicio de interpretación de la LS a nivel profesional agrava el escenario porque generaliza el estereotipo de la presunta incapacidad académica de las PS al desconocer la riqueza de su cultura y su lengua.

Es notoria y segrega de igual modo la baja competencia bilingüe de los docentes oyentes más la ausencia de docentes Sordos en las escuelas inclusivas que desestima su identidad cultural y lingüística e insiste en la etiqueta de la discapacidad; también excluye la actitud paternalista de los oyentes hacia las PS, lo que algunos autores Sordos denominan Audismo (Humphries,1977; Skyer y Cochell, 2020; Ladd, 2022). De estas prácticas discriminatorias no se puede omitir el hecho que entre mayor sea el nivel de educación, menor es el nivel de oferta educativa para las PS (De Jesus y Fernandes, 2017; Pérez, 2021).

Las situaciones intrincadas que se encuentran luego de ampliar las metas de cobertura y de pensar en la inclusión de escolares Sordos, son escenarios de investigación o producción pedagógica propicios para el planteamiento de alternativas curriculares críticas que contribuyan en la calidad educativa no solo como un indicador dentro de la política educativa, sino también como un continuo curricular.

Alrededor de estas falencias el estudio de Matos y Vione (2020), problematiza la actitud de aceptar entre los maestros y administradores educativos de manera implícita, al “currículum como un espacio de significado a partir de campos discursivos que producen verdades, brindando la

posibilidad de articularse como una: `trampa´ que contribuye a captar y normalizar la diferencia, definiendo qué, dónde y cómo debe ser el [S]sordo” (p.798).

Lo anterior advierte en las conclusiones de estudios ya mencionados, la posibilidad de una alienación hacia los escolares Sordos, ejercida como fuerza de poder a través del dominio de las lenguas orales sobre las visuales; en esta investigación se busca establecer un posicionamiento de las ideas, las necesidades y expectativas desde el acervo cultural del colectivo Sordo para una postura curricular que rompa con fuerzas de poder o enfrente las contribuciones logradas de la comunidad sorda como minoría y la población oyente como grupo mayoritario.

### ***Convergencias en la Investigación sobre Identidad de la Comunidad Sorda***

La tercera y última convergencia permite relacionar dos estudios provenientes de España y un aporte de UK, indican que realizar investigación sobre la educación de las PS trae de modo inherente implicar lo identitario, es una condición ineludible que trastoca la educación como actividad humana. Se muestra cómo los autores han observado y documentado el desarrollo de la identidad dentro de la comunidad sorda, suceso definido por Kyle (1990) quien “introduce el término de Identidad Cultural, como el exponente de los factores internos que hacen que una persona se considere `parte de´ una comunidad, se sienta cómoda con ella, comparta sus tradiciones y costumbres.” (Martín, 2013, p.13). La autora española a través de este registro rescata las teorizaciones de Padden (1989) para explicar en qué consiste la cultura sorda, los elementos que le definen son la LS como valor cultural supremo, aunque tengan la posibilidad de oralizar, la afinidad en las creencias, los comportamientos y las formas de interacción social.

La presente investigación en relación con el concepto presentado por Martín (2006 y 2013) puede representar un aporte a los estudios sobre Diversidad Sorda, armoniza en un escenario

global con la necesidad de hacer pedagogía para el respeto por la diferencia a través de las bondades de la interculturalidad. Martín (2013) no es la única que detalla la importancia de comprender los procesos de identidad dentro de la cultura sorda. En UK se ubicó una investigación documental, amparada en la cartografía digital, dicha investigación se propone hacer memoria histórica de la comunidad sorda en Bristol. Este análisis de archivos fílmicos se declara como la herramienta crítica para tratar los problemas actuales de la comunidad sorda hace una conexión entre pasado y presente (O'Brien, 2019). Este estudio y otros que integran los antecedentes permiten evidenciar la variedad y riqueza metodológica en la que escolares y otros actores educativos Sordos pueden ser partícipes en la consolidación de un currículo intercultural, que emana de su acontecer histórico y que permea la experiencia educativa actual.

Los tres últimos estudios (Martín, 2013 y 2016; O'Brien, 2019) no se desarrollaron en contextos escolares, pero su huella en el campo de la investigación de las comunidades sordas y su cultura, proveen escenarios de análisis crítico, relevantes en la prospectiva curricular con y para los jóvenes Sordos. Además, permiten dar protagonismo a la categoría identidad de la comunidad sorda como base ontológica para entablar el significado del Ser Sordo porque parte del entendimiento de su cosmovisión en diversidad bio-cultural.

### **Investigaciones en Divergencia**

A continuación, se detallan tres divergencias latentes en el ejercicio del análisis documental, que se alejan de los significados tendencia, pero que tienen impacto en la educación de las PS; la primera divergencia se establece en relación con el valor que tienen los servicios de interpretación que se ofrecen tanto a PS como a personas oyentes; la segunda divergencia devela la mirada crítica que los investigadores hacen a los programas inclusivos o que solo garantizan la integración espacio-temporal de los escolares; la tercera divergencia se inscribe en la actual crítica

hacia la oferta educativa predominante para la comunidad sorda dentro del campo de acción de la educación especial. Las divergencias que se desarrollarán a continuación en la voz de los expertos permiten a esta investigación abrir nuevos horizontes conceptuales para formular en la acción curricular intervenciones emergentes en los procesos interculturales del aula.

### ***Divergencias en la Valoración de los Servicios de Interpretación en LS***

Los servicios profesionales de interpretación en LS son un tema tratado en seis de los estudios seleccionados y se posicionan como una mediación comunicativa inevitable al observar la interacción Sordos-oyentes, esta situación presenta opiniones encontradas; por un lado, antes del periodo de pandemia se sistematizó una investigación sobre los avances en la interpretación de la música signada y los efectos en la comunicación Sordos-oyentes (Borja, 2019), obra que permite apreciar la relevancia de los servicios de interpretación en ambientes artísticos, culturales, deportivos y de otra índole no solo para el sujeto Sordo también para las personas oyentes que manifiestan un interés genuino en interactuar a través del lenguaje signado. Por otro lado, permiten conocer para el desarrollo curricular e intercultural de los escolares experiencias que resignifican o rescatan aprendizajes descentralizados del componente gramatical.

En otra investigación como la desarrollada por Muñoz (2019) se puntualiza que los intérpretes de LS: “deben contar con una sólida ética profesional y habilidades sociolingüísticas que les permitan manejar diferencias socioculturales y generacionales de la lengua” (p.100), situación que se ignoró como política de Estado durante la pandemia por COVID-19 según señala Madhesh (2021), porque debido a la educación virtual o a distancia los servicios de interpretación no fueron oportunos o no se prestaron, aumentando la exclusión escolar.

El aporte de Muñoz (2019) puede acogerse para la actual investigación y las venideras por la necesidad de generar protocolos de ética entre el investigador, el participante Sordo y el

profesional de los servicios de interpretación en LS, que den cuenta de la importancia de hacer las manifestaciones senti-pensantes de la PS con el mayor rigor posible, lo que desde la investigación en educación permite elevar el status de los aportes del sujeto visual en la producción y transferencia del conocimiento científico-social.

Al recoger otros hallazgos investigativos, algunos de los repertorios de los participantes concuerdan en la predilección por docentes, mediadores, mentores y traductores sordos, ya que expresan percibirse de algún modo supeditados a intérpretes oyentes con falta de preparación o sin el conocimiento suficiente en los elementos de la cultura sorda (Witkoski, 2017; Flores y Rumjanek, 2015; Hamilton y Clark, 2020).

Al respecto Celemín y Flórez (2018) hacen un análisis de los procesos de evaluación externa a jóvenes Sordos, refieren que en el caso del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 1968) se ha diseñado un método de interpretación en LS mediada por tecnología en modalidad off-line, lo que no redundaría en mejores resultados para los jóvenes de EM. Esta divergencia ayuda a la investigación que se pretende, a manifestar en la formulación curricular e intercultural un espacio necesario para la evaluación tanto de los aprendizajes, del clima escolar como de la comunicación efectiva, inclinada al mejoramiento sustancial del servicio profesional de interpretación bajo la perspectiva de Derechos.

Para la actual investigación los servicios de interpretación representan el canal y recurso humano para la recolección de información, ya que los participantes serán PS en roles educativos, que harán aportes en torno a la formulación curricular e intercultural y sus impresiones frente al problema planteado serán tomadas en LS; serán transmitidas en lengua hablada e incluso escrita, mediados además por la tecnología. En tanto la población oyente en general y los investigadores interesados en el campo no sean competentes en LS, esta divergencia persistirá.

### ***Divergencias entre los Programas Inclusivos y los Procesos de Integración***

En ocho de los estudios elegidos se observa que examinan de algún modo los programas, aulas y prácticas que se denominan inclusivas; entiéndase que allí se produce: “el intercambio de experiencias y oportunidades para desarrollar plenamente las habilidades de todos los estudiantes.” (González et al., 2021, p. 95). Sin embargo, hay una acepción análoga utilizada con frecuencia como lo muestra Corredor y Calderón: “la integración de sordos, lo que significa que los estudiantes sordos y oyentes del mismo grado académico se integran en la misma aula con un intérprete para traducir el español a LSC para facilitar la comunicación.” (2010, p.10). Resulta entonces el interrogante sobre las similitudes o diferencias de los dos términos, ¿son dinámicas distintas? o, ¿la falta de conocimiento sobre las políticas y prácticas inclusivas establecen una confusa distinción?

Al respecto De Jesús y Fernandes (2017) señalan que el elemento que singulariza a la comunidad sorda es el comunicativo, es decir, unas son las escuelas inclusivas y otras las escuelas inclusivas bilingües, en este sentido no todas las aulas y las prácticas son en su naturaleza entornos inclusivos posibles (Schick, 2016), para abordar la interculturalidad y diversidad lingüística Sorda (Rodríguez Hernández et al., 2019); lo anterior impacta de manera significativa los índices de calidad de vida, desencadenan el debate sobre la existencia de aulas regulares y aulas de apoyo pedagógico con docentes de educación especial (Hayashi y Tobin 2014; Herrera y Calderón, 2019); Cawthon (2001), en atención a las aulas inclusivas para Sordos, señaló algunas realidades:

- a) una tendencia del docente a desarrollar clases orales; b) la presencia de intérpretes de lengua de señas como mediadores comunicativos entre el niño Sordo y el docente oyente;
- c) el concepto que se tiene sobre la inclusión influye en el número de estudiantes en el aula de clase, en los ajustes a los planes curriculares, y en las formas de evaluación; y d) el

intérprete, se convierte en muchos casos, en el único compañero de comunicación fluido para los estudiantes Sordos (Rodríguez, et al., 2019, p. 135).

En esta divergencia es necesario resaltar que sin la inmersión en la cultura sorda no se pueden asegurar entornos inclusivos, lo que en el ámbito universitario representa una exclusión social (Amoako, 2019). Las anteriores manifestaciones sobre la naturaleza inclusiva o integradora de los escolares Sordos permiten posicionar mediante la actual investigación, el análisis de que la integración y la inclusión quizás sean ofertas educativas en estrecha relación: el proceso de integración escolar tiene correspondencia con la perspectiva clínica, en tanto la inclusión educativa tiene correspondencia con la perspectiva socioantropológica y sus diferencias se establecen en la variedad de ajustes razonables o adaptaciones curriculares, lo que en el contexto curricular se evidencia como una dinámica difícil de diferenciar.

### ***Divergencias sobre la Educación de las PS dentro de la Educación Especial***

Esta insistencia de orden científico social se hizo presente en siete de los estudios que integran los antecedentes; los autores (Johnstone y Corce, 2010; Hayashi y Tobin, 2014; Celemín y Flórez, 2015; Vesga y Vesga, 2015; Angnes et al., 2016; Hael, 2018; Mantzikos et al., 2021) observan que persiste junto al establecimiento de las aulas inclusivas el concepto: Necesidades Educativas Especiales (NEE) por la que los docentes no familiarizados con el Mundo Sordo, justifican las características anteriormente descritas en Cawthon (2001), divergencia que reproduce el discurso de la discapacidad y ralentiza el despliegue curricular de la educación intercultural, porque las investigaciones relacionadas apuntan a la deconstrucción de la integración educativa que se fundamenta en el prejuicio social (Mantzikos et al., 2021).

Las tres divergencias desarrolladas pueden configurarse como futuros componentes para la formulación de las técnicas e instrumentos de esta investigación que permitan fundar la

prospectiva curricular e intercultural en las narrativas visuales de los participantes Sordos. Representan además la renovación sobre lo que se concibe como efectividad en la mediación comunicativa con las PS, que la educación especial puede ofrecer o ya no abastece en la educación del colectivo Sordo, si no que se sustenta en la interculturalidad.

### **Horizontes en el Sendero de la Investigación**

Los estudios que se describen a continuación dejan recomendaciones, huellas o inquietudes en torno al ejercicio científico-social que permiten dentro de la composición de los antecedentes, evidenciar posibles rutas para la generación de conocimiento.

### ***Vacío de Orden Pedagógico***

Ante la gama de posibilidades en los modelos, programas, metodologías y prácticas que bordean la educación de las PS hay un campo por desarrollar y es el papel de la Pedagogía Crítica como engranaje para contribuir desde la investigación a las Epistemologías de Sordos, principalmente en Latinoamérica donde hay una prominencia de la oferta OEBB; este hallazgo lo sugiere Molina (2020) al manifestar la necesidad de más estudios críticos al respecto.

La profusa inclinación por la oferta OEBB ha servido a las propuestas de educación inclusiva para avanzar en el reconocimiento de la comunidad y la cultura sorda, es un modelo vigente, pero como todo proceso tiene posibilidades de transformación a través de las prácticas emancipadoras de la pedagogía crítica y la interculturalidad, puede representar una alternativa dentro de las políticas educativas en la connotación de minoría lingüística y cultural.

Skyer y Cochell (2020), profundizan en la pedagogía crítica como terreno fértil:

La pedagogía multimodal para sordos puede desarraigar las ideologías de déficit osificado sobre la sordera, en la enseñanza y la publicación. Las dimensiones estéticas de la

Pedagogía Crítica (sorda), y sus bases socioculturales y políticas, son dimensiones importantes y cada vez más visibles para la tarea del desarrollo docente, no solo para los educadores sordos, sino para todos los interesados en las intersecciones del conocimiento y el poder en la educación superior (p. 20).

En efecto la Pedagogía Crítica aquí expuesta como vacío, brinda la oportunidad de abordar la prospectiva curricular Sorda en clave de interculturalidad y constituye la relación que se evidenciará en la ruta epistemológica y metodológica de la presente investigación. Aunque se declara un vacío de orden pedagógico, el paradigma de investigación traslapa este vacío a un interés epistemológico amparado en la Teoría Crítica, porque como lo señala Poster (1989):

Un investigador debe reconocer su participación en la historia y la cultura, y tomar una posición. La “constitución del ser” y una intervención en el presente, son aspectos vinculados de la investigación crítica: el científico social puede, y de hecho debe, “arriesgarse y constituirse en oposición política a las estructuras de dominación actuales” (como se citó en Packer, 2018, p. 359).

### ***Vacíos en Relación con los Escolares Sordos y los Procesos de Evaluación***

En la etapa de recolección documental solo dos investigaciones apuntaron a este aspecto al interpretar la dinámica de evaluación externa a través de las pruebas de Estado en Colombia (Celemín y Flórez, 2018). Además, se encontró un estudio interdisciplinar entre la docencia y la fonoaudiología que validó protocolos para la caracterización de las habilidades cognitivas y comunicativas de escolares Sordos (Rodríguez et al., 2019).

Es preciso notar que para los procesos de evaluación con la comunidad sorda no se utilizan pruebas o protocolos estándar que definan, por ejemplo, perfiles neuropsicológicos al tiempo que permitan aducir situaciones asociadas a la sordera; las evaluaciones realizadas dependen en

estructura y contenido de los servicios de interpretación. Este vacío permite clarificar dentro de la investigación en curso que no se ocupará de problematizar con otros campos profesionales como la psicología, la psiquiatría o cómo son los procesos de evaluación en escolares Sordos que cuentan con apoyos terapéuticos por presentar condiciones asociadas al aprendizaje y el comportamiento.

Las formas, tipos, niveles y propósitos de la evaluación dentro del currículo intercultural para los escolares Sordos al igual que la didáctica y las estrategias de enseñanza aprendizaje, pueden idearse y aplicarse desde la predominancia visual, con recursos distintos del uso escrito acostumbrado. Esta relación que puede dibujarse como eje transversal en la propuesta que aquí se construye, guarda relación con la Línea de Investigación en Currículo y Evaluación, representa un escenario emergente, puesto que solo se obtuvieron dentro de los antecedentes dos investigaciones provenientes de Colombia y Chile que se ocuparon del tema.

### ***Vacío Investigativo en Relación con la Oyentización***

La documentación analizada revela un fenómeno denominado *hearization* [oyentización], término atribuido a Nover (1995) y por supuesto con el fin de “reflejar la promoción institucional del mantenimiento de la lengua oral y los valores de la sociedad oyente; esto crea como imaginario que las personas oyentes son superiores, y por lo tanto se tipifica como una forma de opresión internalizada.” (como se citó en Martín, 2013, p.13). Aquí toma fuerza la hipótesis formulada dentro y fuera de los colectivos Sordos de una dominación o colonización oyente en calidad de población mayoritaria que menosprecia la experiencia de la sordera en tanto diversidad, tangible en la opresión lingüística o supremacía oral (Becerra, 2020). Asunto que hace experimentar al sujeto visual entre otros efectos: “la desconfianza, el sentimiento de frustración, la incomunicación y el sentimiento de inferioridad que ha producido la colonización, lo que ha llevado a muchos

[S]ordos a sentir y pensar que el oyente es efectivamente un ser superior" (De La Paz y Salamanca, 2009, p. 43).

También se requiere investigar cómo el fenómeno de la oyentización guarda relación con la hipótesis de *andamiaje del lenguaje* en la que "la falta de acceso a la entrada del lenguaje (hablado o por señas) - privación del lenguaje - reduce el dominio del lenguaje del niño y tiene consecuencias en cascada en otros dominios cognitivos y socioemocionales." (Hall, 2019, p. 376). Este vacío investigativo puede dar paso a la reflexión crítica en los sistemas familia, escuela y comunidad científica sobre los pretextos de la discriminación y la exclusión. La oyentización se comprende entonces como barrera, siendo un tema que se cuestiona de manera implícita cuando se propone desde el currículo dar paso a la interculturalidad, ya que se pasa de una aparente dominación del conocimiento y los procesos de escolarización centrados en el código oral, para democratizar formas distintas de comunicarse y aprender como las signadas, la gestualidad, lo corpóreo y lo gráfico.

### ***Vacío Investigativo en Relación con el Audismo***

Este vacío es un constructo teórico formulado por representantes de las Epistemologías de Sordos como Humphries (1977), el citado investigador a través de su tesis doctoral hace alusión a la ideología de colonialismo cultural que se ha ejercido históricamente sobre la lengua y la comunidad sorda (Padden, 2003; Martín, 2013). Una explicación oportuna al respecto la ofrece Becerra (2020):

Es un prejuicio relacionado con la condición física de audición y se manifiesta a menudo en actitudes paternalistas (Humphries, 1975; Lane, 1999; Bauman, 2004; Clark y June, 2013; Ballenger, 2013; Cuevas, 2013; Stapleton, 2016). Se trata de una conducta manifiesta tanto en individuos oyentes como hipoacúsicos y Sordos educados bajo el enfoque clínico.

Cuevas (2013) agrega que su arista más perniciosa es que frecuentemente opera de manera inadvertida por vía de la benevolencia, que de modo inconsciente despolitiza y ‘discapacita’ a la comunidad de Sordos” (p. 704).

Las investigaciones que visibilizan el audismo (Humphries, 1977) provienen principalmente de EE.UU. (Skyer y Cochell, 2020) y España (Martín, 2013 y 2016) además, en el contexto latinoamericano Chile es pionera en analizar este fenómeno y lo articula con las aproximaciones ontológicas sobre Deaf Studies [Estudios Sordos] y Epistemologías de Sordos. Este tema representa un campo poco explorado para conocer sus orígenes, formas de reproducción y efectos.

A la luz de la investigación que se pretende es preciso comprender que sus resultados y conclusiones apuntan a romper con aquellas actitudes paternalistas o discapacitantes tal como se nombró en la descripción de las barreras que se imponen como estereotipos sociales a las PS. Esta investigación de fondo es una comprensión de la facultad visual de un grupo poblacional específico y de ello se desprende un intento por reducir las prácticas de oyentización y audismo que se ejercen desde una escuela normalizadora que arrasa con las identidades alternas, las minorías culturales y la diversidad lingüística.

### ***Vacío investigativo en relación con la Ciudadanía Sorda***

Fuera de los documentos seleccionados se conoció desde Brasil, que Perlín (1999) fue quien acuñó el término, se encontró dentro del análisis documental una conexión entre las palabras ciudadanía y discapacidad: “supone el ejercicio pleno de la democracia. Es reconocer sus rostros, oír sus voces y visibilizar su naturaleza diferente” (Morales, 2014, p. 131). Otra investigación nombra el concepto de ciudadanía y rescata la situación actual de los Sordos adultos frente al ejercicio de sus derechos civiles (ONU, 2006): "Actualmente existen adultos sordos, en distintas

ciudades de Latinoamérica, que aún no se han insertado en la vida social y laboral para gozar de una calidad de vida digna como cualquier otro ciudadano” (como se citó en Vesga y Vesga 2015, p.123).

En tiempo de ciudadanía global esta investigación focaliza la necesidad de proponer estrategias diferenciales que respondan a modos distintos de aprender, que permitan retirar la idea de masificación de habilidades o competencias; estrategias que valoren el potencial de cada individuo y den sentido crítico a la riqueza de lo diverso en todas sus formas.

A modo de cierre se argumenta que constituir los antecedentes sobre prospectiva curricular desde la Sordedad para la interculturalidad, representó una búsqueda exhaustiva que vinculó numerosos países, investigadores, hallazgos, idiomas y posturas; lo que condensa una riqueza sobre el mundo Sordo en resistencia política y epistemológica a los procesos de exclusión y discriminación. Se confirma además que el campo de la educación a PS es un interés transnacional cuyos frutos pueden ser apreciados independiente de la ubicación geográfica de las comunidades signantes y los profesionales o las organizaciones que convocan esfuerzos, para configurar la diversidad bio-cultural de las personas signantes.

### **Capítulo 3: Marco Conceptual**

Las nociones que se conjugarán en este marco conceptual han sido abordadas desde la educación y la pedagogía por distintos autores y momentos en la historia, en consecuencia, se indicará bajo qué posturas y voces se aborda la pregunta de investigación y se establecen las definiciones de Pedagogía Crítica, currículo, interculturalidad y educación intercultural, lineamiento curricular en sus ejes transversales, el Ser Sordo o sordedad y el joven Sordo en la EM.

#### **De la Pedagogía Crítica**

Este concepto que es respaldado con las contribuciones de Peter Henry Giroux (1990; 1994 y 2003), Paulo Freire (2002) y Apple (2015), concepto que posee orígenes filosóficos en la Teoría Crítica:

Como lo establece la escuela de Frankfurt, es seguir buscando satisfacer la necesidad de una renovación teórica en el campo de la educación que logre hacer un cambio y romper con los paradigmas de la racionalidad instrumental, con el autoritarismo y con las teorías sociales reproducidas por una hegemonía (Saldaña, et al. 2018, p. 475).

En las bases filosóficas de la Teoría Crítica se pretenden rupturas de los sistemas impuestos como la educación con predominancia oyente en los espacios escolares Sordos, así la investigación que se plantea problematiza el concepto de discapacidad auditiva y acoge el concepto de Diversidad Sorda (Morales, 2019) inscrito en la perspectiva de Derechos.

Esta problematización sobre las formas de educación a las comunidades sordas y la imposición de aprender e interactuar a través de la oralización corresponde a una postura crítica que promueve no solo la reflexión, también la acción para construir propuestas de lineamientos curriculares que se ajusten al tiempo y espacio de culturas distintas, abaten la intención de estandarizar la población con currículos administrados a las escuelas dejando en un segundo plano

valores, visiones e identidades. De esto se trata en el campo de la investigación educativa la Teoría Crítica (Duarte, 2018), tal teoría favorece una comprensión social, cultural e histórica de comunidades como la Sorda que permite acciones en y de la escuela que posibiliten el desarrollo del pensamiento hacia la formación de lo político, la conservación de lo cultural y la aprehensión colectiva de lo diverso.

Ahora bien, en las palabras de MacLaren (1984) se halla concordancia entre la pedagogía crítica y las pretensiones de avizorar un currículo intercultural en sus ejes transversales, porque se teje un compromiso con las formas de aprendizaje y acciones intencionadas para grupos subordinados por su cultura, cuestiona el autor los presupuestos educativos e invita a la emancipación de los sujetos para la transformación social.

Lo anterior conviene a esta investigación, porque busca la transformación social a través del reconocimiento de la identidad personal y colectiva de la PS, a partir de la equiparación de las lenguas habladas y signadas, esto de la mano con la teoría curricular como escenario de renovación de las prácticas educativas; también se refiere al papel del investigador como teórico crítico, quien desempeña una labor de mediador en la comprensión de nuevas o posibles realidades para el mundo Sordo y en caso particular desde el doble rol de maestro investigador.

Es a partir de lo que significa el profesor como intelectual crítico que se logra conectar la postura de McLaren y Giroux quienes invitan a “que los profesores no se limiten a hacer que la experiencia sea relevante para los estudiantes, sino que conviertan esa experiencia en algo *problemático y crítico*; para ello han de investigar los supuestos ocultos de dicha experiencia” (Giroux. 1990, p. 19) lo que exige para quienes se identifican con la pedagogía crítica no solo plasmar en la práctica profesional las habilidades o los conocimientos, sino principalmente acudir a las sensibilidades sobre esa realidad urgente de cambio, deviene así una afirmación de Giroux

(2003) sobre la práctica social de los maestros como investigadores quienes han de poseer una arraigada visión ética y política; esto lleva a los estudiantes más allá de lo transmitido, consiguen así de manera conjunta una ciudadanía crítica, con el fin de participar y negociar en las esferas de la vida pública.

Este rol del maestro como investigador, intelectual y activista guarda relación con lo propuesto por Apple (2015) quien describe y evidencia el contexto de inequidades en la escuela, siembra la inquietud en los educadores acerca de currículos socialmente más justos; el autor citado señala la necesidad algunas tareas docentes como iluminar las disyuntivas entre las políticas y las prácticas educativas que arrasan con las derivas de identidad, que para el caso de las comunidades sordas, puede concretarse al generar en colectivo y asistir profesionalmente. Por ejemplo, los diálogos pedagógicos de las contrariedades en lo didáctico y en los procesos de evaluación, al emprender acciones intelectuales, curriculares y políticas, no al reproducir lo instruido por grupos hegemónicos con intereses sobre la distribución del trabajo y el capital.

Apple (2015) insiste en aquellas tareas del maestro como intelectual y activista, a través del ejercicio ético de la investigación como una alternativa democrática para evidenciar los propósitos de dominación y hegemonía de las políticas educativas, lo que a su vez permite el accionar de la pedagogía crítica en manos y voz de los maestros como mentores especializados ante sus comunidades que desprendan los objetivos curriculares de las prácticas de estandarización del estudiantado, la generalización de los contenidos o los procesos de inculcación.

La anterior afirmación ofrece para esta investigación ideas fundamentales para conectar la práctica pedagógica como crítica social, con la visión del ejercicio de los DD.HH. Esto a partir de la diversidad de la condición humana a través de las comprensiones dialógicas, lo que ayuda a explorar los significados de la pedagogía crítica como también lo señala Paulo Freire en el contexto

latinoamericano.

Al hacer un acercamiento a los fundamentos de la pedagogía de la liberación, es necesario otorgar un espacio al concepto de pedagogía para la dialéctica en Freire (1997) hasta comprender el tránsito de lo ingenuo a lo crítico, de lo hegemónico a lo democrático y de la reflexión a la praxis para ubicar dentro de la pedagogía crítica los anclajes con la justicia social, la indignación, la esperanza y la emancipación.

Establecer un interés investigativo desde la Pedagogía Crítica para pensar los lineamientos de un currículo intercultural en sus ejes transversales desde el joven Sordo, implica hallar los hilos que tejen una realidad multidimensional lo que favorece la generación de conocimiento: los participantes representan la fuente de las transformaciones, redescubren narrativas que irrumpen en las tradiciones de la educación inclusiva.

### **Del Currículo**

Una definición de carácter transhistórico no es posible en el escenario de la escuela como organismo social vivo, sin embargo, su esencia se desprende de la teoría curricular (Kemmis, 1993; Lundgren, 1996; Stenhouse, 1996; Posner, 1998; Escudero, 1999 y Apple, 2015), los investigadores mencionados se ocupan del diseño, el desarrollo, la evaluación y la transformación del currículo, comprenden los vacíos teóricos de las prácticas educativas intencionadas en relación con el campo social, cultural, político y de acceso al conocimiento como formas de ser y poder.

De acuerdo con Grundy (1987) el currículo “No es un concepto, sino una construcción cultural” (como se citó en Sacristán, 2007, p. 14), de allí la vigencia de un currículo que observa la OEBB para la comunidad sorda como minoría, en la cual se busca la organización de las prácticas del aula para el reconocimiento de su historia y su cosmovisión.

Sacristán (1995) continúa representando un aporte necesario, ya que evidencia a través del

discurso de Kemmis (1998) que las teorías del currículo son además sociales y que reflejan la historia de los pueblos y su poder de transformación en los problemas prácticos; en este sentido, la formulación de un conjunto de orientaciones de índole curricular e intercultural en el contexto de la EM posibilita desde la investigación un avance teórico práctico en fértiles caminos para la preservación de su acervo cultural identitario y la deconstrucción de imaginarios basados en la segregación al reproducir las brechas impuestas.

Desde la comprensión del currículo como práctica contextual que emerge en la escuela se refleja la unicidad de la presente investigación con una propuesta de ejes transversales acotando a Mesa y Quiroz (2011) en esta investigación confluyen “múltiples interacciones y cruces vitales, conceptuales y simbólicos que coexisten en los ciudadanos que participan en la educación, en y para la democracia” (p. 627). Enunciación ésta, sustentada en el análisis del currículo como la relación permanente entre la academia, lo cotidiano y la participación del sujeto desde la racionalidad crítica para la emancipación.

Esta definición del currículo crítico da un estatus al maestro y al estudiante para una interacción dialéctica que cuestione la normalización del plan de estudios y la cultura escolar en la oyentización lo que niega la naturaleza visual del signante, además de minimizar la posible distorsión que se halla en la integración de jóvenes desde la sordera entendida como patología.

Resulta preciso indicar de acuerdo con Apple (2015), que el currículo posee la cualidad de impartir, reproducir o transformar la ideología política y económica, lo que significa entender la escuela como un vehículo para legitimar o redireccionar el poder sobre la distribución del trabajo, los recursos, el conocimiento y la cultura. Sobre este planteamiento se genera una relación estructural entre la pedagogía crítica y el currículo, dado que la investigación en este campo es una forma de interpelar a la “escuela como empresa ideológica, política y económica no neutral”

(Apple, 2015, p. 167). Se desprende de aquí la urgente implementación de investigaciones como las que aquí se presentan para concretar en el currículo tres atributos que devuelvan su construcción a la pedagogía: hacer del currículo una práctica “cultural crítica, volver al conocimiento tradicional desde lo intelectual-científico y saber hacer uso de ese conocimiento” (como se citó en Sánchez, 1995, p.173)

Para el cierre de este apartado acerca del currículo crítico como base para la investigación, se insta la pretensión de reunir las orientaciones teórico prácticas desde el discurso de la interculturalidad conducentes a visibilizar una propuesta para el ser Sordo como un escenario de múltiples entradas, tránsitos y salidas distantes de lo prescrito; también como un continuo de posturas en permanente reflexión difíciles de argumentar desde un único modelo, lineamiento o perspectiva que considere lo urbano y lo rural, asociados a otras condiciones psicosociales o corporales; o desde la infancia, la juventud y la adultez; o desde la identidad de género, clase, raza y etnia.

### **De la Interculturalidad al Currículo Intercultural**

Del concepto de interculturalidad se comprende un contacto e intercambio entre culturas. Este diálogo se presenta en tres perspectivas: relacional, funcional o crítica. Desde la perspectiva intercultural relacional, el diálogo entre culturas traslapa “personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009, párrafo 6), ello se evidencia en el contexto dialéctico entre las personas visuales y auditivas alrededor del currículo.

Sin embargo, en la escuela actual no solo se trata de un diálogo bidireccional, es necesario concebir un diálogo multidireccional en el que confluyan además las identidades de los pueblos originarios, la raza, el género, la sexualidad e incluso la edad por cuanto una es la perspectiva

intercultural de los niños y otra la de los jóvenes Sordos. Esto se aproxima a la perspectiva funcional, ya que parte de un “reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural, con metas a la inclusión de esta al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2009, párrafo 8). Si como estructura social se conciben la escuela y los modelos de atención educativa a los jóvenes Sordos, se logra una comprensión de la educación intercultural similar a la que Walsh (2009) estudia y propone para los grupos indígenas o afrodescendientes en Latinoamérica y el Caribe.

Si a la perspectiva de diálogo entre grupos culturales distintos, más la perspectiva del reconocimiento de tal diversidad mediada en la participación democrática, se le suma la perspectiva crítica, se llega a una aproximación a los conceptos de pedagogía y currículo en Teoría Crítica, asimilando que es: “una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh, 2009, párrafo 12), ésta perspectiva que se está construyendo según la autora y logra dentro de esta investigación, fundirse en las dinámicas de grupos minoritarios como la comunidad sorda.

Es por lo que la perspectiva crítica permite al actual marco de referencia sostenerse en la clave de lo intercultural, es también lo que la autora refiere cómo el reconocimiento del otro, lo que permite aquí visibilizar a los jóvenes Sordos, porque la connotación lingüística de la educación intercultural ofrece la oportunidad de generar una reflexión propositiva sobre reivindicación de las ideas signadas y no solo desde las ideas oralizadas.

Albán (2008) y Walsh (2009) en atención a la interculturalidad crítica, aducen que tal concepto se refiere a un elemento pedagógico potente que promueve el imaginario del *otro* en agencia para desestimar la subordinación, la deshumanización y la subalternización de los grupos minoritarios, con acciones emancipadoras desde el sentir, el hacer, el vivir y el convivir. Lo anterior representa un desafío para los Estudios en Diversidad Sorda por la resistencia histórica, política,

ética y pedagógica ante la inferioridad de la LS o la supremacía de las lenguas nacionalizadas, así como la exclusión de su cultura y sus potencialidades ante una alienación derivada del modelo de las competencias como la versión medible de lo que debe resultar del currículo en el tiempo actual.

Se inscribe así la actual investigación en este escenario, el de las concepciones de interculturalidad crítica para equiparar la naturaleza del ser Sordo y entrever la pluralidad de las naciones, la recuperación de lo ancestral y lo racial, también la garantía de la diversidad desde lo identitario como biocultural y lingüístico. Esto orienta la búsqueda de: “una dinámica de interculturalidad crítica (Walsh, 2009) fundada en el reconocimiento de las necesidades y cosmovisiones de la cultura sorda” (Becerra, 2020, p.7).

Esto es un propósito ya abordado, desde Chile se propone la Educación intercultural Bilingüe (EIB) como alternativa en la educación de las PS, en la que la relación entre la cultura oyente y sorda sea horizontal a través de la LS:

La Educación Intercultural Bilingüe se ofrece como una herramienta que permite abrir espacios para conocer y reconocer en el Sordo la riqueza cognitiva y lingüística que por años ha estado oculta bajo la opresión lingüística. Permite romper con los clásicos eufemismos presentes en la educación del Sordo, terminando con la mirada benevolente ‘hacia un discapacitado necesitado de ayuda’ y reconociendo en el Sordo, la presencia de una nueva episteme, distinta a la del individuo oral. (Becerra, 2015, p.181).

La posible EIB desde una perspectiva crítica, ubica a la escuela en otras necesidades y nuevos aprendizajes esenciales, que en términos de Becerra (2015) son: la conciencia del otro, la LS para acceder a la cultura sorda, el diálogo simétrico entre Sordos-oyentes y la reciprocidad. De sus planteamientos se deducen las categorías para la orientación de un currículo intercultural.

Desde el anterior concepto sobre el currículo intercultural bilingüe se fundamenta la

urgencia de armonizar los objetivos, los contenidos, las prácticas y las formas de producción del saber con los elementos constitutivos de la cultura. Acciones que implican al joven Sordo, a su familia, a su comunidad, a su mundo y a su vida; en esto se coincide con Becerra (2015) experta interesada en construir una propuesta de lineamientos curriculares basada en la reciprocidad.

### **Del Lineamiento Curricular en sus Ejes Transversales**

La investigación que se pretende para una propuesta de lineamiento curricular en sus ejes transversales que favorezca la interculturalidad del joven Sordo en EM, acoge el pronunciamiento del MEN (1996) a través de la Resolución No. 2343, en el Artículo No. 3: explica un lineamiento “como el conjunto de orientaciones para ejercer en autonomía un trabajo permanente en los procesos curriculares, aportan elementos conceptuales y generan cambios sociales y culturales” (p.14), complementa para el tiempo actual que los lineamientos a los que hace referencia de Ley General de Educación (1994) son orientaciones de carácter “epistemológico, pedagógico y curricular” que se construyen en colectivo con las comunidades educativas (MEN, 2018).

En la revisión de algunas propuestas de lineamientos curriculares se percibe que poseen varias formas de organización interna y aplicabilidad, algunas presentan las características de la gestión curricular desde ejes o ámbitos como el pedagógico, didáctico y comunitario (INSOR, s.f.), misma propuesta que luego brinda una mirada desde la gestión académica, comunitaria, administrativa y lingüística. Otro ejemplo de lineamientos curriculares desglosa los enfoques que permiten la implementación de la Educación Inclusiva (SED, 2018), describe las líneas estratégicas que permean en su ejecución y establece en sus ejes transversales la comunicación y cultura en diversidad, la participación, la flexibilidad e innovación, así como la reflexividad y la retroalimentación.

Al respecto, en atención a Magendzo (2003) quien se refiere a la transversalidad del

currículo, es oportuno subrayar que una propuesta de lineamiento curricular a partir de ejes es una visión del mundo y cada comunidad la plasma teniendo presente que su formulación contribuye a educar en democracia y ciudadanía; por ahora solo se infiere como posible eje transversal de un lineamiento curricular en clave de interculturalidad desde el Ser Sordo en EM.

### **Del Ser Sordo o la Sordedad**

Como lo mencionan Fernández y Murcia (2018) el término fue acuñado por el antropólogo Sordo inglés Ladd (2003 y 2011) y refiere la construcción del Ser Sordo o de la Sorditud, al elegir entre otras posturas identitarias el uso de la LS dentro de una minoría lingüística. El autor define como Sordedad: “la lucha de todo niño sordo, de toda familia sorda y de todo adulto sordo por explicarse y explicar a los demás su propia existencia en el mundo” (como se citó en Vieira, 2021, p. 6) es la interpretación de lo que significa dentro del Mundo Sordo: Deafness [sordera] y Deafhood [Sordedad].

La atención en el ámbito educativo y curricular a la Sordedad como diversidad bio-cultural es la problematización de la perspectiva clínica, es un desarraigo epistemológico y ontológico a la concepción de la discapacidad y es la seña de resistencia a la política de la integración educativa; es oportuno cuestionar a través de la comprensión de la Sordedad y de la garantía en el ejercicio de *otras* formas en el saber, poder y ser que representan hilos conductores para pensar la política de la interculturalidad como alternativa próxima de democratización educativa en grupos sociales no solo indígenas, también con el colectivo Sordo. Resulta necesario incorporar la siguiente premisa:

El término Sordedad como un estado de Ser Sordo a través de su actuar, con sus propias características, concepciones e ideales. La Sordedad como construcción teórica contempla las etapas que cada persona vive en la búsqueda personal de acuerdo con sus vivencias para reencontrarse con su ser al reconocerse como persona no oyente, es decir, no se trata de

percibir como una persona con una discapacidad auditiva, sino como alguien distinta a los demás con posibilidades propias de desarrollo y experiencias únicas en la vivencia de la sordera" (Muñoz, 2019, p.31).

Se comprende la Sordedad en la perspectiva de Derecho como una ruta epistemológica para que las PS sean generadoras de conocimiento en la sociedad del ahora, los aportes que se entrelazan para comprender desde la teoría crítica la Sordedad señalan el continuo de identidades emancipadas, que representen la urgente conversión a prácticas educativas, sociales y culturales que irrumpen en los estereotipos y barreras que se adjudican a los jóvenes Sordos; se atraviesa una escuela que se ocupa en gran proporción de hablar o transmitir y en lo mínimo de visualizar y hacer sinergias culturales en reciprocidad.

Becerra (2015) hace apertura del concepto de cultura sorda al evocar la urgencia expresada por Ladd (2003) en la aprehensión de la Sordedad y su estrecha lógica con las epistemologías de Sordos, en este anuncio aclara que la Sordedad no es una subcultura en relación a la cultura oyente predominante o como otros autores han denominado colonizadora, advierte que los movimientos de las comunidades sordas extendidas por el mundo son una muestra histórica de la lucha para sobrepasar la subalternidad o jerarquización impuesta.

### **Del Joven Sordo en la Educación Media**

Determinada la construcción del Ser Sordo se hace necesario acotar qué significa el ser joven Sordo en el contexto de la EM, se rescatan tres concepciones válidas desde lo generacional, lo etario y lo cultural; como lo sugiere el INSOR (2020) la concepción generacional refiere la época de preparación para recibir la etapa adulta, la concepción etaria replica lo conferido por la normativa colombiana (Ley Estatutaria No. 1622 de 2013 en el Artículo No. 5) al estandarizar como joven a todos aquellos con edades entre los 14 y 28 años. Desde la concepción cultural se

hace alusión a los modos de “pensar, sentir, percibir y actuar” (INSOR, 2020, p. 15) en concordancia con el proceso de desarrollo multidimensional del sujeto agrega de manera propositiva las formas de comunicar. La última acepción es la que mejor se adapta a las intenciones de una propuesta de lineamiento curricular en sus ejes transversales que favorezca la interculturalidad por cuanto reúne los elementos de intercambio recíproco desde la diversidad.

Bajo esta definición del joven Sordo se articula la EM como el proceso entre la educación básica y obligatoria dentro de las políticas de Estado y la apertura a la educación técnica, tecnológica, profesional o la inmersión en el mundo laboral (MEN et al., 2020). A partir de la Ley General de Educación (1994) la EM puede ser académica o técnica y al tiempo actual los procesos de inclusión han permitido evidenciar desarrollos alrededor de la orientación socio-ocupacional, la educación socioemocional, la flexibilización curricular y la implementación de prácticas como la valoración pedagógica. Ello con el propósito de personalizar las necesidades, potencialidades y trayectorias ante los retos que enfrentan los jóvenes colombianos al convertirse en bachilleres, lo anterior como resultado de la acción conjunta entre el MEN y la Fundación Saldarriaga Concha (2020).

Avances que permiten en el campo de la investigación entablar una red entre la pedagogía, la educación y el currículo intercultural bajo una vertiente crítica, para la proposición de sus ejes transversales en el contexto de la EM del joven Sordo.

## **Capítulo 4: Estructura Epistemológica y Metodológica**

En este apartado se desarrolla una postura desde el paradigma socio-crítico (Santamaría, 2013), se involucran algunas conceptualizaciones y autores del enfoque cualitativo (Marín, 2018), se advierte luego la elección de la Investigación Acción (Elliott, 2005) en adelante IA como método y dentro del mismo se presentarán dos técnicas, las narrativas visuales (Mannay, 2017) y análisis documental (Martínez y Palacio, 2023). Alrededor de las técnicas se aprovecharán instrumentos como los grupos focales y la entrevista semiestructurada (Denzin y Lincoln, 2015).

A partir de la formulación epistemológica y metodológica en el campo de la pedagogía, se establecen los roles y criterios rectores en la elección de los participantes, así como los criterios éticos que la investigación requiere a fin de aproximarse a la gestión de la calidad; también se exponen los criterios de acción, evaluación y retroalimentación en la naturaleza de la IA como método, concretando la validación con expertos de la comunidad científica y audiencias (Flick, 2014) que para la presente investigación serán actores educativos Sordos en diferentes roles.

### **Postura Epistemológica**

Se explica el concepto de paradigma como el entendimiento del continuo transformador en la realidad que le interesa al investigador más el conjunto de sistemas, modelos, métodos y procedimientos en que se produce el conocimiento y es válido para la comunidad científica. De modo tal que para la presente investigación se conjugan las palabras de Kuhn (1975) citado por Mardones (2014), en este sentido el paradigma es lo que los miembros de una comunidad experta comparten de manera recíproca como sustento filosófico sobre la forma de hacer ciencia.

El paradigma se estima como “las lentes con las que nos aproximamos al estudio sistemático e indagación coherente de la realidad educativa, no sólo escolar. Esta circunstancia determina la concepción del problema para intentar describirlo, comprenderlo, explicarlo, controlarlo o

transformarlo” (Santamaría, 2013, p. 92). En atención a las anteriores referencias se insinúa una concordancia entre la propuesta de investigación y el paradigma socio-crítico, porque se reconoce la complejidad del fenómeno que se estudiará sin omitir los alcances y las limitaciones de quien lo estudia, de modo tal que la potencia de la investigación permite visualizar las alternativas hacia una praxis holística, flexible, con apertura a hallazgos fortuitos, pretendiendo un análisis a profundidad y una comprensión múltiple del contexto observado.

El arraigo hacia el paradigma socio-crítico (Martínez, 1997) para la comprensión y acción sobre la realidad trae varios retos en la estructura de un estudio social, ya que cuestiona lo institucionalizado, atraviesa las ideologías que limitan o alienan las prácticas y las políticas en la escuela, identificando como propia la siguiente premisa: “toda acción pedagógica es acción social y política” (como se citó en Santamaría, 2013, p. 97).

El autor continúa explicando que el paradigma socio-crítico parte del principio axiológico de la transformación de los grupos sociales desde las prácticas educativas atendiendo el discurso de Jhon Elliott (1990) y la relevancia que toma el maestro en tanto investigador (Sthenhouse, 1985) además, Santamaría (2013) declara seis aspectos que permiten reconocer el paradigma: busca la mejora constante a través de la práctica, busca la democratización del conocimiento, posiciona al maestro como generador de los cambios, busca problemas propios de la práctica educativa, busca la flexibilidad metodológica con el uso de técnicas dialécticas y busca la cogestión del diseño metodológico.

El estudio proyectado se sustenta en el paradigma socio-crítico de acuerdo con la clasificación sintetizada por Santamaría (2013), porque se entiende la transformación como mejora a través de los consensos y prácticas colectivas; además, se opta por los intereses constitutivos del conocimiento de acuerdo con Habermas (1977) quien identificó: “tres categorías de procesos de

investigación; a saber, ciencias empírico-analíticas, ciencias histórico-hermenéuticas y ciencias orientadas críticamente”; la investigación presente logrará de esta manera una correspondencia con “el interés técnico, práctico y emancipatorio” (Mardones, 2014, pp. 368-369), que favorezca la resignificación de la educación y la pedagogía dentro del currículo intercultural para el joven Sordo en la actualidad. De esta manera se intentan recoger desde la experiencia de aprendizaje aquellas necesidades, oportunidades de mejora y aportes que emergen de la comunidad sorda y su conocimiento.

Bajo esta premisa, subyace un cuestionamiento permanente de las leyes que estructuran esa realidad más una actitud de resistencia a la ideología dominante, se hallan los argumentos para una investigación que busque mejorar la calidad a una serie de condiciones sociales, o en este caso educativas, que son mutables; es la consecución de un saber desde la práctica rigurosa de la investigación, es la construcción de conocimiento científico desde la interacción, es la comunicación y la colaboración como agente desde el hacer (lo práctico) para el saber (lo teórico).

En esta investigación se advierte un direccionamiento hacia el interés emancipatorio entendido como la posibilidad de generar formas de pensamiento alternativas que logren “en estudiantes y docentes desafiar las creencias y prácticas que se les imparten para lograr que se cuestionen ellos mismos, como miembros de un proceso social” (Marín, 2018, p.158), ello propicia un análisis que tome en consideración el paradigma socio-crítico.

El interés emancipatorio como forma de conocimiento a través de la investigación (Naranjo,2007) puede decantarse en la esfera educativa a través de la idea de otras oportunidades, nuevos pasos en una educación que abandone la transmisión y sea conducida por la transformación (como se citó en Martín y Moreno, 2021).

Afirmación que aduce la visualización de las realidades socioeducativas para la transición

emancipatoria al agitar la función de la escuela como garante de los DD.HH. y del ejercicio democrático de las demandas de las distintas comunidades; en palabras de los autores: “A raíz de estos principios, se propone educar en el empoderamiento, la inclusión, la participación, la crítica, la solidaridad, la interculturalidad, el enredamiento (lo local y lo global son parte de una misma realidad) y la comunicación.” (Martín y Moreno, 2021, p. 6) pretensión que brota del pensamiento crítico latinoamericano para pensar la diversidad intercultural lingüística que realza la identidad sorda en colectivo.

### **Enfoque de la Investigación**

Inscrita la propuesta de investigación en el paradigma socio-crítico, enseguida se sustenta su naturaleza en el enfoque cualitativo que como lo explican Denzin y Lincoln (2012) se realiza la investigación con una sensibilidad profunda del investigador, ética del cuidado, emotividad, responsabilidad individual, práctica política, captación de puntos de vista individuales, diálogo; ello implica una formación como científicos sociales producto de la estudiosidad y la experiencia, la evaluación permanente interna y externa, la retroalimentación y la idoneidad profesional orientada en los elementos del pensamiento crítico.

Como lo explica Marín (2018) la investigación cualitativa tiene unas características particulares: a través de los datos se hace la comprensión de la realidad, se instala en una perspectiva sistémica y compleja, se interactúa con la realidad sin violentarla, se validan las posturas de los actores o intervinientes y en ello no pierde su naturaleza flexible, antecedida por una línea epistemológica clara desde la teoría crítica.

El enfoque cualitativo posee unas características descritas por Pérez (1994) que se ajustan a las intenciones del presente estudio, a saber: comprende que la teoría es un ejercicio de reflexión en y desde la práctica social, entiende que el estudio de la realidad es de carácter dialéctico; de

igual forma, el enfoque intenta describir de manera rigurosa la posibilidad de múltiples realidades lo que configura el contexto y para ello emplea métodos emergentes, abiertos que interactúan y se complementan, de allí el sustento para abordar a la comunidad Sorda dentro del ámbito educativo, lo que supone unos retos entre la investigadora y los participantes ejemplificando con la práctica la necesidad de equiparar la interacción entre la Lengua de Señas y la lengua oral.

Otros autores explican que el sujeto dentro del enfoque cualitativo es una composición de significados que se comunican y que a través de la orientación crítica del proceso de investigación se da paso a la resolución de problemas y a la construcción de teorías emancipatorias Pérez (1994), lo anterior coincide con los objetivos del presente estudio, ya que las iniciativas que emergen de la escuela a través del currículo permiten repensar y formular con las nuevas generaciones aquellas formas de trato social más justas, con equiparación de oportunidades para las comunidades sordas.

La investigación cualitativa de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) es una aproximación holística basada en el sentido humanista y la actitud comprensiva de los investigadores sociales hacia los marcos de referencia de las personas o las comunidades. En este sentido los métodos y técnicas se moldean a los problemas, se emplean alternativas democráticas, no se coloca la investigación al servicio de los métodos o los procedimientos. Otro elemento que destaca en el enfoque cualitativo de acuerdo con los autores es sobre la validez de los estudios enraizados en el criterio de rigurosidad. Este enfoque toma distancia de los procesos estandarizados, lo que se traduce en la necesidad de validar los hallazgos con personas vinculadas a los efectos de la investigación y no solo con preceptos operacionales.

La identificación epistemológica y metodológica desde el enfoque cualitativo destaca el análisis de lo manifiesto por el joven Sordo en relación con el currículo y su evolución en la EM; además sugiere el reconocimiento de su potencia como generador de conocimiento lo que invita a

considerar la existencia de las Epistemologías de Sordos.

### **El Enfoque Cualitativo y las Epistemologías de Sordos**

El enfoque asumido ampara una investigación que dará complejidad al carácter intercultural de un currículo pensado para el joven Sordo, a través de la LS como sistema comunicativo ratifica su connotación de patrimonio lingüístico en un contexto de comprensión, participación y transformación que visibiliza al signante y al signo.

En esta oportunidad la LS aproxima el paradigma socio-crítico y las características de un enfoque cualitativo: “El investigador y el investigado como sujetos multiculturales; los principales paradigmas; las estrategias de investigación; los métodos de recolección y análisis de materiales empíricos y, por último, el arte de la interpretación” (Denzin y Lincoln, 2012, pp. 81-82). Lo anterior implica que hay una interacción entre la investigadora, los participantes y la realidad en estudio con las Epistemologías de Sordos; se legitima la producción de conocimiento científico a partir de la singularidad del sujeto visual, una definición sencilla y pertinente es:

Las Epistemologías de Sordos según Paul y Moores (2012) estudian el origen y métodos del conocimiento que los individuos [S]sordos adquieren mientras viven en una sociedad, que se basa en gran medida en la audición como medio para transitar por ella. Las Epistemologías de Sordos proporcionan conocimientos acerca de cómo las personas [S]sordas pueden utilizar de manera óptima sus ventajas visuales y compensar... su acceso al mundo oyente (Muñoz, 2019, p.33).

Esta investigación realza las Epistemologías de Sordos al presentar y argumentar las ideas y expresiones como saberes nuevos en el contexto latinoamericano en el que la ciencia, la educación y la cultura como sistemas de conocimiento interdisciplinarios encuentran alternativas para ejercer la diversidad biocultural en tanto derecho.

La reflexión del currículo en clave de interculturalidad, parte de una resistencia frente a las imposiciones de lengua y diagnósticos que han dejado huella en la historia, caracterizada por cuestionar y repeler todo aquello que represente la diferencia. En consecuencia, la oralización, las prohibiciones de un sistema de comunicación alternativo, la exclusión a través de los procesos de educación especial, la medicalización, la definición clínica de la sordera como minusvalía, la dominación o colonización de los oyentes como población mayoritaria hacia la comunidad sorda, los intentos de integración educativa al aula regular, son las evidencias de represión que motivan los Estudios Sordos [*Deaf Studies*] como movimiento político epistémico que:

Hacen referencia al corpus teórico que se ha elaborado y se elabora desde la perspectiva del agente implicado, los/as Sordos/as. Hasta este momento, los estudios que se realizaban tanto fuesen de carácter biomédico, social, lingüístico... no contemplaban esta visión del “nativo”. Desde el campo de los Deaf Studies [Estudios Sordos] se pretende captar esta mirada de los otros/as Sordos/as, ya sean ellos/as mismos/as los/as agentes investigadores o no, pero proporcionando espacios en la academia para la participación efectiva de los/as Sordos/as en el proceso de producción de conocimiento (Leigh 2009; como se citó en Martín, 2013, p.10).

De esta manera la presente investigación construye una convergencia con lo que significa la postura epistemológica y los adelantos desde la Sordedad, conduce el análisis desde el campo de la educación, la pedagogía y el currículo para ampliar los horizontes desde la comunidad y la cultura signante en la producción de conocimiento.

En adelante se desarrollan los fundamentos metodológicos sin olvidar que la investigación es “interdisciplinaria, transdisciplinaria, contradisciplinaria; es multiparadigmática y multimetodológica” (Denzin y Lincoln. 2012, p. 56). Los autores acotan aún más la ruta flexible y

compleja de entendimiento de una realidad descrita como facultad dialéctica cuya elección no subordina, inhabilita o excluye la *otredad*.

### **La Investigación Acción como Método**

En la presente investigación se concuerda en que la elección de un diseño metodológico es el hilo conductor entre la pregunta de investigación, los objetivos, el marco conceptual, el método y las estrategias para validar el estudio, además de ser elementos estructurales (Maxwell, 2019), lo que implica la habilidad del investigador para hallar un camino lógico y válido entre los momentos propuestos por el autor, frente a lo metodológico atribuye unos componentes que dilucidan la construcción del análisis sobre la realidad, afirma que son modelos interactivos, indica además que no son rutas lineales, en ellos sobresale una coherencia, pertinencia y relevancia procedente del ordenamiento planeado y ejecutado.

Se deduce así una estrategia metodológica que permita decantar las oportunidades de construcción de conocimiento y transformación de realidad a través de comprensiones centradas en el sujeto al indagar sobre los resultados de la interacción humana; de allí surge la necesidad de la Investigación Acción (IA) como vehículo para sistematizar y validar saberes a través de esquemas de análisis comprobados por la comunidad científica; en términos metodológicos la IA en perspectiva socio-crítica:

Aspira a ayudar a las personas a recuperar y a liberarse de las restricciones incrustadas en los medios sociales a través de los que interactúan: su lenguaje (discursos), sus modos de trabajo y las relaciones sociales de poder (en las que experimentan afiliación y diferencia, inclusión y exclusión, las relaciones en las que, gramaticalmente hablando, interactúan con otros en primera, segunda o tercera persona). (Denzin y Lincoln, 2013, p.375).

Se intuye la influencia que ejerce la IA en la comprensión de la realidad para la prospectiva

del currículo intercultural desde la Sordedad, sugiere como posibles categorías el lenguaje signado y las relaciones de poder; el lenguaje gestual-corporal signado como primera categoría corresponde con la definición del Sordo en tanto sujeto que aprende desde lo visual, brinda un significado único a la LS como forma de comunicación con una gramática propia y no, según la generalización equivocada de una traducción de la lengua hablada. Respecto de la categoría denominada relaciones de poder, emergen las siguientes dicotomías: a) la diferencia-exclusión y b) la inclusión educativa como la recuperación y conservación de la identidad. Repensar las anteriores dicotomías justifica la selección de la IA con la intención de problematizar las tensiones, tendencias y vacíos de un currículo a la luz de la pedagogía crítica para la diversidad que aprecie la identidad de la PS en un intercambio recíproco.

Ahora bien, el modelo general de la IA de Lewin (1944) de acuerdo con la interpretación realizada por Kemmis (1980), reúne un ciclo básico de actividades: “Identificar una idea general, reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementar, evaluar la acción y revisar el plan general” [original en mayúscula sostenida] (Elliott, 2005, p. 88); el autor citado sugiere una estrategia práctica al investigador que sobrepasa la labor ardua de tomar impresiones de la realidad y promover una intervención, que es más desde el campo de la educación y la pedagogía e incorpora el sentido de mejorar la calidad de vida en contextos inmediatos.

A modo de cierre se exalta que la IA es un proceso de transformación, así lo describen Kemmis y Taggart (2012) al precisar los aportes históricos que ha evidenciado el método. Es en la IA crítica, donde adquiere la fuerza y sentido la tesis doctoral por cuanto integra intenciones políticas y educativas; ello se reflejará al ofrecer un currículo desde la Sordedad que en sus ejes transversales legitime lo intercultural, que genere en la acción epistemológica y metodológica una

experiencia de aprendizaje en lo individual, en lo colectivo, en lo teórico y en lo práctico.

### **Fases del Diseño Metodológico**

Se define la Investigación Acción como el “estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (Elliott, 2005, p. 88), en ella se marca un rumbo a través de fases explicadas por Suárez (2008): primera fase de **determinación de la temática**, en la que se clarifica el tema de investigación y se sustenta el interés investigativo; la segunda fase de **reflexión diagnóstica** equiparable en la presente investigación con la formulación del problema; la tercera fase de **planificación** que permite en el proceso investigativo detallar el diseño metodológico y lo que además representa la oportunidad de generar nuevo conocimiento dentro de la investigación.

Estas tres primeras fases hacen parte de la proyección de la investigación, luego de estar construidas y validadas tanto con los participantes como con la academia, se hace uso del recurso de la negociación sugerida por el método (Elliot, 2005). Las siguientes fases forman parte del desarrollo concreto de la propuesta doctoral.

La cuarta fase de **acción-observación** da cuenta de la aplicación de las técnicas e instrumentos con las que la interacción con los participantes Sordos develará los marcos analíticos en el contexto de los ejes transversales de un lineamiento curricular intercultural. En esta fase o momento de la investigación es necesario asimilar el método IA metafóricamente como una espiral que hace alusión a la propiedad cíclica de análisis en aras de la transformación (Elliott, 2005), lo que permite formular tres criterios para la acción de todos los actores (la acción, evaluación y retroalimentación), (ver Tabla 2).

La quinta fase del diseño metodológico en línea con los fundamentos de la IA se refiere a **la auto-reflexión compartida** (Suárez, 2002) en ella todos los participantes logran la formulación

de las orientaciones para proponer un currículo intercultural crítico dirigido a los jóvenes Sordos, esta última fase cierra el ciclo o espiral entre la planificación, la acción y la reflexión (Suárez, 2002).

**Tabla 2**

***Crterios Para la Transformación de la Investigación***

	<b>Acción</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Retroalimentación</b>	
1	Configurar los ejes transversales del currículo intercultural para la educación del joven Sordo.	A través de las narrativas visuales de los participantes determinar los ejes transversales del lineamiento curricular.	Análisis crítico de las narrativas visuales de los participantes para determinar los ejes transversales.	Sistematización y puesta en común con los participantes, de los ejes transversales, logro del primer ejercicio de validación colaborativa.
2	Caracterizar las complementariedades entre comunidad y cultura sorda para visibilizar la interculturalidad en el currículo.	A través de las narrativas visuales de los participantes, identificar sus inferencias acerca de las categorías inductivas desarrolladas en el marco conceptual.	Análisis crítico de cómo se comportan las categorías inductivas en las narrativas de los participantes, además de detectar posibles categorías emergentes.	Sistematizar las complementariedades mencionadas, compartirlas e integrar la retroalimentación de los participantes en la investigación y dar legitimidad a su aporte crítico-reflexivo.
3	Proponer unos lineamientos curriculares en sus ejes transversales para favorecer la interculturalidad del joven Sordo.	A través del análisis documental desde el currículo intercultural bilingüe y la Sordedad, hallar consistencia con las narrativas visuales de los participantes y estructurar la propuesta.	Análisis crítico de los datos obtenidos con el propósito de generar la propuesta.	Formulación participativa y crítica de los participantes en la investigación a fin de entregar un producto de conocimiento colectivo, concertado.

*Nota:* Elaboración propia (2023)

**Participantes en la Investigación**

Los participantes serán representantes de la comunidad sorda que actualmente sean miembros de las IED invitadas, por cuanto sus concepciones, comprensiones e ideas frente a la

propuesta de unos lineamiento en sus ejes transversales para favorecer la interculturalidad, proviene del significado del ser Sordo.

En cuanto a los criterios de inclusión de los participantes, como se ilustra en la Tabla 3, plantea la premisa de que sean sujetos visuales signantes; como segundo criterio se establece el diligenciamiento voluntario y por medio escrito físico o electrónico de los consentimientos y asentimientos informados, el tercer criterio de inclusión es la aceptación de los servicios de interpretación por profesionales oyentes que se vincularán al desarrollo de las técnicas e instrumentos de investigación.

En el establecimiento de los criterios de exclusión se establece la manifestación de abandonar en cualquiera de las etapas de la investigación por alguno de los participantes, sin que ello represente entregar justificación de su decisión; lo anterior se comprende ante la eventualidad de no sentirse identificado o manifestarse en desacuerdo con los protocolos o procedimientos planteados y que la posibilidad de negociación permanente dentro del método IA, no surta resultados favorables. Otro criterio de exclusión puede configurarse ante la situación de encontrar un participante Sordo que no domine la LS, por cuanto no se lograría la comunicación efectiva.

Para el análisis de la información se protegerá la identidad de los participantes tal como se establece en los protocolos bioéticos de la investigación, es este sentido sus aportes serán codificados según el rol ejercidos en una combinación alfanumérica.

### ***Tabla 3***

#### ***Criterios para la Selección de los Participantes***

	<b>Objetivos</b>	<b>Participantes</b>	<b>Criterio</b>
1	Configurar los ejes transversales del currículo intercultural para la educación del	1 Experto Educativo Sordo ( <b>EI</b> )	Un adulto Sordo, profesional y que actualmente ejerza su actividad en el campo educativo como directivo de una

	joven Sordo.		organización, activista dentro de la comunidad sorda o investigador en educación en contexto internacional.
2	Caracterizar las complementariedades entre comunidad y cultura sorda para visibilizar la interculturalidad en el currículo.	Participantes Sordos en los siguientes roles: 8 Docentes ( <b>D</b> ) 7 Modelos Lingüísticos ( <b>ML</b> ) 1 Mediador pedagógico ( <b>MP</b> ) 9 Estudiantes de EM ( <b>E</b> )	Integrantes de las 8 Instituciones Educativas Distritales (IED) que cuentan con comunidad sorda y ofrecen educación formal en EM y que hacen parte de la organización Manos en Red a través de la actividad de sus maestras de apoyo a la inclusión, aquí se mencionan agregando la localidad para su ubicación: IED Federico García Lorca (Usme) IED Isabel II (Kennedy) IED San Francisco (Ciudad Bolívar) IED San Carlos (Tunjuelito) IED República Dominicana (Suba) IED Pablo de Tarso (Bosa) IED República de Panamá (Barrios Unidos) IED Manuela Beltrán (Chapinero)
3	Proponer unos lineamientos curriculares en sus ejes transversales para favorecer la interculturalidad del joven Sordo.	<b>Documento 1</b> Ladd, P. (2022). The Unrecognized Curriculum: Seeing Through New Eyes. <b>Documento 2</b> INDESOR, (2014). 10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe.	Para el análisis documental los textos fueron relacionados a través de las categorías explicadas en el marco conceptual, puesto que se refieren al significado de la Sordedad y la EIB más el currículo intercultural bilingüe desde la experiencia en el caso de Chile.

*Nota:* Elaboración Propia (2023)

### Técnicas e Instrumentos

Cada uno de los objetivos de la investigación guarda estrecha concordancia con la selección de unas técnicas e instrumentos que garantizan la interacción con los participantes en atención a la naturaleza colaborativa de la IA y el ciclo permanente de planificación, acción y reflexión. Se ilustra a continuación la aplicabilidad de las narrativas visuales y análisis documental en relación con los objetivos.

**Tabla 4****Relación entre los Objetivos, Técnicas e Instrumentos**

	<b>Objetivos</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>
1	Configurar los ejes transversales del currículo intercultural para la educación del joven Sordo.	Narrativas Visuales Mannay (2017)	Entrevista Semiestructurada en LSC Elliott (2015)
2	Caracterizar las complementariedades entre comunidad y cultura sorda para visibilizar la interculturalidad en el currículo	Banks (2014)	Grupo Focal en LSC Denzin y Lincoln (2015) Brisset (2011)
3	Proponer unos lineamientos curriculares en sus ejes transversales para favorecer la interculturalidad del joven Sordo.	Análisis Documental Martínez y Palacio (2023)	Software N-Vivo Matriz Documental

*Nota:* Elaboración Propia (2023)

**Narrativas Visuales**

Se entenderán en adelante como narrativas visuales el recurso de investigación en el que elementos como la entrevista y el grupo focal a través de la LSC, se combinan para la recolección de datos y el análisis contextual (Schnettler y Raab, 2012), convirtiéndose en una forma de transferencia y producción de conocimiento “para la comprensión e interpretación de las realidades históricas, sociales y culturales” (como se citó en Guitart et al., 2017).

Para el caso particular lo expresado por Mannay (2017) es una posibilidad para la sistematización de video-datos en que las palabras habladas y escritas no son suficientes para tomar las impresiones que den cuenta del problema planteado o como en el caso de actores Sordos, son los signos las formas visuales en las que su contra-discurso se exterioriza; es la narrativa visual el camino apropiado para recoger la naturalidad de la LS y fortalecer la identidad lingüística de los participantes.

Es necesario indicar que el video-dato con narrativas visuales por su cuenta carece de

significado dentro de la labor investigativa en la medida en que no se equilibre con la acción reflexiva crítica de los actores dentro del método IA; la transcripción de las narrativas visuales y el metaanálisis a través de aplicaciones para tal fin (Software para análisis de datos cualitativos) conducen al acervo comprensivo y argumentativo en la producción de conocimiento y transformación curricular en la problemática delimitada.

Las narrativas visuales también permiten a la investigadora involucrarse en el sentido del Ser Visual (Banks, 2014) y hallar alternativas para la recolección de los datos a través de aplicaciones web (Google Meet o Zoom), siempre apoyada por el recurso escrito de registro y transcripción; alternativas que según Banks (2014) permiten girar de manera atenta y crítica alrededor de los participantes al obtener aquella información conducente a los propósitos de la investigación y que de manera particular es una aproximación a la experiencia concreta del Signante.

Las narrativas visuales serán implementadas a través de instrumentos como la entrevista semiestructurada, recurso “en el que el entrevistador plantea determinadas cuestiones preparadas de antemano, aunque permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista (y no al final de la misma)” (Elliott, 2015, p. 101). A su vez la entrevista será diseñada con el apoyo de un guion de conversación como instrumento de recolección de datos para posterior tratamiento.

El segundo instrumento dentro de las narrativas visuales y que corresponde con el objetivo dos, es el grupo focal: Se advierte que tal instrumento se basa en “conversaciones colectivas o entrevistas grupales. Pueden ser reducidos o extensos, dirigidos o no dirigidos” (Denzin y Lincoln, 2015, p. 494), ubicándose en esta investigación como una oportunidad dialógica que vincula la investigación y la pedagogía en un tejido de saberes alrededor del currículo y el Ser Sordo.

Con el grupo focal como instrumento, práctica comunicativa y de aprendizaje entre los actores de la investigación se busca sintetizar las ideas base en la propuesta de lineamiento curricular en sus ejes transversales y dejar claro que la producción de conocimiento será un ejercicio colectivo que exalte lo que emerge desde el Ser, la cultura y la comunidad sorda.

Los grupos focales serán viabilizados por las producciones audiovisuales captadas durante la interacción entre participantes Sordos en sus diferentes roles, la investigadora oyente y la mediación con los servicios profesionales de interpretación en LSC; ello implica un guion de análisis visual y de texto con esquemas-guía, en los que se detallarán como pasos de ejecución: “la identificación, la descomposición, la interpretación y el informe o resumen valorativo” (Brisset, 2011, p. 141 y 142).

### ***Análisis Documental***

El tratamiento de documentos representa una técnica valiosa para captar y transformar datos a través de las investigaciones y los autores expertos. Aquí se acepta que el análisis documental consiste en “localizar y procesar información en documentos...para su posterior presentación [de manera] sistemática, organizada y argumentada (Martínez, Palacios et. al., 2023, p. 69) lo que permite reconocer las dimensiones lingüísticas, comunicativas y pedagógicas que los autores motivan hacia la reflexión no solo por parte del investigador, sino en este caso, de los participantes en el camino de la IA que iluminen la resignificación de una propuesta de lineamiento curricular que contextualice los ejes comunicativos e interculturales de los jóvenes Sordos en la EM, lo anterior tiene concordancia con lo que afirma Maniez (1993):

Al señalar que detrás de cada discurso contenido en alguna fuente documental subyace una información solapada que amerita, para ser descubierta, de la capacidad intelectual y perspicacia de quien analiza la información. Por consiguiente, es necesario contar con

metodologías que hagan posible conocer lo esencial del caudal de documentos que se genera en diversos formatos y en cada área de trabajo o del conocimiento (como se citó en Peña y Pirela, 2007, p. 80)

La pertinencia del análisis documental como técnica busca la descomposición narrativa a través del software de análisis cualitativo de datos N-Vivo (<https://lumivero.com/>); resulta ser el instrumento que ayudará a la comprensión de las voces expertas en temas centrales de esta investigación como la Sordedad y el currículo intercultural de acuerdo con el tercer objetivo de la investigación.

### **Gestión de la Calidad en la Investigación**

Los procedimientos éticos y de validación para la comunidad científica en torno a la propuesta doctoral se amparan en la aplicación de consentimientos informados o asentimientos informados si se llegase a contar con menores de edad entre los participantes; en esta ocasión también se construirán y aplicarán Actas de Confidencialidad para los profesionales de los servicios de interpretación de LS, con el fin de realzar la fidelidad de las intenciones y significados en las informaciones otorgadas por los participantes Sordos.

Por otro lado, se desarrollarán acciones de validación de expertos, a través de discusiones participativas y críticas como se evidenció dentro de los criterios de acción, evaluación y retroalimentación en estricta coherencia con los objetivos; se hace uso del recurso de negociación permanente como lo sugiere la IA lo que reivindica la participación de la comunidad y da efectividad al criterio de validación con los miembros y las audiencias.

Como lo refiere Flick (2014) la validación del estudio es el conjunto de procedimientos con los que se analiza y confirma la intención de “construcción social de conocimiento” así como se configura “el discurso social de la confiabilidad” de la investigación. Continúa el autor explicando:

“validar es investigar, es comprobar, es poner en tela de juicio y es teorizar” (p. 292). Gestionar la diversidad para la calidad significará encontrarse con los criterios de originalidad, fiabilidad y utilidad. Al respecto se añade: “estudiar el mismo fenómeno en momentos diferentes, en lugares diferentes y con personas diferentes” (Flick, 2014, p. 81), lo anterior develará dentro del estudio una comparación de los datos resultantes con el fin de conjugar fuentes que permitan analizar de manera crítica el problema al generar otras y nuevas alternativas de teorización o de aplicabilidad.

## **Capítulo 5: Desarrollo Metodológico**

Se describen y desarrollan en este capítulo las fases anunciadas y que estructurarán el proceso de Investigación Acción:

### **Fase de Determinación**

Esta primera fase se validó a través de la sustentación de candidatura en la que el proyecto de investigación fue expuesto a la Línea de Investigación en Currículo y Comunidad Educativa. Se logró un avance en la auto-reflexión compartida para fundamentar la IA, se recibieron los aportes de diferentes Doctorandos y Doctores para afinar la propuesta de investigación.

Posteriormente en modalidad presencial la investigación en etapa de formulación fue sustentada a representantes del comité doctoral en el perfil de jurados (oyente y lector) y se recibió aval para aplicar el estudio que aquí se condensa. En esta etapa el trabajo colaborativo y permanente entre la investigadora, la directora y la codirectora de tesis sintetiza la gestión conjunta en la toma de decisiones y el rigor científico social del estudio con impacto directo en comunidad.

### **Fase de Reflexión Diagnóstica**

Fase en la que se articularon en términos epistemológicos, metodológicos y conceptuales los aportes de la comunidad científica que resultaron de la fase anterior, esto a través de un ejercicio dialógico en las asesorías de tesis, lo que permitió fortalecer el estudio desde la teoría crítica y su influencia en las prácticas pedagógicas en que el docente que a la vez es investigador y activista se aproxima al currículo como posibilidad política, cultural y social para la transformación de la educación y en este caso para tomar distancia entre la inclusión educativa y la educación inclusiva.

La reflexión diagnóstica también permitió actualizar el diálogo con las voces expertas en el campo de la educación a PS al actualizar los aportes de documentos con el “Index for Inclusión” de Booth y Ainscow (2005 y 2015) que al trasegar de diez años ha logrado traducirse a diversos

idiomas y refinar categorías como Barrera para la comunicación y el aprendizaje. Desde la postura epistemológica y metodológica también se fortificaron las ideas articuladoras entre el paradigma socio-crítico y el enfoque cualitativo para la investigación en el campo de la educación y en la línea del currículo.

Esta fase permitió revisar la formulación de las técnicas y los instrumentos para actualizar los documentos de análisis propuestos en el objetivo tres; aquí se integra una propuesta de índole pedagógica y curricular elaborada por un intelectual Sordo cuyo discurso está vigente y en la que se enfatiza el proceso de educación con comunidades sordas en aras de su preservación cultural y lingüística. Lo que implica que la investigación misma es un reconocimiento abierto a la producción de saberes que emergen del mundo Sordo y que además legitima el desarrollo de las Epistemologías de Sordos en resistencia a la hegemonía de poder principalmente para la generación de conocimiento científico-social.

### **Fase de Planeación**

A continuación, se describen los pasos que dieron aprobación a los instrumentos del objetivo uno (guion de entrevista semiestructurada) y el objetivo dos (guía para el grupo focal). Posteriormente se describen algunos hallazgos que contribuyeron a los criterios de accesibilidad de los instrumentos dado que se aplicaron con actores educativos Sordos y estuvieron mediados por la LSC y el español oral. Se cierra este apartado con la descripción de los protocolos éticos para la aplicación de los instrumentos.

### ***Validación de los instrumentos de la Investigación***

Lo que se describe enseguida se corresponde con los instrumentos formulados para los objetivos uno y dos. El ejercicio de validación fue en paralelo, es decir una valoración por parte de evaluadores expertos a través de una matriz de análisis y otra valoración por parte de representantes

de la comunidad sorda en un espacio de interacción en LS con servicio de interpretación.

La validación se formuló gracias a la matriz de vaciamiento que orientó el proyecto de investigación, donde se detalla la coherencia y pertinencia de los instrumentos utilizados, además de la observancia transversal entre los objetivos en cada una de las fases metodológicas conducentes a la construcción de la propuesta de lineamientos curriculares para la interculturalidad en EM.

La solicitud para validar los instrumentos a dos evaluadores expertos se hizo a través de comunicación electrónica, luego de su aceptación se realizó el envío de la rúbrica que se estructuró así: una presentación de la investigación (Título, objetivos general y específicos, un contexto de los instrumentos -guion de entrevista semiestructurada y guía para el desarrollo del grupo focal-contexto de aplicación). También se presentó el objetivo de la validación y los criterios de los juicios a decir: Accesibilidad (López, 2016), Pertinencia (Arias, 2017), Flexibilidad (Freidin y Najmias, 2009) y Confiabilidad (Hidalgo, 2005).

El esquema general de la rúbrica de validación con expertos presenta la definición de la categoría más las subcategorías que le conforman y la pregunta. Asimismo, se presentó la intención de cada pregunta. El evaluador experto calificó (si/no) cada uno de los criterios y realizó observaciones cuando así fue necesario (ver anexo 01).

Como resultado del ejercicio con evaluadores expertos las preguntas fueron modificadas para garantizar la accesibilidad a los participantes Sordos y se optó por el apoyo visual en español escrito, especialmente para la explicación de categorías como “ejes transversales del currículo intercultural”. También se concluyó planear un espacio previo para consensuar las señas con los participantes Sordos y los intérpretes de LSC en términos como Sordedad, currículo intercultural y enfoques de atención.

En la validación paralela de acuerdo con los criterios de la IA como postura metodológica (Acción-Evaluación-Implementación) para concretar la espiral de auto-reflexión compartida (Suárez, 2002) con representantes de la comunidad sorda, se contó con la colaboración de una docente, una mediadora pedagógica y una estudiante de EM, con el propósito de acatar lo recomendado por uno de los evaluadores expertos con relación al uso de lenguaje técnico, aspecto que dificultó la comprensión de las preguntas en LSC. En esta instancia metodológica también se logró observar que se combinaban muchos términos en una misma pregunta, fue necesario redactarlas en un lenguaje más sencillo e incluso dividir las preguntas. Se acordó, de manera previa, con los intérpretes de LSC tanto el significado de los términos utilizados, como la intención de la investigadora en cada pregunta para explicar con mayor precisión las categorías interculturalidad y currículo intercultural.

Por otro lado, las preguntas que resultaban accesibles para los profesionales Sordos fueron difíciles de comprender para la estudiante Sorda, en este sentido el apoyo visual con lectura facilitada se enfocaría en lograr la comprensión por parte de los estudiantes Sordos. Se acordó con representantes de la comunidad sorda al iniciar la aplicación, enfatizar la intención de contestar las preguntas en prospectiva (visión a futuro; posibilidad de transformación curricular) porque hay un arraigo a la propuesta en vigencia de Oferta Bilingüe-Bicultural y se pudiese generar contradicción o negación frente a las preguntas.

Terminado el ejercicio de validación con PS, se analizaron los anteriores acuerdos que resultaron del proceso de auto-reflexión compartida (Suárez, 2002) con uno de los evaluadores expertos por su trayectoria en la investigación con la comunidad sorda y se consideró relevante integrar en el apoyo visual (presentación en power point) el método de lectura facilitada que consiste en hacer integraciones gráficas como los globos o bocadillos de las historietas, para lograr

la comprensión en los estudiantes Sordos. Se ratificó la pertinencia consensuar las señas de las categorías principales (Currículo, interculturalidad, currículo intercultural, recursos, apoyos, conocimiento Sordo, lineamiento curricular, enfoques de atención y eje transversal del currículo) para guiar la comprensión de los participantes, antes de la aplicación del instrumento, con esto se justificó la formulación de las preguntas a los participantes sin perder de vista las categorías de análisis con ajustes en lo sintáctico, sin que se modificara la estructura semántica de la enunciación.

Para la validación del instrumento del objetivo tres, se formuló una matriz de análisis documental que permitió establecer en primer lugar las definiciones, acciones, enfoques y atributos que ofrecen los dos textos para la construcción de los ejes transversales de los lineamientos curriculares y en segundo lugar un metaanálisis que examinó las interacciones entre los textos a la luz de lo que se enfatiza y se refuta conduciendo las prospectivas de la interculturalidad del joven Sordo en EM.

La validación fue posible en un encuentro virtual donde se reunieron uno de los evaluadores expertos y la investigadora, en ese encuentro se explicó la formulación de la matriz y se recibió orientación de cómo dar tratamiento a los datos extraídos de los textos. En esta validación resalta que la autoría de uno de los textos objeto de análisis corresponde con una PS, quien como investigador y activista representa un aporte desde el mundo Sordo para la pedagogía crítica y los currículos que se implementan con los niños y jóvenes Sordos.

### ***Aplicación de Protocolos Éticos de la Investigación***

La invitación a los participantes de la investigación se realizó por medio escrito y electrónico, acudiendo en primera instancia al grupo de trabajo Manos en Red, conformado por las maestras de apoyo a la inclusión que atienden población Sorda en las Instituciones Educativas Distritales (IED), se consiguió de esta forma el contacto y la socialización del trabajo de

investigación en su reunión mensual, allí se recogieron los datos de las IED y su aprobación para ser integrados en la fase de aplicación.

En segunda instancia se realizaron las invitaciones a cada una de las instituciones por medio escrito y correo electrónico, lo que permitió la organización de los tiempos, los espacios, los apoyos profesionales y los recursos físicos (ver anexo 02).

Organizada la agenda de trabajo con las IED se procedió a divulgar por correo electrónico los protocolos éticos que para el caso fueron: consentimiento informado a experto educativo Sordo en entrevista semiestructurada (ver anexo 03), consentimiento informado a participante Sordo en el grupo focal (ver anexo 04), asentimiento informado a joven Sordo participante (si era para la fecha de aplicación menor de 18 años), (ver anexo 05); consentimiento informado para acudiente de joven Sordo y fue necesario el asentimiento (ver anexo 06), finalmente el acta de confidencialidad para los profesionales oyentes que prestaron los servicios de interpretación en LSC (ver anexo 07).

### **Fase de Acción- Observación**

Esta fase describe la semblanza de los participantes de los objetivos uno y dos más la referenciación de los documentos del objetivo tres; para el objetivo uno donde se convocó a un experto educativo representante de la comunidad sorda en el ámbito internacional se dirigió invitación por medio escrito y electrónico (ver anexo 08), invitación que fue aceptada para la aplicación de entrevista semiestructurada. Para el objetivo dos se invitó a Instituciones Educativas Distritales (IED) a participar en modalidad presencial para el desarrollo del grupo focal con registro en video, las IED que aceptaron se describen líneas abajo.

La IED Colegio República de Panamá ubicada en la localidad Barrios Unidos de Bogotá, desarrolla el programa de inclusión a población sorda hace 25 años aproximadamente. Entre los

apoyos profesionales cuenta con maestros, modelos lingüísticos y mediadores pedagógicos Sordos; cuenta con un equipo de profesionales oyentes de nueve intérpretes de LSC liderado por una de las maestras de inclusión especialista en el componente comunicativo, otra maestra de apoyo en el componente pedagógico y maestras oyentes tanto para el área de español escrito como para aula multigrado de primaria; actualmente tal profesional ofrece el programa a estudiantes Sordos en aulas multigrado en los niveles de básica primaria e inclusión a aula regular en los niveles de básica secundaria y EM, donde se está formulando también aula paralela para las áreas de matemáticas y LSC.

La IED Federico García Lorca ubicada en la localidad Usme de Bogotá, desarrolla el programa de inclusión hace 25 años (1999). Entre los apoyos profesionales cuenta con maestros, modelos lingüísticos y mediadores pedagógicos Sordos; cuenta con un equipo de profesionales oyentes compuesto por intérpretes de LSC, mediador pedagógico y docente de apoyo a la inclusión; actualmente ofrece el programa a estudiantes Sordos a través de la modalidad de aulas multigrado e inclusión en aula regular con servicio de interpretación en LSC.

La IED Colegio Manuela Beltrán ubicada en la localidad Chapinero de Bogotá, desarrolla el programa de inclusión educativa hace 24 años aproximadamente. Entre los apoyos profesionales cuenta con maestros y modelo lingüístico Sordos; tiene un equipo de profesionales oyentes compuesto por intérpretes de LSC, docentes de apoyo a la inclusión y docente de español escrito; actualmente ofrece el programa a estudiantes Sordos en modalidad de aulas paralelas desde el año actual dando cumplimiento al mandato del Decreto No. 1421 de 2017. Ésta IED cuenta con oferta educativa en la nocturna para jóvenes y adultos Sordos.

La IED Pablo de Tarso ubicada en la localidad Bosa de Bogotá, desarrolla el programa de inclusión hace 20 años aproximadamente. Entre los apoyos profesionales cuenta con docente en

básica y secundaria y modelos lingüísticos Sordos; cuenta con un equipo de profesionales oyentes compuesto por modelos comunicativos, mediadores pedagógicos e intérpretes de LSC; actualmente ofrece el programa a estudiantes Sordos en modalidad de aulas paralelas.

La IED San Carlos ubicada en la localidad Tunjuelito de Bogotá, desarrolla el programa de inclusión hace 23 años aproximadamente. Entre los apoyos profesionales cuenta con maestros y modelos lingüísticos Sordos; cuenta con un equipo de profesionales oyentes compuesto por maestras de apoyo a la inclusión que también participan del programa de aceleración, tres intérpretes de LSC y mediadores pedagógicos; actualmente ofrece el programa a estudiantes Sordos en modalidad de aula regular y aulas paralelas.

La IED San Francisco ubicada en la localidad Puente Aranda de Bogotá, desarrolla el programa de inclusión hace 25 años y se denomina “Programa de inclusión de escolares Sordos al aula regular”. Entre los apoyos profesionales cuenta con dos docentes, un mediador y un modelo lingüístico Sordos; cuenta con un equipo de profesionales oyentes compuesto por siete intérpretes de LSC, dos maestras bilingües en primaria (oyentes y proeficientes en LSC), la maestra de español escrito y la docente de apoyo a la inclusión. Actualmente ofrece el programa a estudiantes Sordos desde preescolar hasta cuarto de básica primaria en la modalidad de aulas multigrado, desde quinto de primaria hasta undécimo en EM están en la modalidad de inclusión al aula regular con servicio de interpretación; cuentan con aula paralela en algunos grados de básica secundaria, para fortalecer el proceso lógico matemático.

La IED Isabel II ubicada en la localidad Kennedy de Bogotá, desarrolla el programa de inclusión hace 26 años aproximadamente. Entre los apoyos profesionales cuenta con un docente un modelo lingüístico Sordos; cuenta igualmente con un equipo de profesionales oyentes compuesto por cinco docentes distribuidos en preescolar y primaria, un docente para fortalecer el

dominio del español escrito como segunda lengua, un equipo de nueve intérpretes de LSC, una mediadora pedagógica y una docente de apoyo a la inclusión; ofrece el programa a estudiantes Sordos desde preescolar hasta EM en la modalidad de aulas alternativas, desde básica secundaria hasta EM en modalidad de inclusión al aula regular con servicio de interpretación, tiene aula paralela en el área de español escrito.

La IED República Dominicana ubicada en la localidad Suba de Bogotá, desarrolla el programa de inclusión hace 19 años. Entre los apoyos profesionales cuenta con 9 PS; cuenta con un equipo de profesionales oyentes compuesto por siete personas; actualmente ofrece el programa a estudiantes Sordos con aulas paralelas en educación inicial y básica primaria; para secundaria y media se ofrece inclusión al aula regular con servicio de interpretación.

Las ocho instituciones educativas que participaron en la investigación se identifican con la OEBC atendiendo las orientaciones pedagógicas, curriculares y administrativas del MEN e INSBOR en el territorio colombiano, se trata de una participación significativa de la educación formal y pública de la educación que se ofrece a las PS en Bogotá como Distrito Capital de Colombia.

Dos instituciones educativas fueron descartadas ya que en una de ellas se contaba con estudiantes Sordos en el nivel de posmedia, lo cual no corresponde con los objetivos de la investigación; en la segunda institución educativa no se logró la participación de más de un actor Sordo, situación que impedía el desarrollo del grupo focal.

El análisis documental propuesto para el objetivo tres, recoge dos textos sobre currículo y PS; el primer documento fue hallado durante la pasantía internacional que buscaba experiencias educativas en educación intercultural, se titula “10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias Pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos”, este texto es una compilación en la voz de diferentes investigadores de la Escuela Particular Dr. Jorge Otte Gabler,

producido por el Instituto de la Sordera (INDESOR) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en Santiago de Chile (2014)

El segundo documento, como se había mencionado, es de un autor nacido en UK, quien ha trabajado entre su nación origen y EE.UU. investigando la educación, el currículo y la escuela dentro de la perspectiva de su identidad Sorda. El documento se titula “The Unrecognized Curriculum, Seeing Through New Eyes. Deaf Cultures and Deaf Pedagogies” [El Currículo No Reconocido, Viendo a través de Nuevos Ojos. Culturas Sordas y Pedagogías Sordas] (Ladd, 2022).

El documento que recoge los avances investigativos del autor en una trayectoria o (como él prefiere mencionarlo) en condición de educador, intelectual y activista por más de 20 años, condiciones que le permite dilucidar una propuesta curricular que enfatiza las Pedagogías Sordas.

## **Capítulo 6: Presentación y Análisis de Resultados**

En este apartado se muestra la organización y comprensión crítica de la información lograda en el encuentro con los participantes Sordos más, los documentos en estudio; se describe en el orden de formulación de los objetivos específicos las categorías y subcategorías inductivas tratadas en el software N-Vivo y el análisis crítico que permite establecer las categorías emergentes.

En atención a los protocolos bioéticos de la investigación, la identidad de los participantes está protegida, por ello sus contribuciones dentro de las narrativas visuales se codificaron con números de acuerdo al rol que ejercen dentro de las IED.

### **Descripción y Análisis del Objetivo Específico Uno**

En el objetivo se desarrollaron dos categorías inductivas, los ejes transversales del currículo y el joven Sordo; dentro de la primera categoría se ubicaron las subcategorías Lengua de Señas (LS), los elementos del currículo y las acciones del currículo. La segunda categoría desplegó las subcategorías identidad Sorda y diversidad biocultural.

Para los fines pertinentes se aplicó el guion de entrevista semiestructurada a experto educativo integrante de la comunidad sorda en contexto internacional, luego de obtener la entrevista a través de sala virtual en Google Meet se procedió a la transcripción para validar por parte del entrevistado a través de correo electrónico implementando las sugerencias enviadas. A continuación, se presentan las dos categorías inductivas, conjugando los resultados de la codificación en el software y el análisis crítico.

#### ***Primera Categoría: Ejes Transversales***

Al ser los focos, potenciales o “drivers” (fuerzas de cambio) que hacen realidad los objetivos del currículo (MEN y SED 2018), se planteó la Lengua de Señas (LS) como primera subcategoría, dado su índice de referenciación en el análisis de la entrevista como forma de

comunicación y expresión del pensamiento en modalidad visual para la persona Sorda; dentro de la normatividad colombiana vigente la LS es “la lengua natural de la comunidad de Sordos” (Ley No. 982, 2005, p.1) y elemento esencial en la Oferta Educativa Bilingüe Bicultural (OEBC).

En la categoría inductiva LS se apreció la siguiente divergencia “sería intercultural en el momento en que las sociedades en general y la escuela en particular, entiendan que la lengua se puede manifestar no sólo desde la oralidad, sino desde los espacios visuales, signados” (Experto Internacional), la insistencia del participante en este aspecto a lo largo de la entrevista da cuenta de la brecha comunicativa descrita en la contextualización del problema, otorgándole relevancia como campo de conocimiento en lo lingüístico y comunicativo dentro de los resultados de la investigación.

Los elementos del currículo como segunda subcategoría se entienden en adelante como la convergencia entre el estudiante, el docente, el contenido, las orientaciones, los sustentos y el desarrollo del mismo, según lo explica (Grundy,1991). Ésta subcategoría obtuvo el mayor índice de referenciación, dando un papel dinámico y propositivo a los actores del currículo; se insiste dentro de la narrativa en la participación de los diferentes actores dentro y fuera de la escuela como catalizadores del currículo: “En la medida que estas personas tengan espacios de participación, de inclusión dentro de la escuela, se van a abrir los espacios para que la comunidad oyente conozca realmente de qué se trata y... va desapareciendo esta noción de discapacidad” (E11).

La participación se convierte en un atributo de la interculturalidad, le da forma a la acción crítica “por lo tanto el currículum debiera ser lo suficientemente flexible, abierto para garantizar la participación de todos” (E11), en este punto se enfatizó en la necesidad de apertura escolar a las posibilidades de cambio en sintonía con las comunidades, sus culturas y la asimilación de la diversidad para forjar la ciudadanía. Al concebir la co-construcción curricular desde la

participación ciudadana se brinda acceso a los jóvenes en las políticas educativas, formando su pensamiento crítico ante otros espacios como los medios masivos de información, las redes sociales, los imaginarios familiares que se reproducen en la escuela porque “a discriminar también se aprende y se aprende en la casa” (EI1), infiriendo así que la participación del joven y quienes le rodean en su función intercultural pueden convertirse en los ejes que sustentarán la propuesta de lineamientos curriculares.

La tercera subcategoría es denominada acciones del currículo, en esta investigación hace referencia a las “estrategias que se derivan de los intereses teórico, práctico y emancipador” del mismo (Grundy, 1991, p. 141). Aquí ratifican a las personas en sus diferentes roles como gestores de la interculturalidad, en coherencia con el paradigma que guía la investigación: “el currículum en particular debiera ser lo suficientemente amplio para permitir la participación de todos y que... se sientan identificados, co-constructores de esos aprendizajes, precisamente si lo que uno quisiera es ¡eh! atenerse al enfoque socio-crítico de la educación” (EI1).

Hay una doble función de la co-construcción como acción y elemento del currículo que se problematiza y se transforma sustentando esta propuesta de lineamientos en sus ejes transversales para favorecer la interculturalidad en EM, porque en la práctica de la co-construcción subyace el aprendizaje de la diversidad y la valoración de la conciencia Sorda. Lo anterior se ejemplifica en el análisis de la entrevista cuando se evocan las interacciones y apreciaciones de los jóvenes en los contextos educativos quienes refutan el imaginario de la discapacidad: “Si quitas la barrera, desaparece al tiro y es un poco la investigación que yo he hecho al respecto porque... los estudiantes cuanto más contacten, estudiantes oyentes con Sordos, se terminan dando cuenta de ¿qué discapacidad están hablando? (EI1).

Estructurar los ejes transversales muestra a la escuela como espacio formativo para los

ciudadanos diversos, en este sentido se percibe el currículo como el constructo vinculante con la educación intercultural, entonces “habría que repensar un currículum en el sentido de hacerlo suficientemente abierto a un concepto de diversidad” (E11) en su capacidad transformativa, colectiva y flexible para el aprendizaje permanente; una codificación ratifica: “Si la comunidad sorda y oyente logran compartir ciertos hábitos, tradiciones y costumbres, que sean como propios, que se construyan en esa relación; yo creo que sí sería tremendo, una buena experiencia” (E11).

La codificación de la categoría ejes transversales es un indicio de la sinergia de la persona Sorda no solo en el rol de joven-estudiante, sino también en calidad de adulto- educador: “esta es mi lengua y es la lengua de señas” ¡verdad! y “solo un Sordo puede enseñarlo” (E11), lo que le permitió al participante argüir que el currículo ofrecido a las comunidades sordas, ha desterrado e invisibiliza la experiencia del adulto Sordo como natural portador de la cultura y el conocimiento propio; se restringen así una ontología y epistemología Sorda.

Se cierra el análisis de la subcategoría elementos del currículo, se halló que el joven y el educador Sordo en interacción con sus pares oyentes pueden formularse como ejes transversales dentro y fuera de la escuela, al otorgar prospectiva al aprendizaje de la diversidad por medio de la alfabetización cultural, también al irradiar la LS en favor de la configuración democrática de las comunidades bioculturales, las entidades gubernamentales y otras organizaciones sociales.

### ***Segunda Categoría: Joven Sordo***

Esta categoría hace referencia a lo ofrecido en los documentos marco de la política de educación inclusiva: la cosmovisión cultural y generacional en una etapa de desarrollo humano transicional (MEN-INSOR, 2018) acota que, al posicionarlo como categoría inductiva, declara su preeminencia desde las pedagogías críticas como núcleo y fuerza de cambio en las acciones que favorecen la interculturalidad desde la EM.

Del joven Sordo como categoría se desprenden dos subcategorías: identidad y diversidad biocultural; según Muñoz (2019) la identidad más allá de un concepto abarca un proceso intra e interpersonal permanente, en ella la adhesión, la interacción y el reconocimiento son atributos que explican su desarrollo, razón por la cual la identidad permite la prospectiva de aprendizajes esenciales, entornos y estrategias pedagógicas renovadas para el Joven Sordo en la EM.

Se detectó una elaboración conceptual del participante en la entrevista que apostilla el desarrollo de la identidad: “La lógica aquí es fortalecer la identidad... como ser humano, luego como individuo que pertenece a una cierta comunidad con una cultura, por ejemplo, la cultura sorda y tercero, estamos en una sociedad” (EI1).

Junto a este proceso, el participante otorgó valor teórico-práctico a la formación cívica y política; da un nuevo sentido al currículo en la última etapa de escolarización obligatoria en el marco de la educación pública: “que los jóvenes aprendan a tener una lectura crítica, una literacidad crítica ¡verdad! y esa literacidad crítica te lleva a tomar posturas políticas” (EI1).

La organización conceptual también señaló algunas formas y espacios de la interculturalidad: “En el tema de los jóvenes, sobre todo ... a los que ya están por egresar del sistema educativo formal ¡eh! creo que es importante...respetar el valor de la identidad, porque finalmente la identidad construye cultura” (EI1). La red conceptual desarrollada por el participante permitió establecer la convergencia entre joven Sordo e identidad explícita en la siguiente afirmación: “Las PS no se consideran como personas con discapacidad” (EI1), lo que plantea el desafío curricular de educar a los jóvenes liberados de los estigmas de la discapacidad, el género, la raza, la orientación sexual y otras formas de expresión, en medio de una sociedad que disipa con sutileza el impulso emancipador de los jóvenes con la imposición de estereotipos y discriminaciones legitimadas a través de discursos excluyentes.

La subcategoría diversidad biocultural (Bauman y Murray, 2014; Robinson y Henner, 2017), está replicada de investigaciones documentadas en el estado de la cuestión donde se busca “la comprensión multidimensional de las similitudes y diferencias culturales en espacios educativos en diversidad” (como se citó en Herrera y De La Paz, 2019, p. 75). El establecimiento del concepto diversidad biocultural (Maffi, 2005) se sustenta en la conservación de los rasgos biológicos, lingüísticos y culturales de grupos poblacionales, lo que consolida la idea que comprender la sordera como parte de la naturaleza de los seres visuales y cinestésicos, cuestionado el significado de discapacidad. Autores como Toledo, Barrera y Boege (2019) le han dado status de categoría científica que de manera reciente busca en diferentes áreas de conocimiento preservar la diversificación humana oponiéndose a los estereotipos y procedimientos de normalización.

Esta idea emerge por la pérdida de las comunidades originarias y sus patrimonios lingüísticos como fuente de diversidad humana (Muñoz, 2019), autores como Bauman y Murray (2014) logran articular el valor de la lingüística de la LS con la identidad cultural de las PS en comunidad lo que amplía la ventana de análisis: "Mirar a través del lente de la diversidad biocultural, en lugar de enfocarse hacia la normalidad, en un sentido más general, la existencia de las personas sordas y sus comunidades contribuye a una diversidad... potente, que requiere ser conocida" (Bauman y Murray, 2014, p.39), al situarse como subcategoría inductiva supone la vigencia y pertinencia de su análisis crítico para tensionar el uso gramatical de la discapacidad auditiva en los espacios clínico, escolar, social y cultural.

En esta subcategoría se destaca la idea de estructurar los ejes transversales en las personas y sus roles para contrarrestar la exclusión social que se reproduce en la escuela; esta noción es más justa con el ejercicio de la otredad, debilita el discurso de las competencias para dar paso a la comprensión y la cooperación como estrategia curricular al mitigar las respuestas a una historia

de exclusión social: “Estamos viviendo un fenómeno bien especial de segregación, o sea, las PS, evitan acercarse mucho a la comunidad oyente porque está la lógica de bueno ¡eh! -somos una comunidad, no somos discapacitados, somos una cultura-” (EI1).

Se logró determinar que la interculturalidad es un efecto de la diversidad, que opera en entornos dentro y fuera de la escuela que acudan al llamado de “reconocer la diferencia, no anular la diferencia” (EI1); la narrativa analizada añade: “habría que repensar un currículum en el sentido de hacerlo suficientemente abierto a un concepto de diversidad”. Esta afirmación justifica en la propuesta doctoral un viraje en los ejes y lineamientos en virtud de la interculturalidad como un atributo que identifica no solo a los grupos indígenas en los territorios, también a las minorías lingüísticas como la Sorda.

Se deduce para la subcategoría diversidad biocultural que es un concepto desarrollado en la literatura especializada de los Estudios Sordos, su grado de apropiación en las dinámicas curriculares de EM es una oportunidad de aprendizaje poco explorada en el campo de la educación intercultural a través de propuestas de desarrollo curricular en perspectiva crítica.

### ***Estructuración de los Ejes Transversales***

Para ultimar el análisis crítico del objetivo específico uno, se muestra a continuación la nube de palabras que el software arrojó en la codificación. En la siguiente nube se evidencia una tensión entre el currículo y la lengua, explícita en una distinción pedagógica e investigativa del participante: “La lengua de señas está bien lejos de ser un elemento que evidencia interculturalidad” (EI1). El experto explicó que, aunque la LS es esencial para asegurar el aprendizaje y la comunicación como propósitos del currículo, no goza de igual incidencia como el desarrollo de la interculturalidad. Esta afirmación se deriva de las experiencias y reflexiones compartidas al interior de las comunidades sordas porque aún no es posible aseverar que la totalidad de los jóvenes sean



oyentes, comunidad, escuela, ciudadanía dibujan el contenido de los ejes que esta investigación se propone; se comprende que las acciones para derribar las brechas para el aprendizaje y la participación (BAP) se activan con los co-constructores del currículo como fuerza crítica y pedagógica. También evidenció que los entornos interculturales proveen la participación, el reconocimiento de la identidad, la formación de ciudadanía a través del diálogo, en el que la comprensión de la diversidad subyace en el intercambio recíproco de los rasgos culturales con el propósito de generar nuevo conocimiento y desafiar las formas de segregación a la juventud Sorda, lo que permite validar a través de esta investigación que: “El currículum intercultural refiere cómo y hacia dónde confluyen diferentes experiencias de aprendizaje y culturas que se hacen visibles al momento de educar” (E11).

A modo de síntesis se ratifica que los ejes transversales para proponer unos lineamientos curriculares interculturales tienen como sustento pedagógico la participación y la co-construcción que son las categorías emergentes en este análisis crítico.

Son la participación y la co-construcción de las personas desde sus identidades y roles lo que da prospectiva a la acción crítica curricular; son las mismas personas que en sinergia transforman las políticas, las culturas y prácticas en torno al currículo de EM. En este sentido se proponen a las personas en diversidad, quienes a través de sus roles sociales, identidades culturales, servicios profesionales y perfiles organizacionales sean los ejes transversales de una propuesta viva, transformativa y flexible en la educación del joven Sordo. En la siguiente figura se estructuran los ejes:

**Figura 2****Estructuración de los Ejes Transversales**

**Nota:** Elaboración Propia (2023)

La anterior figura evidencia cinco ejes transversales, en cada uno de ellos la participación y la co-construcción determinan una lógica para la propuesta de los lineamientos curriculares. El primer eje transversal denominado El joven y su cultura deviene de la segunda categoría inductiva y logra estructurar los demás ejes a través de la comprensión de su diversidad y el enfoque interseccional.

El segundo eje transversal llamado Profesionales que educan, destaca que no solo los licenciados son los educadores, también lo son los modelos lingüísticos y culturales, los mediadores pedagógicos, los co-educadores y otros perfiles profesionales indistinto de ser Sordos u oyentes quienes en la actualidad ya evidencian la co-construcción pedagógica.

El tercer eje transversal denominado Otros actores educativos da valor a los niños y adolescentes que hacen parte del proceso educativo en niveles anteriores a la EM y que plantea el

desafío de las trayectorias educativas completas; asimismo reconoce a la familia en su misión afectiva, social, económica y educativa a lo largo de la vida, además de ser puente en el proceso de recuperación ancestral, proceso en el que es evidente la participación de los adultos mayores de la comunidad y la cultura sorda.

El cuarto eje denominado comunidad multicultural es dentro de la propuesta el reconocimiento de los atributos intergeneracionales e interseccionales de los ejes anteriores. Describe la potencia de los entornos escolares, educativos y sociales de las minorías y da cabida a las formas de diversidad y sus intercambios multidireccionales en reciprocidad.

El quinto eje trasciende la escuela y la comunidad, permea los roles y servicios de todas aquellas personas que contribuyen con la perspectiva intercultural del currículo tanto en las entidades gubernamentales como en las organizaciones sociales que brindan oportunidades de participación ciudadana, visibilizan grupos minoritarios como la comunidad sorda.

### **Descripción y Análisis del Objetivo Específico Dos**

El objetivo es caracterizar las complementariedades entre comunidad y cultura sorda para visibilizar la interculturalidad en el currículo, para ello planteó dos categorías inductivas: la comunidad y la cultura sorda. Dentro de la primera categoría se desarrollan cuatro subcategorías: los facilitadores, derechos, enfoques de atención y las prospectivas.

La segunda categoría desarrolla también cuatro subcategorías: el conocimiento, lo simbólico, lo emotivo y la asociatividad. Exploradas las subcategorías inductivas, el análisis crítico identificará los niveles de complementariedad y su contribución desde las categorías emergentes tanto a los ejes como a los lineamientos curriculares en perspectiva intercultural.

Para el segundo objetivo, se aplicó una guía de interacción mediada por el servicio de interpretación en LSC, con distintos actores educativos en cada una de las IED, al respecto se

obtuvo el registro de video datos (Banks, 2014) a través de grupos focales. Luego, los datos fueron consolidados en transposiciones en español escrito que se sometieron a revisión por parte de los participantes a través de correo electrónico, se atendió la naturaleza de la interfase de Acción-Evaluación- Retroalimentación propuesta por Suárez (2002) y posteriormente se incorporaron las precisiones que validaban su participación crítica en el proceso investigativo.

Se procedió entonces a utilizar el software N-Vivo para realizar la tarea de codificación, lo que permitió introducir las categorías inductivas, posicionar su significado desde autores e investigaciones previas para luego, encontrar su vigencia al interior de las narrativas visuales y las experiencias escolares de los participantes, quienes tejieron algunas tendencias, tensiones o divergencias en cuanto aportaban además nuevas categorías orientadas hacia el propósito de la interculturalidad en el currículo.

El análisis crítico aquí obtenido es más extenso si se compara con los objetivos específicos uno y tres de la investigación, ya que condensó los aportes de 25 PS usuarias de LSC en cuatro roles específicos: Estudiante (E), Docente (D), Mediador Pedagógico (MP) y Modelo Lingüístico (ML), quienes entregaron sus aportes al momento de ser partícipes en uno de los ocho grupos focales que se ejecutaron; espacios de investigación que fueron mediados por uno, dos o hasta tres intérpretes de LS, lo que da cuenta de la amplitud y diversidad de las contribuciones recogidas.

También es necesario establecer que la extensión de las intervenciones obedece a la naturaleza en las narrativas visuales de las PS que como bien lo señala Ladd (2022) están acompañadas de microrrelatos con gestualidad clave para la comprensión del mensaje, complementado con el significante en la dirección y posición de sus manos, rostro y cuerpo.

***Primera Categoría: Comunidad Sorda***

Bajo la estimación de la natural agrupación y organización social en la que se desarrolla la identidad personal y colectiva según Pino y Monterde (2000) se define esta categoría como el "Tejido social formado por personas Sordas que utilizan la lengua de signos compartiendo experiencias y objetivos. Son personas con conciencia de una identidad común que mantienen un compromiso individual con el grupo, cooperando en una u otra medida con él" (Martín, 2016, p.11). Para quienes componen la comunidad sorda la acepción es un continuo que tiene como base el desarrollo personal:

“Yo me identifico como una persona Sorda, no con una persona con discapacidad o que de pronto no se reconozca ese hecho de que tengo una lengua, tengo también unos derechos, también tengo un contexto, unas experiencias también, que puedo también expresarme por medio de mi lengua y tener otra visión del mundo” (ML4).

Este desarrollo que armoniza el contacto, la comunicación, el intercambio de experiencias y saberes, que a través del tiempo-espacio establecen como minoría a partir de sus rasgos identitarios y prerrogativas ciudadanas dentro de la política de inclusión social.

Las subcategorías inductivas de la comunidad sorda dentro del software para el análisis cualitativo de los datos son a la vez indicadores, mecanismos o garantías que las comunidades sordas emplean para ser visibilizadas como grupo poblacional con un reconocimiento legal en el territorio que habitan. La comprensión crítica de las prospectivas, los facilitadores, los derechos y los enfoques de atención en las narrativas visuales de los participantes, problematizan la Sordera como enfermedad o discapacidad y ofrecen marcos de referencia para proponer el discurso de la interculturalidad en la investigación y la educación.

**Las Prospectivas como Primera Subcategoría.** Se presentan en esta investigación como el conjunto de miradas que permean pasado, presente y futuro y caracterizan el pensamiento crítico como flexible, dinámico y transformacional (Noboa, 2020), en este sentido la codificación realizada en el software da cuenta de las aristas que los participantes refieren en la relación interculturalidad y joven Sordo; la primera arista profundiza en el currículo en EM, la segunda arista da valor a la familia como actor educativo a lo largo de la vida y la tercera se refiere a los aprendizajes otros que el currículo aún no incorpora como esenciales.

La arista sobre el currículo en prospectiva se codificó en la narrativa como la oportunidad de aterrizarlo en una práctica pedagógica e investigativa, que implique tener como marco global liberándose de decisiones descontextualizadas sobre su comunidad, provenientes de la población mayoritaria oyente (D4).

La prospectiva del currículo da cuenta de las acciones afirmativas y desafíos de la comunidad referida ante la predominancia de personas oyentes en su contexto, quienes “desconocen qué es la comunidad sorda, el currículo no está adaptado para un proceso de inclusión... entonces empecemos a empoderarnos y hacer exigencia en ello... hacer ese tema de igualdad y conocimiento” (ML1). Ante este desafío expresan que el desarrollo curricular tiene alto valor social en la formación: “porque el currículo tiene que hacer ese diseño con base en la persona Sorda, por ejemplo, en bachillerato o en media, fortalecer la LS con los Sordos, pero que ellos también vayan conociendo contextos y proyectos actuales” (D1).

La segunda arista de las prospectivas es una incidencia bidireccional entre el joven Sordo y la familia: “Pues yo pensaría que una propuesta positiva es invitar a la familia al contexto educativo y que vean qué significa ser Sordo” (MP6). Lo anterior refuerza la importancia del núcleo parental en la trayectoria educativa de los estudiantes, el cual se percibe como una presencia e influencia

enriquecedora, corresponsable del desarrollo multidimensional del joven Sordo desde la educación básica: “Lo más importante es que los padres aprendan lengua de señas, que tengan el derecho a aprender esa lengua para expresar amor, el afecto y en el futuro para comunicarse bien” (D5).

Se declara que la arista es de incidencia bidireccional, que tiene la posibilidad de estrategias como la siguiente en la prospectiva curricular: “Por ejemplo, con servicio social de PS para que puedan integrar a las familias que no conocen la lengua de señas... darles recomendaciones para que puedan mejorar su trato con los niños Sordos y la comunicación” (D4). Lo anterior da cuenta nuevamente de la preeminencia de la familia en la prospectiva intercultural, ya que fortalece el eje transversal de los actores educativos, así como los procesos dentro de los lineamientos curriculares.

La tercera arista de las prospectivas visibiliza los desafíos que la comunidad sorda propone al currículo al descentrar la perspectiva capacitista de la inclusión para abordar pedagógicamente la interculturalidad y enfatizar los aprendizajes esenciales: “Entonces los Sordos realizan ese esfuerzo y tienen la responsabilidad de aprender el español, pero los oyentes, su esfuerzo en la lengua de señas ¿dónde queda?” y continúa “Yo pienso que ese concepto de la inclusión genera desigualdad porque la opinión... es ¡ay, es que falta! ... es mejor que nosotros entráramos a pensar en lo diverso” (D8).

Este desafío destaca y argumenta el valor de los aprendizajes esenciales derivados del conocimiento Sordo porque cuestiona el discurso de la inclusión y percibe la llegada de la interculturalidad como punto de inflexión con el mundo oyente: “Yo pienso que no es suficiente compartir desde las culturas sino eso, la transculturalidad, ¿por qué? Yo paso por diferentes cosas y las otras personas pueden aprender de mí tanto como yo puedo aprender de ellas, por eso yo siento que es mejor hablar desde lo diverso y la transculturalidad” (D8).

La anterior afirmación muestra que no solo se trata de los conocimientos disciplinares y

pedagógicos, sino también del conocimiento Sordo para desenvolverse a lo largo de la vida luego de superar el tiempo y espacio protegidos que la escuela brinda: “Sirve que tengan ese tipo de experiencias de aprendizaje, para que sigan construyendo su cultura sorda, porque cuando salgan del colegio van a chocar, es importante que conozcan, incluso para seleccionar su perfil profesional” (ML1).

La arista de los aprendizajes esenciales derivados del conocimiento Sordo constituye una categoría emergente dentro del análisis de las perspectivas y contribuirá con la formulación de los lineamientos curriculares.

**Los Facilitadores como Segunda Subcategoría.** Si se retoma la disertación de López (2012) en la que se consideran los entornos, las acciones, los medios e incluso los recursos que proveen un proceso educativo ajustado a las condiciones del estudiante en diversidad y que hacen la distinción sobre lo cultural y lingüístico, se encuentra concordancia con la información obtenida: “Si el profesor sabe que va a trabajar con comunidad sorda debería adaptar estrategias” (E3). La codificación de esta subcategoría proporcionó una variedad de acotaciones sobre lo que se experimenta y se idealiza de la educación inclusiva y arrojó pistas sobre cómo concretar las políticas en las prácticas.

En efecto los facilitadores fueron descritos por los participantes desde diferentes experiencias y saberes, conciben ellos esta subcategoría como una tendencia por la riqueza y consistencia en las narrativas visuales: “Con respecto al currículo es importante que se incluya todo lo referente a la interculturalidad, la identidad de la persona Sorda, la lengua de señas como parte de esta identidad... también es muy importante crear conciencia” (ML4).

El porcentaje de cobertura de los facilitadores se obtuvo de los recursos, apoyos o las acciones que contribuyen a mejorar la calidad del quehacer pedagógico en el aula, refieren que:

“Es reconocer que no todos son iguales, porque no todos están aprendiendo de la misma manera” (ML5). Otro participante describió uno de los facilitadores ya concertados en la propuesta curricular actual y que está en diferente nivel de desarrollo por IED: “Por lo menos yo pienso que lo que falta es aulas paralelas ¡sí! que estén los Sordos” (MP6). Al respecto se logró evidenciar por cada grupo focal ejecutado que las aulas paralelas entendidas como espacios de aprendizaje y comunicación en LS donde docentes y estudiantes Sordos abordan los campos de conocimiento, los aprendizajes esenciales y demás actividades escolares, sí son un facilitador dentro de las políticas y prácticas de la educación inclusiva, lo que disminuye la exclusión de los jóvenes Sordos.

Otros facilitadores puntualizados por los participantes fueron las prácticas de enseñanza que toman como base la visualidad (D3); enseñar hábitos en el aula a partir de prácticas de investigación conjuntas entre estudiantes y educadores (D2); comprender el ritmo de aprendizaje de los estudiantes Sordos cuando la oralización y la lengua escrita han de tener flexibilizaciones curriculares en ámbitos con predominancia oyente o en lo que se conoce como aulas regulares, lo que se hace efectivo en la medida en que hayan profesionales con alta experiencia en el campo de las Pedagogías Sordas (D3), se elaboran así estrategias de evaluación equiparadas (D1).

Una última acción intencionada para la prospectiva del currículo en clave de interculturalidad que fue reiterativa en las IED señala la necesidad de repensar el aula, el cuaderno, la guía y el texto: “Celebramos el día del idioma tanto Sordos-Oyentes haciendo actividades en relación a esos dos idiomas... se trata de interactuar con el oyente para que haya esa transversalidad... que sea un trabajo conjunto” (D1).

Los jóvenes se describen habituados entre sus hogares y colegios, aislados de las actividades culturales, deportivas, cívicas y científicas en las que puedan interactuar con otras personas para fortalecer su conciencia Sorda y para solventar los desafíos que trae la culminación de la EM; los

jóvenes además narraron sentirse desprovistos de la información y de las experiencias suficientes para tomar decisiones ante la inminente incorporación al mundo laboral o la vinculación a la vida universitaria. Esto representa para la propuesta de lineamientos curriculares, la formulación de acciones que trasciendan el cumplimiento de los indicadores de logro básicos que por ley les otorga la certificación de sus estudios obligatorios para incorporar así elementos esenciales que equiparan oportunidades en la vida real.

Para terminar el análisis de los facilitadores en la perspectiva del joven Sordo se resalta la condición *sine qua non* por parte de los actores Sordos participantes, mencionada en los resultados del objetivo uno y queda ratificada esta subcategoría como una tendencia dentro de la investigación frente a la convocatoria, liderazgo y prelación de los profesionales Sordos en la educación intercultural:

¿Qué tipo de profesionales? Docentes Sordos, sí, hay muchos licenciados que ya son profesionales, también docentes de español que tengan experiencia con la comunidad sorda, modelos lingüísticos que, pues ellos generan o construyen la identidad, también docentes de apoyo, también mediadores... con todo el tema de discapacidad eso es importante y también que todos trabajen mancomunadamente, que ellos tengan estrategias, también que generen experiencias y que éstas estén incluidas dentro del currículo como la interculturalidad (D4).

**Los Derechos como Tercera Subcategoría.** Aquí se aprecian desde las narrativas visuales de los participantes, las garantías hechas normas para brindar efectivas oportunidades a una persona para su pleno desarrollo (CIDH, s.f.); al ser una subcategoría notable en el proceso de codificación porque: “Es que los derechos son un impacto que se genera en cada uno de nosotros... para evitar una discriminación...hay que conocer las leyes... hay que entender bajo qué términos estamos

siendo afectados” (D2).

Su relevancia como subcategoría radica en la necesidad de hacer contribuciones distintas de las formas en que se piensa, gestiona y transforma el currículo en aras de ejercer el proceso educativo en marco de los derechos fundamentales de todo ser humano, desde dentro del aula, de forma que se invierta la lógica de las soluciones exógenas y den protagonismo al hecho que los profesionales, los recursos, los ambientes y las experiencias efectivas modifican el impacto de las BAP. La codificación alrededor de los derechos presenta a continuación el impacto de ser reconocidos como minoría; las convergencias entre derecho-deber y derechos-curriculo; dibuja las distinciones que la comunidad sorda hace entre la inclusión educativa y la educación intercultural.

Lo registrado sobre las experiencias y saberes de los participantes ilustra su trayectoria colectiva como minoría: “Somos una comunidad que debe ser reconocida, por ejemplo, tú no vas a aceptar que te vulneren unos derechos ¿cierto? Que se han ganado a través de la historia.” (D4). De algún modo los educadores Sordos identifican y transmiten a los jóvenes a través de su práctica pedagógica que los derechos de su comunidad se han garantizado gracias a las luchas de sus antecesores, lo que brinda un grado de respeto y preservación de un legado (conocimiento Sordo) explícito en la defensa de la identidad personal y colectiva.

En el arraigo personal hacia la identidad, los jóvenes hacen una aproximación con la noción de los derechos: “Que se respete a las personas y su identidad, porque cada uno tiene su carácter, cada uno tiene sus necesidades... si cada uno se reconoce como desea, no tiene que ser criticado porque es un derecho que tenemos las personas” (E6.1).

Otro aspecto apreciado fue la convergencia derecho-deber en la configuración de la comunidad sorda dentro de la comunidad educativa, circunstancia que les permite a las propuestas de transformación curricular insistir en la observancia de los derechos y deberes propios, como

parte de aquella formación ciudadana que ya fue referida en el objetivo específico uno por parte del Experto Internacional. Esto también es un llamado a quienes elaboran las políticas nacionales e internacionales sobre derechos humanos, a solucionar el vacío latente de la dupla derechos-deberes, al magnificar las políticas paternalistas sobre los derechos y al dejar en el plano de la responsabilidad moral los deberes; a propósito, se documenta:

“La mayoría de las personas tienen la costumbre... en la comunidad sorda de decir: ¿y mis derechos? Pero cuando uno va a hablar en la en la práctica de esos deberes, es difícil encontrar ese concepto práctico de lo que realmente significa ejercer los... ¿Cómo los llegan a aplicar? Uno les pregunta: ¿Pero el derecho-deber?” (D3).

Así se insinúa otra convergencia entre el currículo-derechos que no se limita al intercambio, la comunicación y el aprendizaje de los atributos culturales de cada grupo poblacional. Como ya se había distinguido en el objetivo uno, se trata de la co-construcción de estos mínimos éticos, políticos y sociales cuya vinculación con la reciprocidad permiten al currículo influir en el desarrollo integral del joven.

La convergencia currículo-derechos se problematizada, las narrativas documentadas así lo permiten afirmar: “La ley está, los reglamentos están, el reconocimiento legalmente está; se debe aplicar la ley, se debe respetar, pero aparte de ese reconocimiento también se debe buscar igualdad” (D8). Aquí toma relevancia la accesibilidad como principio de cooperación para favorecer la interculturalidad: “Creo que es importante que los profesores que llegan a estos temas o a estos programas en inclusión con PS, necesitan sensibilizar y crear un entorno de aprendizaje permanente sobre la accesibilidad a los derechos” (ML4).

La accesibilidad en tanto derecho viene tomando forma gracias a las luchas recientes de las minorías, lo que legitima los enfoques de atención y amplía el margen de aplicación de las políticas

locales, nacionales o internacionales en virtud de la educación para la diversidad; en ello la comunidad sorda no es ajena, fortalece su carácter asociativo y así lo hace explícito un participante: “Que tenga acceso a la información y a los diferentes derechos como el resto de la comunidad” (E6.1).

La convergencia entre currículo-derechos permeada por la accesibilidad, dejó entrever lo que puede significar a futuro la equiparación de oportunidades: “En esta interculturalidad que se da entre las comunidades oyentes y Sordas también hay ciertas visiones, rasgos distintivos de cada cultura que deben ser visibilizados, esas luchas que tenemos las comunidades sordas a través de la historia” (D4), lo que expone dentro de la discusión pedagógica y normativa de los alcances de la igualdad, la equidad y la equiparación de las oportunidades no solo desde el marco referencial de la educación inclusiva, también desde la educación intercultural.

**Los Enfoques de Atención como Cuarta Subcategoría.** Dentro de la política de educación inclusiva en Colombia se enuncia que los enfoques son las “Formas en que se dirige la atención [intervención] y comprensión de una realidad o necesidad social” (SED, 2018, p.19); la guía de interacción planeada para los grupos focales buscó en las narrativas de los participantes el nivel de apropiación sobre esta subcategoría por su recurrencia en el discurso normativo; se encontró que está relacionado con dos factores: primero con el grado de profesionalización del adulto Sordo que educa al joven y segundo, con el grado de interés que tenga el actor educativo Sordo en la participación ciudadana y la movilidad social: “Los grupos de Sordos tienen características, su forma de pensar, su lengua, su historia, y por ejemplo los indígenas tienen sus características, pero pues son diferentes, tomar esas dos y apropiarlas para el reconocimiento de los derechos humanos” (ML7).

Para continuar con la relación de la subcategoría y el discurso normativo de la educación

inclusiva en Colombia se declaran en seguida algunos enfoques: diferencial, dual e interseccional (SED, 2018); aunque hay otros que pueden asumirse para determinar las acciones de mejora hacia grupos diferenciados entre la población, estos tres fueron mencionados a los participantes para motivar sus intervenciones en la posible relación de los enfoques con la comunidad sorda, el currículo en EM y la interculturalidad.

En cuanto al enfoque diferencial se logra comprender a través de documentos marco de la política educativa actual que corresponde con las acciones que procuran la presencia, permanencia, participación y evidente aprendizaje de estudiantes que puedan presentar cualquier riesgo de vulnerabilidad al aumentar el indicador de discriminación o exclusión (MEN, 2018); lo que se tendrá en cuenta al formular lineamientos curriculares para favorecer la interculturalidad en los jóvenes y propiciar acciones mancomunadas para mejorar la trayectoria escolar en EM y la armonización con la educación posmedia.

Junto al enfoque diferencial se identifica el enfoque interseccional declarado como una visión crítica naciente y problematizadora:

“La relación en que distintos ejes de categorización y diferenciación como el género, la etnicidad, la sexualidad, la clase, la posición de ciudadanía, la diversidad funcional, la edad o el nivel de formación entre otros están imbricados de manera compleja en los procesos de dominación. Es un enfoque que subraya cómo las categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas” son construidas y están interrelacionadas entre sí y supone un cuestionamiento de las relaciones de poder y de cómo se articula el privilegio” (Goikoetxea, 2017, p. 74).

Lo que fue manifestado por los participantes a partir de sus roles educativos da cuenta de una mirada periférica que evidencia la perspectiva interseccional no solo para favorecer la

identidad cultural y lingüística dentro de su comunidad, sino además para la atención focalizada indistinto de las etiquetas que la escuela, la sociedad y las políticas implantan: “De acuerdo a cada uno ¡sí!... por ejemplo, las personas con discapacidad cognitiva, PS, personas ciegas... el hecho es que uno tenga un proceso diferente al otro... [que los] enfoques se hagan según cada necesidad” (ML2).

Por otro lado, el enfoque dual es la comprensión de las prerrogativas que le son inherentes a las PS como parte del conjunto social que goza de los derechos conducentes a los que hace alusión la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2018) y que sin menoscabo de lo anterior goza de las garantías de especial cuidado que le otorga el Estado en calidad de minoría lingüística, constituye una posición ciudadana bidireccional que permite pensar un abordaje ajustado y efectivo en su entorno.

La aproximación conceptual a los tres anteriores enfoques de atención no conduce a pensar que sean las únicas rutas de atención para mitigar las brechas que aumentan la vulnerabilidad, pero su explicación sí otorga claridad sobre el grado de apropiación por parte de la comunidad sorda y que ha de traslapar el entorno educativo para sembrar los principios del currículo intercultural del joven Sordo.

La codificación permitió situar el conocimiento sobre el enfoque diferencial “Porque tenemos, por ejemplo, diferentes tipos de discapacidades, diferentes formas de comunicación, no podemos generalizar y tampoco podemos apartar a las personas, pero por eso se requiere un enfoque diferencial.” (E3).

El enfoque dual también se identificó en el índice de referenciación siendo explicado por parte de algunos educadores como la doble respuesta existente desde el marco normativo a la persona Sorda quien puede identificarse en condición de discapacidad y como integrante de una

minoría cultural y lingüística sin que esto represente una contradicción o, que una elección excluya en su naturaleza a la otra: “Es muy importante entender que se hace con el fin de evitar cualquier tipo de discriminación, para aumentar y generar un proceso de forma paralela y genuina” (MP6).

Sin embargo, en esta subcategoría se establece una tensión, porque su cobertura entre las narrativas de los participantes no fue explícita como sí ocurrió en las perspectivas o los derechos, ya que son temas más elaborados que se dialogan en la medida en que se amplía el nivel de formación y movilidad social de la persona Sorda. Esto significa que los jóvenes participantes permitieron a sus adultos educadores dar profundidad en este aspecto, mostraron adicionalmente que los espacios de investigación-acción bien pueden darse de manera simultánea en momentos de aprendizaje; lo que además abre la oportunidad en la propuesta de lineamientos al abordaje de los enfoques de atención como atributo que favorece la interculturalidad en la EM.

La conversación guiada en esta subcategoría y más adelante en lo concerniente a la sorditud, fue escenario para documentar cómo la reflexión compartida es posible en medio de la investigación en educación y cómo esto representa una estrategia para mediar el aprendizaje sobre ciudadanía e interculturalidad; también fue un espacio Sordo que propició la manifestación por parte de los jóvenes de la gratitud y admiración, porque sus adultos educadores no solo transmiten los temarios de las asignaturas programadas, sino que procuran el conocimiento de estos factores que determinan la diversidad lingüística y cultural.

La aplicación de grupos focales permitió a los participantes desmarcarse del guion preestablecido para ahondar e incluso replicar temas que consideraron pertinentes en el desarrollo de los grupos focales; esta acción fue evidente a la hora de referirse al enfoque de atención dual e interseccional y su perspectiva con el currículo intercultural en EM, hay que aclarar al respecto, que esta relación solo se logró establecer por los adultos participantes, explicando el siguiente

tránsito: “No es suficiente que sea dual, estoy de acuerdo con la autora Patricia Hills, y sí, le hace falta, esta autora ¿qué menciona?, Que las personas tienen diferentes identidades integradas al ser y por eso propone el enfoque interseccional” (D8).

Algunos docentes fuera de las líneas codificadas expresaron haberse sorprendido con los interrogantes adicionales planteados por sus estudiantes respecto del ejercicio de sus derechos y los enfoques de atención; se hizo explícita la necesidad de incluir este tipo de explicaciones en sus clases; lo que ratifica su aprendizaje dentro de la formación ciudadana no solo en EM, esta acción generaría espacios interculturales con aprendizajes útiles para la vida posmedia. Aquí la afirmación hecha por el experto internacional sobre los ciudadanos interculturales cobra sentido y será con alta probabilidad una estrategia al proponer los lineamientos que naturalicen la interculturalidad, como se explica a continuación:

“Es tener en cuenta las características de cada grupo y la interculturalidad significa compartir entre las dos comunidades, por ejemplo, los grupos de Sordos tienen sus características, su forma de pensar, su lengua, su historia, y por ejemplo los indígenas tienen sus características ¡pero pues son diferentes! y tomar esas dos, apropiárselas para reconocimiento de los derechos humanos” (ML7).

### ***Segunda Categoría: Cultura Sorda***

A partir de la planeación, validación y aplicación de los instrumentos de investigación, la cultura sorda fue comprendida en el desarrollo de las interacciones como la cosmovisión y la impronta del grupo social determinado por la identidad visual, la lengua de señas, la colectividad, la reciprocidad (De La Paz y Salamanca, 2014), entre otros atributos que la identifican dentro de los entornos con predominancia oyente; su uso en las narrativas de los participantes fue reiterativo y anclada al significado de la identidad, de lo que resultó una categoría difícil de definir en la

palabra hablada frente a los participantes signantes, pues son ellos en idoneidad quienes mejor dan significado en un contexto de reflexión y construcción de conocimiento como el que se propuso:

“Por eso es importante hablar de la cultura sorda, explicarles a los profesores, a los niños, porque no conocen, para que analicen, para que ustedes reconozcan y sepan la importancia de que no es sólo la lengua de señas, sino también todos los rasgos de la cultura sorda, la historia, el origen, lo que les interesa aprender...” (ML5).

La categoría inductiva cultura sorda se realiza en el análisis de las subcategorías propuestas, en que elementos imprescindibles como la Lengua de Señas (LS), los valores, las creencias heredadas de sus ancestros, la trayectoria histórica que se construye a través de los signos, son la expresión de una totalidad entre el cuerpo y el pensamiento.

De acuerdo con Bonfil (1991) más De La Paz y Salamanca (2014), la cultura sorda posee y se construye de manera permanente con elementos o recursos en su función social. Algunos de esos elementos tomaron fuerza en esta investigación, lo que permitió una reflexión crítica desde la EM a través del currículo. La asociatividad, el conocimiento, lo emotivo y lo simbólico son las subcategorías que permiten conjugar sobre la cultura sorda, los lineamientos para un currículo que insista en las acciones del intercambio recíproco para el respeto y la educación en diversidad lingüística.

**La Asociatividad como Primera Subcategoría.** Describe la organización implícita en la que adultos Sordos conducen a niños o jóvenes al cooperar de manera intencionada en la construcción personal y social de la identidad Sorda; inicialmente la subcategoría fue enunciada bajo el nombre de organización (De La Paz y Salamanca, 2014), sin embargo, en el contexto y narrativa visual de los participantes, la seña de asociatividad fue recurrente, pues es un término conocido no solo porque la PS posea una membresía en una colectividad distrital, nacional o

internacional, sino que indica en un sentido más amplio la lógica de agrupación, organización, solidaridad, que busca la transferencia y la preservación de la cultura sorda: “Hay un movimiento para Sordos aquí en Bogotá... allá se reúnen Sordos para hablar de qué necesidades tenemos o del servicio de interpretación, esas cosas nos ayudan a tener un conocimiento de nosotros mismos y de qué necesidades tenemos” (E1).

En la subcategoría Asociatividad se dibuja la primera divergencia del análisis categorial por cuanto unos eran los resultados esperados y otros fueron los resultados obtenidos en las narrativas visuales. Si bien es cierto en el desarrollo de uno de los grupos focales esta subcategoría obtuvo alta cobertura dentro del índice de referenciación, esto se corresponde con la extensión discursiva e insistencia de uno de los participantes, lo que no puede entenderse como una recurrencia en la totalidad de la codificación.

El sentido de la asociatividad en los jóvenes Sordos participantes se referenció así: “Nosotros como Sordos y como comunidad nos reunimos para hablar de derechos y también poder incidir en que otras entidades nos ayuden a mermar esas necesidades que tenemos... sobre todo los líderes Sordos quienes impulsan esos movimientos” (E1).

Aunque esta subcategoría no fue identificada en todos los grupos focales, los aportes codificados si dan señales fértiles de su relevancia para los procesos de comunicación, interacción y aprendizaje para los jóvenes de EM y la conexión con el currículo:

“Informarme más respecto a la comunidad... hubo personas que causaron impacto, traer la historia de ese tiempo sobre los diferentes grupos y organizaciones que había aquí en Bogotá, lo que significaba trabajar de manera unida, recopilar toda esa información... es importante aplicarlo al currículo.” (D2).

La poca codificación resulta interesante para el fortalecimiento de la asociatividad en los

Jóvenes Sordos y su movilidad tanto social como política, porque a través de su organización para la participación ciudadana a la par con la sociedad mayoritaria oyente, se producen ventanas de comprensión sobre el desarrollo multidimensional de la juventud Sorda que a futuro añora su preparación profesional para retribuir social, educativa, afectiva y culturalmente a su comunidad, revitalizando el concepto de la Sorditud (Fernández y Murcia, 2008) en Colombia.

**El Conocimiento como Segunda Subcategoría** reúne la historia, “las creencias, valores, costumbres” (De La Paz y Salamanca, 2014, p.43) y aportes al mundo del saber, esta subcategoría hace reconocimiento a un capital cultural propio de los pueblos Sordos extendidos en el mundo. Allí reposan contribuciones en distintos campos de la vida social y cultural desde el deporte, el teatro, el cine, las artes plásticas, la danza, la música, la lingüística, hasta la política, la educación y el trabajo social entre otras actividades, que actualmente no cuentan con la suficiente divulgación. Se encontró ocasión para el intercambio de saberes a través de un currículo que descubra la naturaleza de estos aportes; al respecto uno de los participantes informa: “Tenemos ciencias, matemáticas, historia pero que dentro de esa enseñanza... nos enfoquemos más en la lengua de señas porque tiene historia, que tiene derechos, que tiene identidad, que tiene una comunidad, todo eso... se debería enseñar.” (D4).

La codificación denota una tendencia en relación a las demás subcategorías no solo al obtener la mayor cobertura en las narrativas de los participantes, sino por el arraigo al acervo histórico y cultural Sordo, sugiriendo posición dentro de la propuesta de lineamientos.

Fuera de la naturaleza disciplinar del conocimiento y su forma clásica de reproducción en la escuela, se ratifica que: “Muchas personas oyentes no reconocen el patrimonio cultural y la LS como material lingüístico... que todas las personas que interactúan dentro de una institución educativa puedan tener acceso a ese conocimiento y al currículo intercultural.” (D1).

Lo anterior implica que hay un capital cultural en las comunidades sordas, cuyo valor se empieza a dilucidar e incorporar como un aprendizaje compartido entre los jóvenes a través de los profesionales Sordos, en contextos donde la LS es una forma cotidiana para su adquisición, construcción y transferencia. Aquí se expresa una necesidad en los tránsitos curriculares en sintonía con los actores educativos Sordos dentro de las prácticas pedagógicas, quienes demandan el reconocimiento cultural en contextos caracterizados por la diversidad: “Crear esa incidencia en el Ministerio de Educación para que podamos nosotros ser visibilizados dentro de un currículo que, es mayoritariamente permeado por la cultura oyente” (D4).

Ahora bien, se especifica en las narrativas un conocimiento de carácter pedagógico, del cual hay por lo menos dos distinciones: la primera, el grado de conocimiento que se tiene o se pueda lograr sobre la cultura sorda con un propósito de enseñabilidad a los jóvenes y la segunda, el grado de conocimiento de los aportes de la misma cultura al conocimiento universal con su incidencia en el proceso de aprendizaje en EM.

Dada la complejidad del conocimiento de la cultura más el conocimiento que emana de su comunidad, se pueden identificar con claridad las Epistemologías de Sordos, cuando se comparte y construye dicho conocimiento gracias a los educadores Sordos en sus distintos roles, quienes desde la experiencia de la identidad Sorda, son los idóneos para legitimar su episteme, al articular desde la enseñabilidad una labor cooperativa Sordo-Oyente como una vivencia intercultural que supera en acciones propositivas los perfiles y funciones asignadas. Esta contribución de los participantes resume la necesidad de la experiencia intercultural, para tener desde la formación pedagógica la facultad de identificar, apreciar y trabajar para la diversidad: “Es importante desde las universidades que puedan contratar PS, mirar estrategias y actividades pedagógicas con las que puedan reflexionar acerca de sus trabajos de investigación y como desplegar estrategias o

metodologías de enseñanza.” (D4).

Se ratifica así la subcategoría como tendencia, ya que su reflexión tuvo una presencia constante en los grupos focales, al ser para los participantes un elemento esencial en el desarrollo de la identidad y que les distingue con orgullo a la hora de declararse personas en diversidad y no en condición de discapacidad; representa, la categoría en mención, mayor contenido y arraigo para centralizar relaciones, ambientes y recursos que favorezcan la interculturalidad, como lo explica uno de los participantes (ML4): “Los profesionales Sordos dentro de la escuela reconocen la tarea de generar un impacto en el conocimiento de su patrimonio cultural-lingüístico y que el acceso de la comunidad oyente a tal conocimiento es lo que establece el currículo intercultural”.

**Lo Emotivo como Tercera Subcategoría.** De La Paz y Salamanca (2014) señalan la movilidad de los sentires, anhelos y experiencias de la persona Sorda, para el caso particular ilustran la vivencia de los actores educativos frente a las comprensiones del currículo y la prospectiva en la EM: “Esa interacción me vincula un poco más para conocer la cultura oyente, es un espacio donde puedo... mostrar mi cultura, conocer un poco de su cultura, debo conocer e integrarme con personas oyentes, no solo con mi comunidad” (E4).

Lo emotivo abarcó las manifestaciones de los participantes sobre dimensiones esenciales como la familia oyente y la identidad Sorda fuera del contexto escolar: “Creo que se necesita más el trabajo de los padres, porque yo veo que en general el papá, la mamá ¡bueno! nació el niño Sordo y ya están en contra, hay un choque” (D5). Expresa el participante la urgencia de apropiarse a las familias en la LS para la comunicación y el aprendizaje, establece aquí una complementariedad con el eje transversal denominado *otros actores educativos* dentro de la propuesta.

Lo Emotivo evidenció en los grupos focales una tracción alrededor de las intenciones de las preguntas y la respuesta en los participantes; aunque se insistió antes y durante el desarrollo de

cada encuentro en la mirada a futuro para pensar la interculturalidad en el currículo de EM, fue ineludible la narrativa visual sobre las experiencias previas, independiente del rol educativo.

En consecuencia, algunas codificaciones están cargadas de inconformidad, resistencia o frustración como se ejemplifica en seguida: “Entonces es como si yo estuviera encerrada o en un mundo así oscuro que no me deja salir y yo quiero ser independiente, quiero valerme por mí misma, quiero conocer y saber muchas cosas” (E1), incluso se percibe el rechazo a lo que provenga de la cultura predominante: “Los oyentes están arriba y los Sordos abajo en el aprendizaje” (E7).

Esto guarda concordancia con la entrevista semiestructurada en el primer objetivo específico al mencionar cierta violencia simbólica como reacción a las discriminaciones o vulneraciones sobre las PS: “Cuando yo me encontraba un oyente, trataba de hablar y se burlaban de mí... yo no me sentía bien, entonces eso generó que yo repudiara a los oyentes y ya siendo profesional, empecé a ver la diversidad” (D8). Otro participante expresa: “Los oyentes, en ocasiones, no se sienten cómodos o no les gusta y en el caso de los Sordos tampoco, porque piensan que los van a criticar...no podemos obligar a todo el mundo a tener ese enfoque” (MP6).

Aquí se expresa una tracción para el proceso intercultural en la prospectiva curricular de la EM, lo que trastoca aspectos de la vida del joven Sordo como la comunicación más allá de la posibilidad bilingüe, lo que incide en la socialización. La evocación generalizada sobre las dificultades con el núcleo parental y el mundo sonoro en el uso de la primera y segunda lengua, replican la barrera familia-escuela: “Es que cuando la familia es oyente y uno es la única persona Sorda es complejo, a mí me pasa...yo hago el esfuerzo pero ellos no vienen al taller de LS” (E6.2); desencuentro que no se resuelve en el entorno educativo inclusivo: “Es una lucha de la comunidad sorda para que de pronto haya una guía que sí nos enseñen el español como debe ser” (ML1).

Lo descrito muestra qué intrincado resulta para los jóvenes Sordos conectarse en sus

experiencias de comunicación, aprendizaje, en entornos efectivos de accesibilidad, participación, construcción y transformación curricular; estas comprensiones representan una oportunidad para establecer líneas de acción intencionadas que permitan a la escuela marcar una distinción entre entornos inclusivos y entornos interculturales mediados por la aprehensión de la otredad.

**Lo Simbólico como Cuarta Subcategoría.** Refiere este apartado el aprendizaje, dominio y uso cotidiano de la LS; reconoce los rasgos gestuales, faciales, corporales y espacio-temporales que la función comunicativa y lingüística en su lengua natural implican; por supuesto el valor concreto y abstracto de sus manos como principal muestra iconográfica (De La Paz y Salamanca, 2014), también lo que concierne a la visualidad y cómo se logra la aprehensión a través de esta experiencia. Otro elemento presente en esta categoría es la adquisición del español escrito como segunda lengua, que constituye en la actualidad, la alternativa más trabajada desde la escuela, para garantizar la accesibilidad de los escolares Sordos: “Apropiarse de la lengua de señas desde la experiencia visual y el español, porque en el mundo la información está en ese segundo idioma... como PS es importante que participemos en los procesos de la lectura y escritura... (ML7). A continuación, se describen como atributos de lo simbólico la LS, el español escrito y la visualidad, lo que le convierte en una tendencia dentro del análisis categorial de la investigación.

En lo simbólico hay una reiteración de la LS como primer atributo, ya que al ser la lengua natural de las PS y tener el reconocimiento legal en el territorio colombiano, es la mediación comunicativa con mayor favorabilidad si de establecer acciones interculturales se ocupara el currículo de EM: “Es importante el lenguaje, que se fortalezca, que se tengan diferentes vías de aprendizaje para que se enriquezca tanto mi labor, como la lengua... es importante que vayamos a la par los oyentes y los Sordos.” (ML6).

Se muestra en la codificación que no es suficiente con apuntar al aprendizaje y uso cotidiano

de la LS en los estudiantes Sordos, desde hace un tiempo se buscan estas acciones intencionadas con las personas oyentes que hacen parte de los mismos ambientes escolares, en aras del reconocimiento de un derecho básico en las transformaciones curriculares.

El segundo atributo que deja la subcategoría es la relevancia y pertinencia que tiene el español escrito como segunda lengua; no queda duda de su uso para garantizar la accesibilidad con la población oyente: “Respecto al español no se le debe restar importancia, esforzarse por aprender de esta segunda lengua su estructura, su vocabulario, verbos, las conjugaciones, toda esta gramática.” (D4).

El tercer atributo de lo simbólico es lo visual como experiencia de accesibilidad para el aprendizaje y la participación: “Cuando se tiene una persona Sorda, viene con la LS en una adquisición tardía, entonces [...] se emplean las bases visuales, la experiencia visual, la contextualización”, continúa el participante: “Que manejen lengua de señas a través de sus experiencias visuales, lingüísticas” (ML7); otro participante ratifica: “pero aun así se agudiza más lo visual... nosotros nos comemos el mundo literalmente a través de lo visual” (D2).

Conjugar el dominio de la primera y segunda lengua con la experiencia de la visualidad constituye una triada de gran potencia para el desenvolvimiento del joven Sordo más allá de los propósitos curriculares, tal conjugación permite pensar en un anclaje en los alcances de la interculturalidad: “Sé que a futuro me podría ayudar a conseguir trabajo, a alcanzar metas, a ganarme la vida, todas las necesidades que requiera; es necesario que tenga bases en español... que pueda practicarlo, adquirirlo y fortalecerlo como mi segunda lengua” (E4).

Dados los anteriores atributos, se reitera que esta subcategoría tuvo eco en todos los grupos focales lo que le clasifica como tendencia que aporta atributos únicos de la cultura sorda para la construcción de una prospectiva curricular de los jóvenes de EM, quienes constantemente se

cuestionan y forjan posturas hacia el concepto de ser joven y cómo constituir sus proyectos de vida.

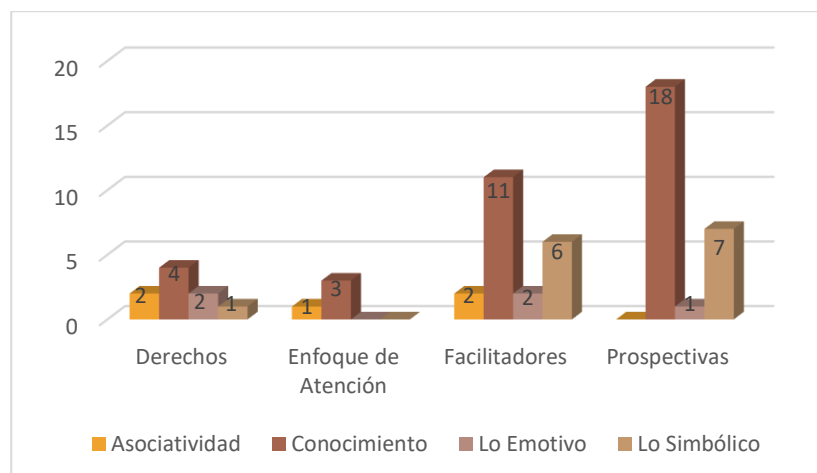
### ***Complementariedades entre Comunidad y Cultura Sorda***

Como se muestra en la siguiente gráfica hay unas complementariedades al recodificar las subcategorías inductivas del segundo objetivo específico; el índice de referenciación ratifica que el conocimiento disciplinar en el currículo de EM, el conocimiento Sordo (acervo cultural) y el conocimiento pedagógico para abordar la educación de las PS. Se muestra como una tendencia por cuanto permea las narrativas de los participantes en relación con las prospectivas, los facilitadores, el ejercicio de los derechos y los enfoques de atención.

Ahora bien, la subcategoría conocimiento mostró como categoría emergente la necesidad de establecer los aprendizajes esenciales alrededor de la LS y el español escrito desde lo comunicativo y lo lingüístico, se amplía este posible lineamiento hacia una alfabetización cultural de todos los actores educativos para dar mayor reconocimiento a minorías como el colectivo Sordo.

### ***Figura 3***

### ***Complementariedades entre Comunidad y Cultura Sorda***



***Fuente:*** Software N-Vivo, versión 14

Lo simbólico también permite una fuerte complementariedad entre comunidad y cultura

sorda lo que orienta la propuesta de lineamientos curriculares al hacer visible la equiparación comunicativa no solo con aprendizaje de la LS por parte de la población oyente y el español escrito por parte de la población Sorda. Los jóvenes y los educadores participantes han cuestionado la imposibilidad de acceder al inglés escrito, a la Lengua de Señas Internacional y la Lengua de Señas Americana como aprendizajes que aún no se evidencian en el currículo de EM. Lo que permite aducir que, aunque las políticas y prácticas de la educación inclusiva legitiman el enfoque bilingüe, las necesidades de movilidad académica, cultural y laboral de la juventud exigen en prospectiva unos aprendizajes esenciales para empoderar en la diversidad lingüística y cultural.

Las perspectivas manifiestas en los participantes representan una complementariedad valiosa para la formulación de los lineamientos curriculares, porque recogen desde la experiencia de los jóvenes y los saberes de los educadores un cúmulo de aportes que vislumbran los alcances de la identidad colectiva que convoca a redimensionar los presupuestos de una educación para la diversidad.

Aunque no hubo un alto índice de referenciación para los derechos y los enfoques de atención, su complementariedad en prospectiva también abre la posibilidad de una propuesta de lineamientos curriculares que forjen desde la educación cívica y política en EM, estrategias y atributos que favorezcan la interculturalidad. Así lo expresaron algunos docentes participantes quienes señalaron con agrado el interés de los jóvenes por aprender sobre la Sorditud, el enfoque dual, el enfoque interseccional, la asociatividad.

Caracterizar las complementariedades en las voces de investigadores expertos en el campo educativo y las señas de representantes Sordos, fundamenta la propuesta de lineamientos curriculares al develar la necesidad de idear e implementar formas de comunicación, entornos de aprendizaje y estrategias a favor de la interculturalidad.

### **Descripción y Análisis del Objetivo Específico Tres**

En la tarea de proponer unos lineamientos curriculares en sus ejes transversales para favorecer la interculturalidad del joven Sordo, se determinó como técnica el análisis documental: se trata de una labor investigativa dirigida a procesar datos en documentos seleccionados para argumentar de manera sistematizada y producir nuevo conocimiento (Martínez et al. 2023); dos fueron los documentos seleccionados: *The Unrecognized Curriculum: Seeing Through New Eyes. Deaf Culture and Pedagogies* (Ladd, 2022) [El Currículo No Reconocido: Viendo a través de Nuevos Ojos. Culturas y Pedagogías Sordas].

El segundo texto titulado: *10 años de Bilingüismo en Chile: Experiencias Pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos* (INDESOR, 2014), fue compilado por el Instituto de la Sordera en Chile, pero como quedará documentado en adelante cada uno de los capítulos revisados cambia de autor por lo que se otorgarán los créditos en las citaciones a los docentes, investigadores, coautores.

Para el desarrollo de este objetivo fue diseñada una matriz de análisis documental que utilizó descriptores abiertos (Peña y Pirela, 2007; González y Sadier, 2019) para la referenciación de cuatro categorías: las definiciones, los atributos, los enfoques y las estrategias que ofrecen las investigaciones seleccionadas. Extraídos los datos se procedió a codificar en el software N-Vivo, lo que sustentó un análisis crítico sobre los énfasis, las similitudes, los cuestionamientos entre las categorías inductivas.

#### ***Primera Categoría: Los Atributos***

Aquí se agrupan las características, propiedades o cualidades que ofrecen los documentos analizados para la configuración de los lineamientos curriculares, de este modo el índice de referenciación permitió establecer dentro de esa subcategoría la importancia de la comunicación,

el rol docente y los entornos para favorecer la interculturalidad en la escuela.

La comunicación de las PS en LS no solo nutre el elemento simbólico de su cultura, también se codificó como principal expresión del pensamiento (Águila y Sauvalle, 2014), al constituirse en puente entre el conocimiento disciplinar y el aprendizaje en la escuela, por ejemplo se resalta: “La posibilidad concreta de la comunidad sorda para participar en el mundo global, con estrategias de comunicación que les permita una adecuada integración social y un real acceso a las oportunidades en igualdad de condiciones” (Meneses y Vélez, 2014, p. 84).

Las referencias de los atributos insisten en que la comunicación ya trascendió la oferta bilingüe (Lengua de Señas-Lengua Escrita), advierten que no es suficiente con una lengua signada y una oral, por el contrario, se hace necesaria la mayor cantidad de lenguas de señas y orales que les permita a las personas relacionarse, intercambiar saberes, creencias y vivencias para ampliar la movilidad de los jóvenes en el mundo actual. El primer texto hace hincapié en brindar la Lengua de Señas Internacional, la Lengua de Señas Americana, la asimilación de la cultura escrita más allá de la lengua que predomina en el territorio que se habita y magnificar en ello la plasticidad del lenguaje, los modos y las velocidades de aprendizaje (Ladd, 2022) que tienen los jóvenes con la mediación de la tecnología.

Otro atributo que puede favorecer la interculturalidad corresponde con el rol del docente con una práctica que impulse la reciprocidad y el intercambio entre los grupos poblacionales existentes en los espacios escolares a través del colectivismo; de manera particular se valora la presencia y función del docente Sordo porque “Las raíces culturales holísticas a partir de las cuales operan los educadores Sordos más allá del aprendizaje en sí mismo... están en juego numerosos niveles de pensamiento y comunicación, numerosos valores, estrategias y creencias” (Ladd, 2022, p. 224).

Para el caso de los docentes oyentes, coequiperos en desarrollo curricular de la interculturalidad, se insiste en la formación pre, posgradual para el conocimiento y apreciación de las culturas, en la armonización de sus perfiles con los de modelos lingüísticos y culturales, en promover la investigación desde las universidades con comunidades escolares sordas como política de cambio, en identificar y explorar dentro de la práctica de los educadores, los recursos culturales Sordos para proyectarlos como recursos pedagógicos y en aprovechar a todos los actores educativos para enriquecer los entornos culturales (Ladd, 2022).

Al profundizar sobre la escuela como entorno que propicia la interculturalidad, hay una variedad de atributos al alcance:

La interrelación entre las culturas presentes en el espacio educativo, predominantemente sorda y oyente, gatilla diferencias de base asociadas a la cotidianeidad y lo curricular. En este sentido, utilizar la lengua de señas, realzar lo visual (timbre de luz y uso de material visual), acceder a tecnologías (computadores, proyectos e internet), organizar los espacios (sentarse en semicírculo), respetar los valores y derechos (como el acceso a la información), considerar las características individuales. (Gahona, 2014, p. 249).

Para el cierre del análisis en esta subcategoría se reitera como atributo que “el punto aquí es el reconocimiento ‘político’ del status cultural minoritario de las comunidades sordas” (Ladd, 2022, p. 115). En este sentido, el establecimiento de los atributos que favorecen la interculturalidad configura uno de los lineamientos curriculares.

### ***Segunda Categoría: Las Definiciones***

Entendidas para su selección como las proposiciones o afirmaciones (RAE, 2023) de los autores que fortalecen la visión de un currículo intercultural, surten así los siguientes hallazgos: la educación intercultural para las comunidades sordas no es una innovación de este tiempo, la

experiencia pedagógica que documenta el texto dos explica que “es una propuesta dialógica, de encuentro y de complementariedad entre las diferentes culturas que pretende que todos los educandos desarrollen pensamientos positivos hacia la diversidad étnica, cultural y lingüística” (De La Paz, 2014, pp. 57 y 58), su implementación en la literatura revisada tomó por nombre currículum intercultural bilingüe (De La Paz y Salamanca, 2014) y enfoque cultural holístico (Ladd, 2022).

Los textos indican sobre el carácter intercultural que puede aplicarse como modelo, enfoque y tipo de educación que actualmente ha contribuido a la comprensión del concepto holismo cultural, indicando que “las comunidades sordas estaban formadas por un amplio rango de personas [S]sordas, cada una con sus propias cualidades y comportamientos culturales...cada persona debe ser aceptada por lo que es” (Ladd, 2022, p. 316) lo que implica entender el holismo como el conjunto de prácticas culturales que se comparten con el mundo oyente a través de “dimensiones de la individualidad cultural sorda... El yo histórico, el yo comunitario, el yo geográfico, el yo creativo-artístico, el yo espiritual y el yo político” (Ladd, 2022, pp. 334, 335).

Lo anterior es una definición vinculante de la educación intercultural que “prepara a quien enseña y a quien aprende a comunicarse intelectual y afectivamente (De La Paz, 2014, p. 57) y la pedagogía de la Sordedad (Ladd, 2022) da así lugar a la interseccionalidad como aprendizaje, estrategia y facilitadora dentro de los lineamientos de un currículum humanizante:

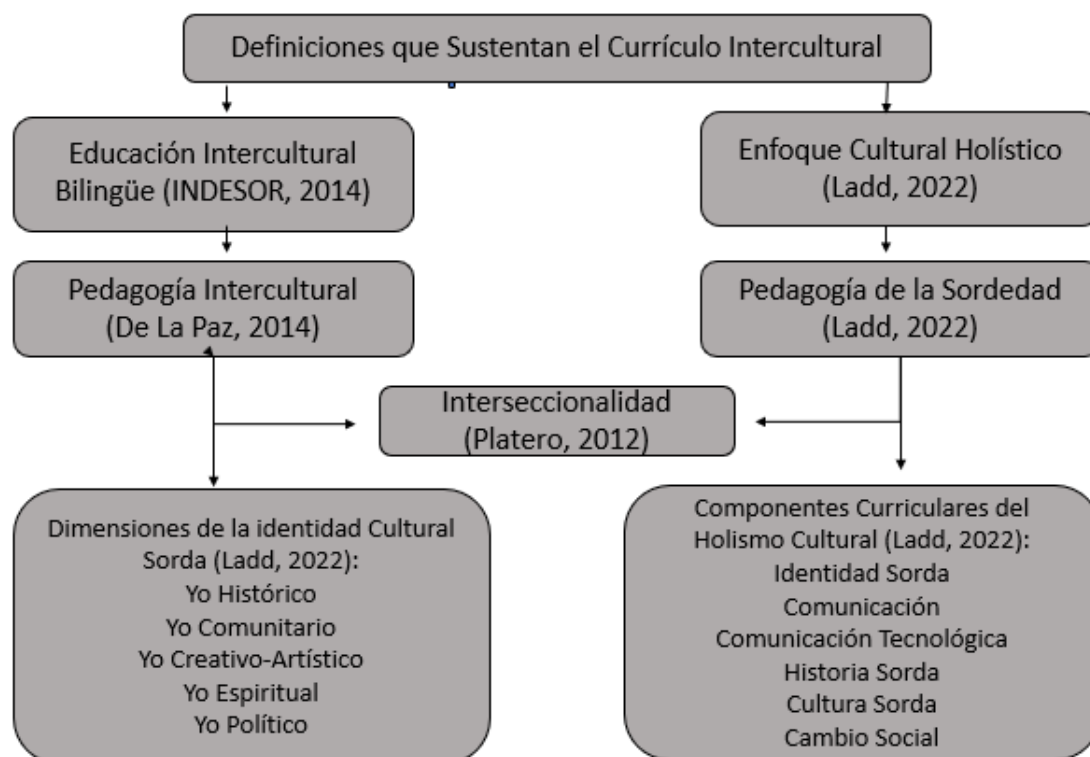
Bell Hooks quien escribió acerca de la importancia de estudiar sobre los roles interpuestos de raza, clase y género bajo opresión desde 1981. Crenshaw (1989) describe cómo esta y otras cualidades sociales como la orientación sexual y la discapacidad deberían ser consideradas como inextricablemente interrelacionadas (Ladd, 2022, p. 43).

Dentro de las definiciones del análisis documental se acoge el “holismo cultural en el corazón de las Pedagogías Sordas, un proceso paso a paso a través de la ontología, la epistemología,

la apreciación y la acción colectiva” (Ladd, 2022 p. 365). Proceso que desarrolla un sistema de nociones que clarifica el curso de los lineamientos en prospectiva de interculturalidad del joven Sordo que se nace de las relaciones entre sociedad, cultura y educación, lo que sustenta el desarrollo de la pedagogía desde el centro de las minorías lingüísticas y su visión multidimensional:

Para que las Pedagogías de Sordos se conviertan en Pedagogías de la Sordedad, se sugieren una base y una formación sólidas en la teoría de la Sordedad, tanto para educadores Sordos como para educadores oyentes, utilizando el concepto de la interseccionalidad; estos exploran formas en las que la opresión de las identidades de raza, género, clase, sexualidad y discapacidad deben resaltarse, desafiarse, remediarse, y reconciliarse con las nuevas ideas de identidades de los Sordos y Sordedad y luego aplicarse en la educación para Sordos. (Ladd, 2022, p. 174).

Este es el alcance general de la propuesta de lineamiento curricular, porque hace una distinción entre el carácter intercultural de las comunidades sordas frente a las generalidades de la educación inclusiva en la línea de discapacidad. Los aportes de la revisión documental también brindan un avance sobre los aprendizajes esenciales para considerar “Un currículo con cinco componentes: identidad sorda, comunicación, comunicación tecnológica, historia sorda y comunidad, cultura sorda. En secundaria al sexto nivel se agregó cambio social” (Ladd, 2022, p. 372). En el siguiente esquema se condensan los hallazgos de las definiciones que iluminarán la propuesta derivada de la investigación:

**Figura 4****Definiciones que Aportan a la Propuesta de Lineamientos en sus Ejes Transversales**

*Nota:* Elaboración Propia (2023)

**Tercera Categoría: Los Enfoques**

Identificados en el tratamiento de la información como los abordajes o perspectivas educativas que aportan a la formulación de los lineamientos en esta investigación, representan el “marco Humanista-Constructivista que respeta la diversidad” (De La Paz, 2014, p. 67). En el análisis de la subcategoría definiciones ya se describió el significado y aportes del enfoque holístico cultural que pretende para las personas “funcionar en múltiples mundos, desarrollando sus brújulas morales y sus habilidades sociales... sus talentos individuales” (Ladd, 2022, p. 380), en lo referente a este punto, se indica que se puede lograr a través de un ejercicio social de ósmosis (Santini, 2001).

Una claridad que hace la codificación del enfoque es concebirle como un estado dialógico que alimenta aquellos entornos curriculares, redimensionado el *involucrase* de los estudiantes con los demás actores tanto de la comunidad educativa como de la comunidad sorda (Ladd, 2022). La segunda claridad que emana del análisis documental es la actualización curricular situada entre la multiculturalidad, la interculturalidad y la transculturalidad. Se hace eco de las narrativas visuales descritas en el objetivo dos y que explica las complementariedades entre comunidad y cultura escolar sorda; se constituye como proyección de esta investigación el describirlas, delimitarlas, correlacionarlas dentro de los currículos elaborados con las minorías en diversidad lingüística.

#### ***Cuarta Categoría: Las Estrategias***

A través del análisis documental fue seleccionado el conjunto de acciones intencionadas, operaciones reguladas o reglas organizadas que pueden dar cuenta de la obtención de un fin (RAE, 2023); los dos textos examinados tienen amplia cobertura en las estrategias que promueven la educación intercultural y las pedagogías de la Sordedad. En este sentido el ejercicio que se propone a continuación es sintetizar en paralelo las apreciaciones de los autores para evidenciar que el caudal de aportes proveniente de sus trayectorias pedagógicas e investigativas será el cuerpo de las tareas y desafíos de la propuesta en construcción.

Dentro del primer texto se destacan como estrategias las siguientes:

(i) Los educadores Sordos se convierten en participantes y contribuyentes del mantenimiento continuo de la más alta calidad de vida posible para los Sordos. (ii) Los educadores Sordos incorporan dimensiones intelectuales, sociales y filosóficas más amplias a sus prácticas...también para "producir" niños [y jóvenes] que mantengan un equilibrio saludable entre sus logros académicos individuales, las habilidades sociales colectivistas y las responsabilidades necesarias para vivir bien tanto en el mundo Sordo como en el mundo

oyente (Ladd, 2022, p.170).

El segundo texto basado en la experiencia de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) enlista dentro de muchas otras estrategias las siguientes:

La EIB debiera implicar: (i) Incorporar Sordos adultos al proceso educativo (ii) Proponer la identidad de los Sordos como eje central (iii) Promover el uso de la primera lengua (iv) Incorporar al currículo oficial las historias no oficiales de la comunidad sorda (v) Incorporar los conocimientos, saberes y contribuciones que las sociedades sordas han hecho al patrimonio universal (De La Paz, 2014, p. 63).

Queda ratificado que esta subcategoría es uno de los lineamientos para favorecer la interculturalidad; el estudio de las estrategias cruza además por el conglomerado de ideas, vivencias y sentires alrededor de los aprendizajes dentro del discurso tradicional del currículo y cómo este es concebido por diversos actores (jóvenes, educadores, comunidad y entidades al servicio de la ciudadanía), lo que permite constituir como lineamiento la sumatoria de aprendizajes que el análisis crítico de la investigación ha descrito.

El paralelo textual mostró la co-construcción como estrategia vital en el currículo para situar la alfabetización cultural, esto amplía los repertorios de todos los intervinientes desde la comprensión de los otros y experiencia con otros (Ladd, 2022). Por otro lado, se halla como antecedente de la interculturalidad el reconocimiento de los tiempos y espacios Sordos que es un elemento curricular al que poco se le ha dado importancia en las políticas de inclusión educativa actuales, lo que supone una estrategia de base a la hora de cimentar las dimensiones del Yo cultural Sordo, los tiempos Sordos dentro de la escuela “involucran el uso de juegos, arte, teatro, historias y conversaciones... también consiste en refuerzo moral, culturización, socialización, coordinación, responsabilidades y muchas actividades básicas nidos” (Ladd, 2022, p. 244), asimismo los espacios

Sordos son reclamados como zonas que se median pedagógicamente por la LS para forjar la perspectiva lingüística y cultural (Ladd, 2022) de los estudiantes para que en sus trayectorias posmedia logren intercambios ciudadanos democráticos en torno a la diversidad.

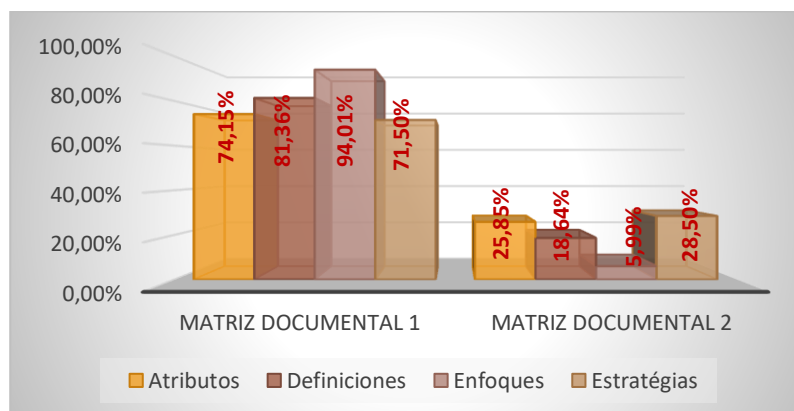
### ***Proposición de los Lineamientos Curriculares***

En la siguiente figura puede identificarse una visible diferencia en el volumen de la información tratada si se compararan los documentos en su extensión, sin embargo, el contenido permite dilucidar que los dos recursos textuales sintetizan rigurosos procesos de investigación derivados de prácticas educativas sustentables por el tiempo de implementación y la riqueza de los resultados obtenidos en contextos distintos al colombiano centrados en la educación de las PS en favor de la interculturalidad.

Se ilustra la frecuencia o cobertura de referenciación obtenida de cada categoría en el análisis de los dos documentos, el alto porcentaje que presenta la categoría enfoques en el primer documento, corresponde con el desarrollo conceptual del enfoque holístico y será acogido por esa investigación dentro de los sustentos.

### ***Figura 5***

#### ***Índice de Referenciación de las Categorías en el Objetivo Específico 3***



***Fuente:*** Software N-Vivo (2023)

El porcentaje obtenido dentro de la categoría Definiciones permitió dar relevancia a la comunicación como categoría emergente al ampliar el margen bilingüe para considerar una comunicación multilingüe, ya que el joven de la era digital exige el dominio de varias lenguas signadas y escritas que traspasen el uso del contexto inmediato en la etapa escolar. Las definiciones también marcan una distinción entre las formas de conocimiento que vinculan el currículo con el desarrollo multidimensional del joven Sordo al justificar que las líneas intencionadas de acción sobre el aprender, constituyen una categoría emergente y un lineamiento a proponer.

Los valores asignados a los atributos y a las estrategias más el análisis crítico desarrollado como categorías inductivas, son la oportunidad de consolidar el conjunto de lineamientos de la propuesta que generará la presente investigación. Los aportes que nutrieron el análisis documental dan respuesta a los fundamentos metodológicos en cada eje, explican los participantes (quién), los procesos (cómo), los momentos (cuándo), los alcances (para qué) y los criterios de calidad a implementar.

### ***Figura 6***

#### ***Proposición de los Lineamientos Curriculares***



***Nota:*** Elaboración Propia (2023)

## **Capítulo 7: Fase de Producción Compartida: Presentación de la Propuesta de Lineamientos Curriculares en sus Ejes Transversales para Favorecer la Interculturalidad del Joven Sordo en Educación Media**

La propuesta se configura a través de un propósito, una impronta, un enfoque y unos sustentos sembrados en el andamiaje conceptual desplegado en la investigación doctoral. Posterior a estas generalidades se expone la propuesta como un tejido de saberes, vivencias y sentires en que las voces de los autores más las señas de los participantes en la investigación, convergen para aterrizar la interculturalidad en el currículo, reivindicar la identidad de los jóvenes Sordos. Finalmente se describirán los momentos de validación interna y externa de la propuesta para dar lugar a los mecanismos de transferencia del conocimiento aquí condensado.

**Propósito.** En la implementación de la propuesta, el propósito es tensionar la política de educación inclusiva frente a las singularidades de la comunidad sorda en EM, dejando como punto de discusión y acción crítica que “una vez es aceptado que las comunidades sordas son minorías lingüísticas el siguiente paso lógico es reconocer que también son una minoría cultural” (Ladd, 2022, p. 27).

**Impronta.** La propuesta establece la construcción permanente de tejido social a través del currículo, configura a los jóvenes en la fuerza de cambio; como singularidad problematiza las formas en que se concibe el currículo al invertir las lógicas de la política, la cultura y la práctica pedagógica, valida el conocimiento propio de grupos y personas en diversidad través de los saberes, las vivencias y las prospectivas.

**Enfoque.** Con base en los resultados arrojados en el objetivo tres, se adopta el holismo cultural (Ladd, 2022), se insinúa a través del currículo el abordaje de la identidad individual y colectiva a través de “políticas en lingüística formales, mediante el entrenamiento de las

habilidades del lenguaje y mediante una mejor comprensión intercultural” (Ladd, 2022, p. 121); un enfoque que se distingue por su carácter dialógico y cíclico.

**Sustentos.** Se establecen desde tres ámbitos, primero el epistemológico que emerge de la teoría crítica por cuanto instala al maestro investigador en el trabajo del currículo como forma de activismo ante las inequidades sociales que se reproducen en lo educativo (Apple, 2015), lo que en la co-construcción de conocimiento científico-social atañe a la naturaleza de las Epistemologías de Sordos según lo expresa Viera (2021) “descolonizar el conocimiento producido históricamente sobre las personas [S]ordas a partir del desplazamiento discursivo de la sordera del campo epistemológico de la discapacidad al campo cultural” (p. 2).

Luego el sustento ontológico emerge desde la Sordedad (Muñoz, 2019) o la Sorditud (Fernández y Murcia, 2018) como el continuo personal y colectivo de una diversidad dentro de las diversidades; redimensiona el campo de la educación intercultural más allá de las comunidades indígenas, analiza que los pueblos Sordos también son milenarios, preservan un saber ancestral, que cuentan con la LS como patrimonio y capital supremo, mediante el cual se le ha de proveer la educación en tanto servicio o derecho.

En tercer lugar, el sustento pedagógico que acude al pensamiento emancipador latinoamericano según Freire (s.f.) “las culturas que pasan por un proceso de liberación colonial primero tienen que pasar por una fase de -resistencia- antes de pasar una etapa -transformadora-” (como se citó en Ladd, 2022, p. 550), legitima la asunción de las Pedagogías Sordas como práctica que logra espacio en la transformación curricular, centrado en las personas y sus identidades, no en las competencias.

### **Ejes Transversales y Lineamientos Curriculares**

Agotadas las fases de acción-observación y auto-reflexión compartida como ruta

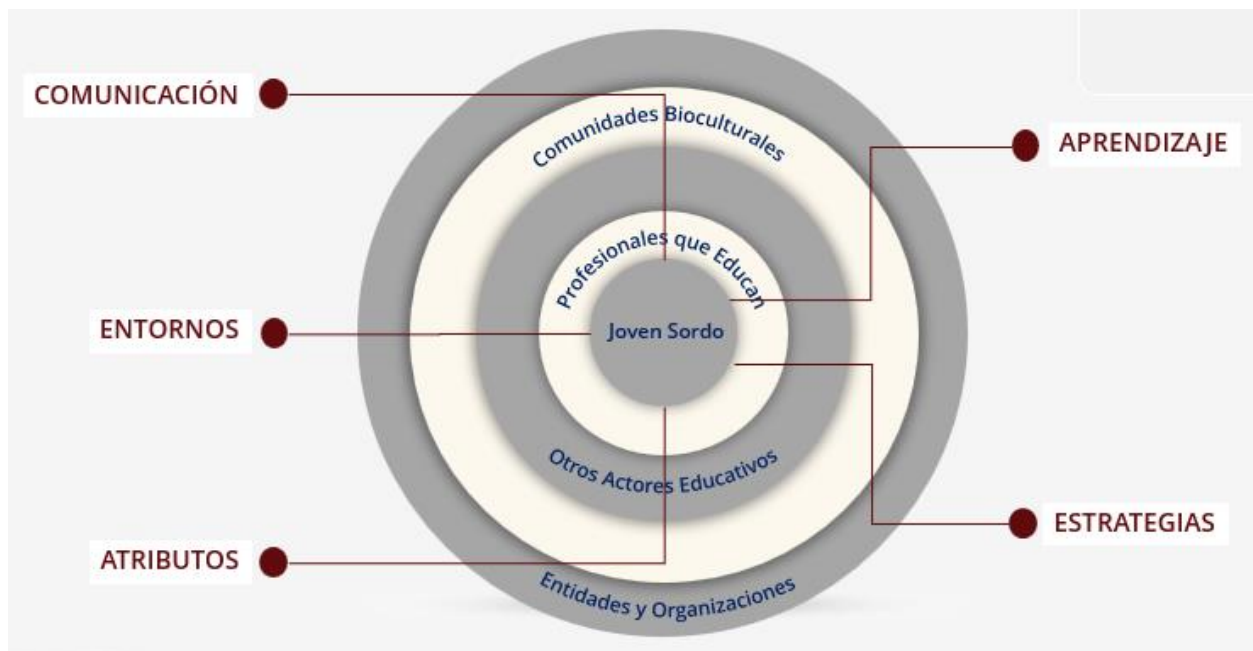
metodológica en la investigación (Suárez, 2002), se delimitaron los ejes transversales y lineamientos curriculares para la diversidad lingüística y cultural en la EM, además de cuestionar la discapacidad auditiva como discurso escolar ya que su generalización expande las brechas de acceso, participación y desarrollo pleno de las PS en el currículo.

De tal modo que la acción crítica de las personas ante la experiencia de la Sordedad en calidad de estudiantes, profesionales implicados en la educación, otros actores de las comunidades educativas e integrantes de entidades u organizaciones al servicio de la ciudadanía, estructura los ejes de una propuesta que transforma el currículo al realzar los rasgos culturales y lingüísticos de quienes confluyen en el aula para la realización de sus proyectos de vida, son en simultáneo los *drivers* que respaldan en la escuela el desarrollo curricular.

Definidos los co-constructores del currículo como los ejes, se instaura que sus roles dan contenido a los lineamientos o estrategias pedagógicamente elaboradas que se desarrollarán desde la comunicación, el aprendizaje, los entornos, las estrategias y los atributos de la educación intercultural y dinamizan las actuales prospectivas curriculares.

Se produce así un ejercicio dialógico entre los ejes transversales y los lineamientos que simulan los hilos del tejido social referido en la impronta, sitúa los fundamentos metodológicos a partir de los participantes, los procesos, los momentos, los alcances y los criterios de calidad para la implementación.

A continuación, se desplegará la propuesta a través de enunciaciones derivadas de los hallazgos de la investigación; se utilizarán esquemas de comprensión que evidencian algunos de los fundamentos metodológicos:

**Figura 7****Síntesis de los Lineamientos Curriculares en sus Ejes Transversales**

*Nota:* Elaboración Propia (2023)

**Primer Eje Transversal: El Joven Sordo y su Cultura**

Se erige como el núcleo y primer eslabón de la propuesta, declara que los lineamientos que se conocen en el campo educativo son ejecutados por las personas o colectividades, de forma que sin su acción intencionada el currículo no sería susceptible a la actualización e innovación, por ello se da protagonismo al talento humano.

**Tabla 5****Enunciación de los Lineamientos en el Primer Eje Transversal: El Joven y su cultura**

<b>Comunicación</b>	Tomar la decisión bilingüe (Ladd, 2022) para potenciar la interlengua (D8)
<b>Aprendizajes</b>	Desarrollar de las dimensiones del Yo cultural sordo. (Ladd, 2022)
<b>Entornos</b>	Fomentar los espacios Sordos (historia, lengua, cultura y tecnología). (Ladd, 2022)
<b>Estrategias</b>	Realizar propuestas curriculares interculturales – Trayectorias completas.

<b>Atributos</b>	Generar encuentros deportivos, culturales, cívicos y académicos.
<b>Alcance:</b>	Enfatizar en el currículo el desarrollo de la identidad (Muñoz, 2019) como un proceso intra e interpersonal a lo largo de la vida.
<b>Criterio de Calidad:</b>	Encuentros escolares para la construcción de la identidad.
<i>Nota:</i> Elaboración Propia (2023)	

### **Segundo Eje Transversal: Profesionales que Educan**

Para la formulación de este eje es necesario indicar que los profesionales que educan no son solo los docentes, los modelos lingüísticos, los mediadores pedagógicos, los intérpretes de LS y los co-educadores, como en el caso de Chile: Todos estos profesionales son la palanca que desde el conocimiento y el aprendizaje materializan los siguientes enunciados:

**Tabla 6**

#### ***Enunciación de los Lineamientos en el Segundo Eje Transversal: Profesionales que Educan***

<b>Comunicación</b>	Diseñar e implementar los planes de estudio en Lengua de Señas (D1 y EI1)
<b>Aprendizajes</b>	Conocer e implementar los Estudios culturales Sordos.
<b>Entornos</b>	Comprender y legitimar las experiencias de la Sordera y la Sordedad para el conocimiento de los enfoques de atención a grupos minoritarios.
<b>Estrategias</b>	Reconocer el rol de Mentores Sordos (experiencias y saberes) (Ladd, 2022).
<b>Atributos</b>	Redimensionar las pedagogías críticas: Intercultural (De La Paz, 2014) y Sordas (Ladd, 2022).
<b>Alcance:</b>	Integrar en la cotidianeidad del aula la co-construcción curricular con intercambios profesionales derivados de los saberes y las experiencias
<b>Criterio de Calidad:</b>	Productos de co-construcción pedagógica y curricular
<i>Nota:</i> Elaboración Propia (2023)	

### **Tercer Eje Transversal: Otros Actores Educativos**

Aunque la propuesta se desarrollará en el nivel de EM como última etapa de escolarización obligatoria para los jóvenes, es evidente que la interculturalidad tiene un componente intergeneracional en la que niños, adultos y adultos mayores convergen en el desafío de preservar la cultura, dar valor patrimonial a las formas de comunicación posibles y enriquecer sus repertorios sociales. A su vez este eje ostenta la característica intersectorial en la que el género, la orientación

sexual o la pertenencia a un grupo étnico se encuentran (Ladd, 2022) para educar en la prospectiva de la diversidad.

**Tabla 7**

***Enunciación de los Lineamientos en el Tercer Eje Transversal: Otros Actores Educativos***

<b>Comunicación</b>	Establecer zonas intergeneracionales e interseccionales (D1 y EI1).
<b>Aprendizajes</b>	Conocer y valorar la Sordedad como experiencia biocultural.
<b>Entornos</b>	<b>Aporte de la validación interna.</b> Trabajar con la familia la decisión informada del implante coclear, considerando la participación del joven.
<b>Estrategias</b>	Favorecer liderazgo escolar y comunitario del Joven Sordo.
<b>Atributos</b>	Ejercer acciones ciudadanas y políticas juveniles.
<b>Alcance:</b>	Establecer respeto y libre expresión de la identidad lingüística – cultural.
<b>Criterio de Calidad:</b>	Reconocimiento de la ciudadanía del Joven Sordo.

*Nota:* Elaboración Propia (2023)

**Cuarto Eje Transversal: Comunidad Biocultural**

La escuela como réplica de la sociedad enfrenta el desafío curricular de ser permeable a las carencias, injusticias y distorsiones que vulneran a grupos culturalmente diferenciados, por ello la inaplazable acción crítica en el reconocimiento y preservación de la diversidad a la luz de los derechos humanos, los rasgos naturales, lingüístico y culturales de sus integrantes.

**Tabla 8**

***Enunciación de los Lineamientos en el Cuarto Eje Transversal: Comunidad Biocultural***

<b>Comunicación</b>	Democratizar el aprendizaje de la LS en todas las personas oyentes interesadas.
<b>Aprendizajes</b>	Acceder a la alfabetización cultural, incorporando el saber ancestral de los adultos mayores (De La Paz, 2014).
<b>Entornos</b>	Promover zonas de contacto e intercambio multidireccional de los saberes, creencias, valores y tradiciones.
<b>Estrategias</b>	Garantizar a través de información accesible y oportuna la equiparación de oportunidades para el ejercicio de los derechos fundamentales.
<b>Atributos</b>	Reconocer la comunidad sorda como minoría lingüística y cultural. (De La Paz, 2014).
<b>Alcance:</b>	Habituar el ejercicio de la equiparación de oportunidades en la etapa formativa de los jóvenes, comprendiendo que es una práctica que democratiza el aprendizaje, la comunicación y la participación.

---

**Criterio de Calidad:** Legitimidad en la prerrogativa del Enfoque Dual.

---

*Nota:* Elaboración Propia (2023)

### **Quinto Eje Transversal: Entidades y Organizaciones**

La formulación del último eje valora el hecho de que las acciones pedagógicas son acciones políticas y sociales (Martínez, 2014) y el siguiente bloque de enunciados involucra escenarios externos a la escuela, en los que jóvenes y comunidades minoritarias tienen la posibilidad de desarrollar sus identidades culturales, sin que ello menoscabe la riqueza de sus costumbres, creencias o saberes, por el contrario son las entidades que en la disposición de acceder a lineamientos propuestos desde la investigación educativa, renuevan sus prácticas y políticas organizacionales.

#### *Tabla 9*

#### *Enunciación de los Lineamientos en el Quinto Eje Transversal: Entidades gubernamentales y Organizaciones Sociales*

<b>Comunicación</b>	Ofrecer las interacciones cotidianas en las entidades gubernamentales y otras organizaciones al servicio de la ciudadanía, con la interpretación de Lengua de Señas de manera permanente y profesional.
<b>Aprendizajes</b>	Propender por la perspectiva socioantropológica y de derechos humanos para el reconocimiento de la Sordedad.
<b>Entornos</b>	Enriquecer los entornos de educación, salud, justicia con dispositivos y redes digitales centrados en la modalidad VGT (visual- gestual-táctil) de la información y el conocimiento. (Ladd, 2022).
<b>Estrategias</b>	Promover y financiar la investigación en todos los ámbitos en los que se prestan servicios a la ciudadanía en perspectiva intercultural.
<b>Atributos</b>	Direccionar el debate político educativo hacia los procesos de multi, inter y transculturales, implicando a la comunidad sorda. (D8).
<b>Alcance:</b> Invitar a la escuela a vincularse de manera propositiva y externa al plan de estudios en dinámicas contextualizadas que promueven la interculturalidad.	
<b>Criterio de Calidad:</b> Red de participación local, distrital y nacional.	

*Nota:* Elaboración Propia (2023)

## **Validación de la Propuesta**

Expresada la propuesta, el paso siguiente, fue su validación, para su efecto se volvió al trabajo con la comunidad en atención a la ruta metodológica del estudio en la interfase de acción, evaluación-retroalimentación (Suárez, 2002). La validación se realizó en dos momentos: la validación interna-nacional que convocó a diferentes PS en distintos roles de una IED participante en la investigación a través de un grupo focal, al que fueron convocados docentes, mediadores pedagógicos, modelos lingüísticos, y estudiantes de EM, quienes de manera voluntaria conocieron el contenido de la propuesta y dieron sus apreciaciones mediados con el servicio de interpretación de LSC.

Entre los aportes se encuentra la necesidad de educar a la familia sobre el procedimiento del implante coclear en los niños y jóvenes Sordos para que tomen decisiones informadas, dando participación a su hijo, lo que implica abandonar esta práctica por considerar al interior de la comunidad sorda que vulnera el proceso identitario, por ende, afecta el desarrollo lingüístico y cultural de la PS. Además de negar como derecho el elegir una lengua, una cultura, una comunidad y un tipo de educación posible antes de imponer apoyos tecnológicos de difícil acceso, costosos en su mantenimiento y que no garantizan la audición prometida en muchos casos.

Al respecto, esta investigación puede informar que la implantación a PS a temprana edad es un procedimiento clínico capacitista y cuestionable, ya que es una decisión inducida en medio de la angustia o frustración de padres oyentes a quienes se les ha negado la orientación sobre la comunidad, cultura sorda y la LS; no remediar este hecho representa la forma más lesiva de audismo legitimada por la comunidad científica.

Los participantes Sordos de la validación interna también expresaron la necesidad de socializar la propuesta en los colegios públicos y organizaciones que convocan a la comunidad

sorda para activar la prospectiva intercultural desde el currículo, porque consideran que es un paso ineludible en el desarrollo de la educación actual. En este sentido también generaron como aporte la urgencia de hacer más investigaciones al interior de los colegios públicos que permitan a los diferentes actores de los ejes transversales ampliar propuestas como la que se presentó.

En un segundo momento, la validación externa-internacional tuvo la oportunidad de establecer contacto con una funcionaria del Ministerio de Educación del Perú, en la Dirección de Educación Básica Alternativa (CEBA, 2022) para la educación de jóvenes Sordos, quien se encuentra en la consolidación de unos lineamientos en la política educativa. El encuentro se hizo a través de la plataforma Google Meet. La funcionaria e investigadora María Teresa Moreno Zavaleta expresó la pertinencia de este tipo de propuestas que inciden en la educación de los jóvenes Sordos, encontró que la contextualización del problema planteado y el desarrollo del producto en términos curriculares tiene aplicabilidad en el contexto de su labor, compartió las tensiones, vacíos y expectativas para hacer contribuciones a las comunidades sordas extendidas en el mundo.

Se acordó continuar y compartir el desarrollo de la propuesta para poder acceder y aplicar algunos elementos que puedan ser útiles en el propósito conjunto de construir alternativas de participación y aprendizaje para las comunidades sordas en distintos territorios.

### **Aportes a la Línea de Investigación Currículo y Evaluación Educativa**

Se expresan a continuación los puntos de encuentro entre los objetivos de la línea y los objetivos de la presente investigación, además de estructurar los aportes a la Línea Currículo y Evaluación en tres niveles: epistemológico, conceptual y metodológico.

La Línea ha propuesto como objetivo general buscar y producir conocimiento válido que contribuya al campo de la pedagogía y la educación, así como para la construcción de distintas identidades en la sociedad en el marco de la democracia y la sostenibilidad (Gallego, 2012). Es uno

de los propósitos del estudio en curso, visibilizar a través de una construcción pedagógica colectiva aquella identidad Sorda que no solo está presente en la educación pública urbana y rural del contexto colombiano, las comunidades sordas y su cultura están extendidas de modo global y su accionar permea no solo el ámbito educativo, también los ámbitos social, laboral, económico y político en la medida que avanza el reconocimiento de su participación ciudadana para el ejercicio de los DD.HH. en equidad.

Adicionalmente, al profundizar en los objetivos específicos se busca el carácter transformacional de los currículos a través de los procesos de reflexión colectiva al generar un impacto en las relaciones de poder dentro los sistemas socioeconómicos del contexto (Gallego, 2012) lo que brinda mayor sustento al amparo del presente estudio en la teoría crítica y la pedagogía crítica (Apple, 2015) como ejercicio de resistencia dialógica al poder hegemónico y sus demandas sobre conocimiento, trabajo, capacidad adquisitiva y roles sociales; aristas que estructuran el currículo intercultural entendido como el elemento esencial de la escuela para ubicarse como microsistema en el entramado social.

En relación con los tres niveles en los que se organizan los aportes de este ejercicio doctoral crítico-social a la Línea de Currículo y Evaluación Educativa, se expresa que no tienen una jerarquización, son interdisciplinarios y en lo que atañe al nivel epistemológico se recuperan los seis elementos básicos que promueven la generación de conocimiento válido para la comunidad científica:

El objeto de investigación o de estudio, la epistemología en que fundamenta ese objeto, la metodología que facilita la reconstrucción y organización del conocimiento, el resultado final de todo el proceso anterior que generalmente se plasma en una teoría, el fin que se propone el conocimiento (Gallego, 2012, p. 60).

El estudio que aquí se presenta es una muestra rigurosa de los elementos citados en el documento rector de la Línea, induce a la validación social y científica del conocimiento propio de la comunidad sorda como aporte pedagógico, cultural y lingüístico que solo en el tiempo actual se reivindica a través de las políticas de inclusión y de la capacidad de transformación permanente del currículo como resultado de la teoría crítica en el campo de la educación. Es así como esta investigación presenta una insistencia en ser una construcción *con* las PS y no *sobre* las PS, como oportunidad para diversificar el currículo a través del saber que emerge de la Sordedad.

En el nivel conceptual se cuestiona sobre la selección intencionada de prácticas y concepciones pedagógicas que hace el currículo sobre lo que socialmente predomina como cultura haciendo una reproducción de “los conocimientos, las creencias, los valores que la comunidad desea conservar y transmitir a las nuevas generaciones” (Gallego, 2015, p. 56), lo que lleva a identificar la relevancia del currículo como producto de conocimiento de los educadores-investigadores en el campo y no como resultado de las necesidades de mercado a mediano y corto plazo, formulados por economistas o administradores. Se produce así una tensión escolar en donde las comunidades con patrimonios culturales y lingüísticos como el caso de las PS, ejercen la potestad de formular, gestionar y validar estrategias que posicionen su contribución al problematizar los currículos que se orientan hacia la educación inclusiva para entender la sordera y la Sordedad.

Ahora bien, en el nivel metodológico Gallego (2015) acota que dentro del proceso de investigación se desenvuelven tres momentos en el tratamiento de la información: de búsqueda que denomina como heurística, de organización que denomina como metodología y de construcción de conocimiento que denomina como teoría. En esta descripción para el nivel metodológico se ha evidenciado a través de la producción de los antecedentes del presente estudio tanto el nivel

metodológico como los momentos de la investigación y el desarrollo de un proceso planeado, revisado, estructurado desde lo comunitario y que conecta la práctica cotidiana de la comunicación en LS de la escuela, con el análisis de la interculturalidad y su desarrollo como lineamiento dentro del currículo en tanto saber científico.

### **Nuevas Perspectivas y Limitaciones de la Investigación**

En el desarrollo de la interacción con los participantes Sordos surgió una insistencia alrededor de los procesos de aculturación de los niños y jóvenes, la llegada de la interculturalidad y la carencia de lo transcultural: “Entonces estamos aprendiendo de su cultura, estamos aprendiendo de todo lo que tiene que ver, pero y de mi cultura, ¿quién aprende? Es como la pregunta, no, entonces no hay como una interculturalidad porque obviamente no hay una transculturalidad” (D8). Este aporte invita a explorar una nueva problematización que ya está planteando la comunidad sorda y que puede ser abordada en desde la investigación sobre currículo, bajo el enfoque socio-crítico con los estudios culturales.

Otra perspectiva manifiesta en los actores Sordos de la investigación y compartida por la investigadora es la consideración de otros componentes culturales como la historia, el ejercicio de los derechos humanos, el uso científico-social de los dispositivos y redes en la era digital; todos permeados por el dimensión comunicativa y lingüística de la LS, lo que trasciende las posibilidades multilingües-pluriculturales.

Como nueva perspectiva también se comprende que bajo el paradigma de las complejidades, el constructo de la Sordedad tiene un terreno fértil para profundizar en aspectos como la otredad y la alteridad (Ortega y Gárate, 2017); se brinda la posibilidad de tener otras posturas epistemológicas y metodológicas, al fortalecer los estudios culturales Sordos en América Latina y el Caribe, al aportar nuevos intereses a los doctorados en educación en su líneas de

investigación para contribuir en la apropiación del conocimiento científico-social.

La propuesta de lineamientos curriculares permite luego de su aplicación, evaluación y mejoramiento, idear lineamientos de política que legitimen al joven Sordo como un ciudadano intercultural, lo que permitirá incrementar estrategias que no solo cubran lo educativo, sino que sean evidentes en el servicio de salud, el acceso al trabajo, la participación política, la movilidad social y el bienestar económico.

Como limitaciones, la investigación encontró los servicios de interpretación fuera del contexto Colombiano, se perdió la oportunidad de tener más participantes Sordos de otras nacionalidades, porque no es fácil ubicar y contar con intérpretes de Lengua de Señas Internacional o del lugar de origen de la persona Sorda; otra limitación fue la falta de dominio de LSC por parte de la investigadora, aunque contó con servicios de interpretación de calidad, los participantes Sordos hicieron esta valiosa observación lo que permitió como aprendizaje la necesidad de ser proficiente en LSC.

## Conclusiones

Este apartado da respuesta a la pregunta de investigación, en cuanto a los ejes transversales del currículo que favorecen la interculturalidad del joven Sordo, estos se construyen a través del reconocimiento y la labor conjunta para garantizar la diversidad lingüística y cultural; se configuran a través de la acción colectiva donde las personas tienen un valor mayor que las políticas, las culturas y las prácticas; se construyen a partir de una comprensión profunda y acciones ideadas para abordar las exclusiones o discriminaciones como reproducción social al hacer frente desde ámbitos como la escuela y campos de conocimiento como el currículo.

El aporte científico de esta investigación radica en la creación de directrices curriculares con una perspectiva crítica que posiciona la diversidad lingüística y cultural como un elemento para transformar la práctica pedagógica y la cultura escolar. Esto contribuye a la implementación efectiva de las políticas existentes para la población Sorda, fomentando trayectorias educativas completas y armoniosas, ampliando el enfoque intercultural en el ámbito social y educativo.

Este aporte también abre nuevas perspectivas en el campo de la pedagogía al promover la comprensión de la diversidad biocultural en el currículo como una forma de aprendizaje y participación que permite a las nuevas generaciones aportar ideas y prácticas distintas de ciudadanía. Esto contribuye a la resistencia contra estereotipos sociales, la marginación, la discriminación y otras formas de vulneración que afectan a las comunidades sordas en particular. Además, la investigación visibiliza las categorías de comunidad y cultura en el desarrollo curricular de la EM, en consonancia con el reconocimiento de la Sordedad como la manifestación legítima de una episteme que aún no se había abordado como una realidad y fuente de conocimiento.

Esta investigación exalta los saberes, experiencias y aportes pedagógicos que las comunidades sordas pueden ofrecer en el contexto escolar para la transformación curricular, lo que

demuestra que son una minoría con un potencial significativo para orientar, implementar y contribuir en el aprendizaje, para la investigación y el desarrollo humano a través de la LS como expresión del pensamiento. Esto sugiere que en la medida que los jóvenes Sordos enfrentan las barreras socioeducativas, desarrollan estrategias para superarlas, lo que influye en ámbitos como la cultura, la sociedad, la política o la ciencia.

La propuesta de lineamientos curriculares en sus ejes transversales reconoce la singularidad de la comunidad sorda como una minoría lingüística y cultural en consonancia con el marco normativo colombiano. Esto busca promover políticas tendientes a la equiparación de oportunidades para las PS y otros grupos poblacionales. Por lo anterior, la prospectiva de esta investigación y su propuesta se alinean con la educación intercultural como una acción pedagógica crítica, tal como se manifiesta en las narrativas visuales de los diferentes actores educativos Sordos que actualmente experimentan la educación inclusiva.

La investigación fortalece la Oferta Educativa Bilingüe Bicultural (OEBC) en la educación pública de Bogotá y Colombia, al proporcionar un marco de referencia para la promoción plurilingüe e intercultural del joven Sordo en el país. Aunque la OEBC ha sido un avance de alto valor social para la identificación de la comunidad sorda, es necesario cuestionar el imaginario y discurso capacitista. El producto de esta investigación no busca reemplazar la OEBC, sino que representa un avance investigativo colaborativo que deviene en colectivo de los saberes, sentires, experiencias y poderes de los actores Sordos participantes, enfatizando el carácter transformacional del currículo como un organismo vivo, que conecta a la pedagogía crítica con la sociedad y la cultura.

La colaboración investigativa conjunta entre las PS y oyentes fue un ejemplo de práctica intercultural en esencia, que demuestra los alcances al identificar a las PS como interlocutores

válidos que aportan a la comprensión de la diversidad biocultural, en lugar de verlos como personas limitadas o con discapacidad. Esta colaboración destaca el impacto en la mejora las condiciones de aprendizaje, comunicación y participación, lo que permite abandonar la idea de identificarlos solo como individuos observados e indagados.

En el desarrollo metodológico de la investigación, los grupos focales permite exaltar la labor pedagógica y liderazgo que ejercen los modelos lingüísticos, incluso en ausencia de los docentes Sordos en el entorno escolar. Por ello uno de los ejes transversales se denomina “Profesionales que Educan”, lo que subraya la importancia de cada encuentro con los participantes de las IED no solo como un momento de intercambio comunicativo con la investigadora, sino también, como un entorno de enseñanza-aprendizaje donde los adultos y jóvenes Sordos fortalecieron su experiencia de la Sordedad mediante la organización colectiva y la creación de espacios seguros, lo cual configura la experiencia colectiva de la Sordedad.

La apropiación de la propuesta de lineamientos curriculares en sus ejes transversales es un elemento de autoformación pedagógica para los profesionales que trabajan con comunidades Sordas, ya que facilita el conocimiento y la estimación de la cultura sorda, otorga a la LS una preponderancia como aprendizaje esencial. Esta experiencia investigativa colaborativa a través de la interacción y reflexión compartida permite validar dentro del campo de la pedagogía unos intercambios recíprocos y democráticos para la aprehensión de una ciudadanía intercultural.

La consideración de la propuesta de lineamientos curriculares para favorecer la interculturalidad del joven Sordo en las IED participantes, es una forma de reivindicar del patrimonio cultural, lingüístico y epistémico de la comunidad Sorda. Esto contribuye en la garantía de la educación como derecho, alineando el conocimiento científico y la realidad de las comunidades para las cuales se investiga.

La discusión de este producto de conocimiento en las organizaciones o asociaciones de PS, fuera del contexto de la investigación, es esencial, ya que destaca al joven Sordo como consumidor y constructor de un patrimonio cultural, lingüístico y epistémico único en medio de comunidades masificadas; lo anterior resalta la necesidad de una participación democrática para la formación de ciudadanos Sordos que desarrollen y preserven su identidad.

La tesis doctoral es un trabajo respetuoso que aborda la cosmovisión de la PS desde la perspectiva del joven, el educador, el profesional y el investigador Sordo. Ofrece a la comunidad científica un marco de análisis crítico sobre otras formas de interculturalidad al destacar el valor de las Lenguas de Señas, la visualidad, la diversidad como parte de la realidad escolar. Además, cuestiona la limitada capacidad social y educativa para reconocer otras formas de pensar, aprender y comunicarse, es decir, la diversidad que implica la otredad.

La tesis doctoral es una contribución de la comunidad Sorda y aliados oyentes de Bogotá, a la educación pública, ya que reconoce los Estudios Sordos y su Epistemología como una línea investigación activa y con proyección en las pedagogías críticas Latinoamericanas y del Caribe. Con lo cual se proporciona una estructura a la investigación educativa en niveles de formación básica y obligatoria, lo que genera alternativas al currículo prescrito o normado.

La perspectiva de los lineamientos en sus ejes transversales enfatiza la idea del currículo como un continuo con sinergia propia dentro del campo de la pedagogía, lo que permea los proyectos educativos institucionales, las mallas de aprendizaje y los sistemas de evaluación; lo que representa otros caminos en la investigación sobre la diversidad biocultural en la educación de los jóvenes Sordos.

## Referencias

- Alban, A. (2008). ¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En: Grueso, A. y Villa, W. (Eds.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional.
- Amado, S. y Gala, R. (2019). Brecha digital, inclusión y apropiación de tecnologías: Un breve recorrido por sus diferentes conceptualizaciones. En: Lago, S. (Ed). *Políticas Públicas e Inclusión Digital: Un Recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento* (pp. 41-63). Teseo. <https://www.teseopress.com/politicaspUBLICASEINCLUSIONDIGITAL/>
- Amoako, S. F. (2019). Sixty years of deaf education in Ghana (1957-2017). *Communication Disorders Deaf Studies and Hearing Aids*, 7(191), 1727-1790.  
<http://dx.doi.org/10.4172/2375-4427.1000191>
- Angnes, J.S. Morás, N, Klozovski M.L., y Reali, K.M. (2016). Um Estudo Sobre A Educação Do Sujeito Surdo Na Rede Estadual De Educação De Foz Do Iguaçu - Paraná. [Estudio sobre la educación del sujeto sordo en la Red Estatal de Educación en Foz de Iguazú - Paraná]. *HOLOS*, (8) 338-354. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554883027>
- Apple, M. W. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Entramados: educación y sociedad*, (2), 29-39.  
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1382>
- Arias, C. A., Ayala, J. A., y Acosta, D. J. (2017). Antecedentes en atención pedagógica a la población sorda: una revisión contextual. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 8(1), 7-15.  
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.8101>
- Banks, M. (2014). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. 1-177. Morata.

<https://elibro.net/es/ereader/usta/51835?page=28>

- Barraza, N. (2018). El Currículum, Análisis y Reformulación del Concepto. *Dictamen Libre*, 1(22), 113-118. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.22.5032>
- Bauman, H. y Murray, J. (2009). Reencuadre: de la pérdida auditiva a la ganancia sorda. *Revista Digital de Estudios sobre Sordos*, 1 (1), 1-10. <https://acortar.link/bp2wBR>
- Becerra, C. A. (2015). Memoria sorda e invisibilidad: problemas teóricos y prácticos en la educación intercultural del sordo. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 14(27), 169–182. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/11>
- Becerra, C. A. (2020). Inclusión e interculturalidad para la cultura Sorda: caminos recorridos y desafíos pendientes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e792. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.792r](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.792r)
- Bonfil, G. (1991). *Pensar nuestra cultura: Ensayos*. Alianza Editorial. México D.F.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) [Índice de Inclusión]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://acortar.link/UTi7jW>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://acortar.link/mnr9V5>
- Borja, J., Iciar, N., y López. M. (2019). Música y lengua de signos a cuatro voces una experiencia educativa y musical para la inclusión. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 35-52. <http://dx.doi.org/10.7203/LEEME.45.16244>
- Brisset, D. (2011). Análisis fílmico y audiovisual. Editorial UOC, 1-175.

<https://elibro.net/es/ereader/usta/33527?page=4>

Caminas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional?. *Siglo Cero*, 46 (2), 79-97

<http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997>

Celemín, J. y Flórez, R. (2018). Percepciones sobre factores que inciden en los resultados de las pruebas Saber 11 de la población sorda. Una mirada desde tres instituciones educativas de Bogotá D.C., Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 349-356.

<https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.61038>

Congreso de la República de Colombia. Ley No. 982. (02 de agosto de 2005)

[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0982\\_2005.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0982_2005.html)

Corredor, O. L., & Calderón, D. I. (2010). Bilingualism of colombian deaf children in the teaching-learning of mathematics in the first year of elementary school [Bilingüismo de niños sordos colombianos en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en el primer año de educación primaria]. *Applied Linguistics Journal*, 12(2), 9-24. <https://n9.cl/c9d6e>

Crowe, K., McLeod, S., & Ching, T. Y. (2012). The cultural and linguistic diversity of 3-year-old children with hearing loss [ La diversidad cultural y lingüística de los niños de 3 años con pérdida auditiva]. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17(4), 421-438.

<https://doi.org/10.1093/deafed/ens028>

Denzin, N. y Lincoln Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa. II*. Gedisa.

Denzin, N. y Lincoln Y. (2013). *Manual de Investigación Cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa. III*. Gedisa.

Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de Investigación Cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos. IV*. Gedisa.

De Jesus, J., Fernandes, S. (2017). Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva [Educación bilingüe para sordos: un estudio comparativo de la escuela bilingüe y los servicios educativos especializados (AEE) en la escuela inclusiva]. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, (12)3, 1628-1648.

<http://dx.doi.org/10.21723/riace.v12.n.3.2017.10355>

De La Paz, V. y Salamanca, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículum intercultural. REXE. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 8(15), 31-49.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116377002>

De La Paz, V.(2014). La educación de los sordos desde un enfoque intercultural bilingüe. En: 10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias Pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos. INDESOR.

De La Paz, V. y Salamanca, M. (2014). Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículum intercultural. En: INDESOR. *10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias Pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos*.

Duarte, N. (2018). Teoría crítica y educación. *Dialéctica*, (2). <https://acortar.link/t7qHdh>

Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42.

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55120204.pdf>

Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Elliott, J. (2005). Guía práctica para la investigación-acción. En: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (pp. 88-111). Morata.

<https://campusdoctorado.ustadistancia.edu.co/course/view.php?id=98>

Fernández, M.<sup>a</sup> L., y Echeita, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1).  
<https://doi.org/10.14201/teri.27699>

Fernández, M. y Murcia, D. (2018) La representación de la sordedad: el propio cuerpo y la confesión religiosa como agentes de socialización. *Salud Colectiva*, 14(2). 257-271.  
<https://www.scielo.org/pdf/scol/2018.v14n2/257-271>

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Morata.  
<https://elibro.net/es/ereader/usta/116196?page=46>

Flores, A. C. F., & Rumjanek, V. M. (2015). Teaching Science to Elementary School Deaf Children in Brazil [Enseñanza de ciencias a niños sordos de escuela primaria en Brasil. *Educación Creativa*]. *Creative Education*, 6, 2127-2135. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.620216>

Freire, P. (1997). *Política y Educación*. 2da. Edic. Siglo XXI.

Galvis, R. (2020). Didáctica del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos. *Revista Internacional Magisterio*, 39. 38-42.  
<http://bibliotecadigital.magisterio.co/revista/no-103-cultura-sorda-y-educaci-n>

Gallego, J. D. M. (2012). Línea de investigación: currículo y evaluación educativa. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 5(2).  
<https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2012.0002.03>

Gallego, J. D. M. (2015). El doctorado en educación de la Universidad Santo Tomás. Cinco años de registro calificado. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 8(1). <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058728003.pdf>

- Gahona, J. (2014). Experiencias matemáticas en el aula intercultural bilingüe. En: INDESOR. 10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos.
- García, A.M. (2014). La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda. 125-141. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art8.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós. <https://onx.la/c0b81>
- Giroux, H., y McLaren, P. L. (2003). Por una pedagogía crítica. En: Silva, T., Moreira, AF. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, 4. [http://online.aliat.edu.mx/adistancia/filosofia/U7/Lecturas/Pedagogia\\_critica.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/filosofia/U7/Lecturas/Pedagogia_critica.pdf)
- Goikoetxea, I. G. (2017). ¿Un neologismo a la moda?: Repensar la interseccionalidad como herramienta para la articulación política feminista. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 73-93. <https://acortar.link/Ry7WMG>
- Gómez, M.A., Deslauriers, J.P. y Alzate, M.V. (2010). Cómo hacer tesis de Maestría y Doctorado: Investigación, escritura y publicación. ECOE.
- Gonzales, J., y Sadier, P. (2019). Guía para el análisis documental. CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/bibliointra/documentacion/analisis\\_documental.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/bibliointra/documentacion/analisis_documental.pdf).
- González-Reyes, N. Ibáñez-Acevedo, P., Inostroza, M. J., & Strickland, B. (2021). Exploratory Action Research: Teaching EFL Vocabulary to Deaf Students through the Use of Visual Aids [Investigación de acción exploratoria: enseñanza de vocabulario de inglés como lengua extranjera a estudiantes sordos mediante el uso de ayudas visuales]. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(1), 94-116. <https://doi.org/10.14483/22487085.16125>

- Guardino, C. y Shirind, D. (2012). Modificar el ambiente del salón de clases para aumentar la participación y disminuir la interrupción con los estudiantes sordos o con dificultades auditivas. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.17(4). 518–533.  
<https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1093/deafed/ens026>
- Guitart, M., Pallisera, M., Fullana, J. y Gifre, M. (2017). Más allá de la palabra escrita: la utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación. *REMA*, 22(1), 1-22.  
<https://reunido.uniovi.es/index.php/Rema/article/view/11517>
- Gutiérrez, R., & Luque, A. (2014). Comparative study of the ideas of deaf and hearing students on writing processes and its difficulties [Estudio comparativo de las ideas de estudiantes sordos y oyentes sobre los procesos de escritura y sus dificultades]. *Education Siglo XXI*, 32(2), 305-323. <https://doi.org/10.6018/j/202271>
- Hall, M. L., Hall, W. C. Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367-395. <https://doi.org/10.1177%2F0142723719834102>
- Hael, M. (2018). Abordajes de la Lectura por parte de Sordos en Contextos Bilingües en Países de Habla Hispana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 79-96.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200079>
- Hamilton, B., & Clark, M. D. M. (2020). The deaf mentor program: Benefits to families [El programa de mentores para sordos: beneficios para las familias]. *Psychology*, 11(5), 713-736.  
<https://doi.org/10.4236/psych.2020.115049>
- Hayashi, A., & Tobin, J. (2014). The Power of Implicit Teaching Practices: Continuities and Discontinuities in Pedagogical Approaches of Deaf and Hearing Preschools in Japan. [El

programa de mentores para sordos: beneficios para las familias]. *Comparative Education Review*, 58(1), 24–46. <https://doi.org/10.1086/674156>

Hernández, Y. (2016). Metáforas cognitivas usadas en la lengua de señas colombiana en cinco relatos autobiográficos y los esquemas de imagen con los cuales se relacionan. *FOLIOS* (2) 44, 39-58. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a03.pdf>

Herrera, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales: Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y educadores*, 17(1), 135-148. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.7>

Herrera, V. y Calderón, V. (2019). Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de Sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v13n1/0718-7378-rlei-13-01-73.pdf>

Huerta-Solano, C., Varela, J., Villegas, N., & Karen., A. (2021). *Respecto a la inclusión educativa de las personas Sordas*. (1 ed.). Universidad de Guadalajara. <https://acortar.link/4I9edC>

Instituto de la Sordera [INDESOR]. (2014). *10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE].

Instituto Nacional para Sordos (s.f.). Lineamientos para la implementación de [la] Oferta Bilingüe Bicultural de estudiantes con discapacidad auditiva. [https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento\\_10-pdf.pdf](https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento_10-pdf.pdf)

Instituto Nacional para Sordos (18 de mayo de 2021). EL ESPECTADOR. Inclusión en educación: Estudiantes Sordos en Colombia; [Video]. Programa: Maleducados.

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=6kF-iGP3dRY>

- Johnstone, C., & Corce, H. (2010). "I Have Been Given the Power to Teach. The Children Understand Me Very Well." The Social and Academic Impact of Deaf Teacher Training in Kenya ["Se me ha dado el poder de enseñar. Los niños me entienden muy bien"]. El impacto social y académico de la formación de profesores sordos en Kenia]. *International Review of Education*, 56(1), 149-165. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9153-0>
- Kemmis, S. y Taggart, R. (2012). La investigación-acción participativa. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coord.). *La acción comunicativa y la esfera pública. El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, Vol. 3. (p. 361-439). Gedisa.  
<https://campusdoctorado.ustadistancia.edu.co/course/view.php?id=98>
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. (3ra Reimp.) Morata.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood [Entendiendo la cultura sorda: En busca de la sordedad]*. Multilingual Matters.
- Ladd, P. (2022). *The Unrecognized Curriculum: Seeing Through New Eyes. Deaf Culture and Pedagogies [El Currículo No Reconocido, Viendo a través de Nuevos Ojos. Culturas Sordas y Pedagogías Sordas]*. DawnSignPress.
- Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de educación*, 56(1), 1-14.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/1555/2608>
- López J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 175-188.  
<https://acortar.link/ZhOIY4>
- Luckner, J. L., & Movahedazarhouligh, S. (2019). Social-emotional interventions with children and youth who are deaf or hard of hearing: A research synthesis [Intervenciones

socioemocionales con niños y jóvenes sordos o con problemas de audición: una síntesis de la investigación]. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(1), 1-10.

<http://dx.doi.org/10.1093/deafed/eny030>

Lumivero. (02 Diciembre de 2022). Paquete NVivo [Software para análisis de datos cualitativos].

<https://lumivero.com/resources/free-trial/>

Madhesh, A. (2021). Full exclusion during COVID-19: Saudi Deaf education is an example [Exclusión total durante la COVID-19: la educación saudita para sordos es un ejemplo].

*Heliyon*, 7(3), e06536. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06536>

Magendzo, A. (2003). Transversalidad y curriculum. Magisterio.

Manghi, D., Arancibia, M. Illanes., O. Herrera, P., y Zamora M. (2014). Medios semióticos y definiciones multimodales en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en una escuela para jóvenes sordos. *Revista ONOMÁZEIN*. IX, 37-56.

<https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal>

Mantzikos, C. N., & Lappa, C. S. (2020). Difficulties and Barriers in the Education of Deaf and Hard of Hearing Individuals in the Era of COVID-19: The Case of Greece [Dificultades y barreras en la educación de personas sordas y con problemas de audición en la era del COVID-19: el caso de Grecia]. *Online Submission*, 6 (3), 75-95.

<https://eric.ed.gov/?id=ED608195>

Mannay, D. (2017) *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.

Mardones, J.M. (2014). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. (4ta. Edic.). Antropos.

- Marín, J.D. (2007). Del concepto de paradigma en Thomas S. Kuhn, a los paradigmas de la ciencia de la cultura. *Revista Magistro de la Maestría en Educación*, Universidad Santo Tomás, 1(1), 73-88.
- Marín, J.D. (2018). *Investigar en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. (2da. Edic.). Magisterio
- Marschark, M., Kronenberger, W., Rosica, M., Borgna, G., Convertino, C., Durkin, A., Machmer, E., Schmitz, K., (2017). Social Maturity and Executive Function Among Deaf Learners [Madurez social y función ejecutiva entre estudiantes sordos]. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 22–34. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw057>
- Martín, D. (2013). El silencio como metáfora. Una aproximación a la comunidad sorda y a su sentimiento identitario. *Perifèria: revista de recerca i formació en antropologia*. (18)1, 23-50. <https://raco.cat/index.php/Periferia/article/view/290811>
- Martín, D. (2016). *¿Discapacitado? No, ¡Sordo!* [Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona] <http://hdl.handle.net/10803/399217>
- Martín, N., y Moreno, O. (2021). Educación para la transición emancipadora: justicia social y ciudadanía global. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021003002866>
- Martínez, H. (2014). Bilingüismo: holopraxiología intercultural del sordo venezolano. *Orbis, Revista Científica Ciencias Humanas*, 9 (27), 5-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70930407001>
- Martínez, J. I., Palacios, G. E., y Oliva-Garza, D. B. (2023). Guía para la Revisión y el Análisis Documental: Propuesta desde el Enfoque Investigativo. *Ra Ximhai*, 19 (1). <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3>

Massone, M., y Baez, M. (2009). Deaf Children's Construction of Writing. [Construcción de la escritura en niños sordos]. *Sing Language Studies* 9 (4), 477-479.

<https://acortar.link/iD5CoE>

Matos, S., y Vione M. (2014). Inclusões De Alunos Surdos: sinalizações da diferença mediante o pressuposto curricular de “Educação Para Todos & quot [Inclusiones de estudiantes sordos: signos de diferencia a través del supuesto curricular de “Educación para Todos”]. *Revista Espaço do Currículo*, 13,794-807.

<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54745>

Maxwell, J. (2019). Diseño de investigación cualitativa. Gedisa.

<https://elibro.net/es/ereader/usta/127783?page=1>

McKee, R., & Vale, M. (2014). Parents of Deaf and Hearing Impaired Children: Survey Report, the Vitality of New Zealand Sign Language Project [Padres de niños sordos y con discapacidad auditiva: Informe de la encuesta, Proyecto Vitalidad de la Lengua de Señas de Nueva Zelanda]. *Deaf Studies Research Unit. Department of Linguistics and Applied Language Studies*. <https://n9.cl/8hv1r>

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI. <https://onx.la/358b0>

Meneses, B., Ríos, L., y Valdés, B. (2014). Experiencia en el desarrollo de la lengua escrita desde un enfoque de educación intercultural bilingüe. En: INDESOR. *10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias Pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos*.

Meneses, Y., y Vélez, E. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de “pensamiento oral”, el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Praxis*, 10(1), 119-

133. <https://doi.org/10.21676/23897856.1364>

Ministerio de Educación Nacional. Resolución No. 2343. (05 de julio de 1996).

[http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/1079/1/Ministerio de Educacion Resolucion 2343 junio 5 de 1996.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/1079/1/Ministerio_de_Educacion_Resolucion_2343_junio_5_de_1996.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.*

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf)

Ministerio de Educación Nacional; Fundación Saldarriaga Concha. (2020). *Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva.*

[https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2020-12/Documento%20Educacio%CC%81n%20Media%20accesible.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Educacio%CC%81n%20Media%20accesible.pdf)

Molina, M. C. (2020). Lectoescritura en inglés para estudiantes sordos. *Educación y Educadores*, 23(4), 596-610. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.3>

Morales, G. (2019). *Estudios Doctorales en Diversidad Sorda: Comunicación, Educación e Interculturalidad en Chile*. Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Antofagasta. Palibrio. EE.UU.

Morales, A. (2014). La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/176>

Muñoz, K., y Sánchez, A. (2017). Hacia la comprensión del fenómeno de la Sordedad: Habitus como propuesta epistemológica. *Atenea*, (516), 247-258.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/atenea/n516/0718-0462-atenea-516-00247.pdf>

Muñoz, K. (2019). Valoración de la sordera como base para la generación de conocimiento pedagógico. En: *Morales, G. Estudios Doctorales en Diversidad Sorda: Comunicación, Educación e Interculturalidad en Chile*, (pp.31-106). Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Antofagasta y POEPAZ.

Nairouz, Y., y Boada, A. C. (2014). Consideraciones pedagógicas para el reconocimiento de la identidad personal y colectiva de las personas Sordas. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 2(2), 255-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4904085>

Navarro-Rincón, A. (2012). Cultura visual y cultura sorda: recursos visuales en programas de enseñanza de lenguas para sordos (xvii-xx), *Creative processes and childhood-oriented cultural discourses*, 98. <https://acortar.link/Wm1WCt>

Noboa, M. F. (2020). Prospectiva Crítica en Territorio: el compromiso antropológico para el diseño de políticas públicas. Reflexiones en clave transdisciplinaria. *Tsafiqui: Revista científica en ciencias sociales*, (14), 75-88. Dialnet.

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-ProspectivaCriticaEnTerritorio-8270491.pdf>

O'Brien, D., Stead, L., Nourse, N. (2019). Bristol Deaf Memories: archives, nostalgia and the loss of community space in the deaf community in Bristol [Bristol Deaf Memories: archivos, nostalgia y pérdida de espacio comunitario en la comunidad sorda de Bristol]. *Social & Cultural Geography*, 20 (7), 899-917. <https://doi.org/10.1080/14649365.2017.1392591>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 de diciembre de 2006,

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes.  
<https://elibro.net/es/ereader/usta/118338?page=248>
- Palacio, O., Granados, L., y Villafañez, L. (2014). Guía para construir estados del arte. *International Corporation of Networks of Knowledge*, 5.  
<http://www.iconk.org/docs/guiaea.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CINCA.  
<https://acortar.link/oy8pvl>
- Peña, R., y Aldana, E. (2014). El problema social y cultural de la población sorda en el aprendizaje de las matemáticas se minimiza con la intervención del profesor. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 7(2),29-43.  
<https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/110>
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental Información, cultura y sociedad. *Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*. 16, 55-81.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Pérez-Castro, J. y Cruz-Cruz, JC (2021). Experiencias de Inclusión-Exclusión de un Grupo de Sordos Usuarios de la Lengua de Señas Mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15 (1), 39-54. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100039>
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. La Muralla.
- Perlin, G., & Strobel, K. (2006). Fundamentos da educação de surdos [Fundamentos de la educación para sordos]. *Florianópolis: UFSC*.  
<https://www.drb-m.org/av1/fundamentoseducaodesurdos.pdf>
- Mesa, A., y Quiroz, R. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere*, 15(52), 621-

628. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35622379008.pdf>

Ramírez, L. (2020). Otra Calidad de la Educación Superior: Comenzar a Pensar en una Educación para la Vida, 13-42. En: *La calidad de la Educación en el Laberinto del Siglo XXI. Proyecto de investigación incidencia del enfoque pedagógico en la calidad de la educación*. <https://onx.la/8ca52>

Romanach, J., y Palacios, A. (2008). El modelo de la diversidad, una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47. <https://www.intersticios.es/article/view/2712/2122>

Real Academia Española (2021) <https://dle.rae.es/hito>

Real Academia Española (2023). <https://dle.rae.es/definici%C3%B3n>

Rodríguez, Y., Muñoz, K. A., Sánchez, A., y Sastre, C. O. (2019). Habilidades comunicativas y cognitivas de estudiantes sordos: diseño de protocolos. *Revista de investigación en Logopedia*. 9(2), 129-149. <https://doi.org/10.5209/rlog.62184>

Rueda, C., Mena, M., Echeita, G., Gil, C., de San Miguel, B, de Sotto Esteban, P., y de la Torre, A. (2016). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: la experiencia de tres centros educativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (19), 7-24. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2784>

Ruiz, N. (2016). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 19-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941142>

Sacks, O. (2003). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. (1ª Edic.) Anagrama.

- Sacristán, J. G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Morata.  
<https://onx.la/87398>
- Saldaña, E. A. B., Romero, I. R. C., y Ochoa, E. D. Q. (2018). Pedagogía Crítica. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 465-478.  
<https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/304>
- Sánchez-Redondo, C. (1995). La concepción del currículum escolar en Michael W. Apple.  
*Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 20(1), 165-207. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/10413>
- Santamaría, JS. (2013). Paradigmas de Investigación Cualitativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: Revista Interdisciplinar*, 16, 91-102  
<https://onx.la/564fe>
- Schick, B., Skalicky, A., Edwards, T., Kushalnagar, P., Topolski, T., & Patrick, D. (2013). School placement and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing [Ubicación escolar y calidad de vida percibida en jóvenes sordos o con problemas de audición].  
*Journal of deaf studies and deaf education*, 18(1), 47-61.  
<https://doi.org/10.1093/deafed/ens039>
- Schnettler, B., y Raab, J. (2012). Análisis visual interpretativo: avances, estado del arte y problemas pendientes. *Paradigmas*, 4, 79-122.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531554>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2018). *Lineamiento de Política de Educación Inclusiva. Notas técnicas*. Bogotá. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/756>
- Serrat, J. y Fernández, M.P. (2013). Una aproximación a los referentes informativos de las personas

Sordas. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1): 179-194.

<http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1610>

Skyer, M. E., & Cochell, L. (2020). Aesthetics, Culture, Power Critical Deaf Pedagogy and ASL Video-publications as Resistance-to-Audism in Deaf Education and Research [Estética, cultura, pedagogía crítica del poder para sordos y video-publicaciones en ASL como resistencia al audismo en la educación y la investigación de sordos]. *Critical Education*, 11(15). <https://scholarworks.rit.edu/article/1986/>

Starosky, P., & Pereira, M. D. G. D. (2013). Role-playing game as a pedagogical proposition for story co-construction: a Brazilian experience with deaf individuals in an educational context, 274-292. [El juego de rol como propuesta pedagógica para la co-construcción de cuentos: una experiencia brasileña con personas sordas en un contexto educativo]. In: González, C. (Ed.). *Student Usability in Educational Software and Games: Improving Experiences [Uso de los software y juegos educativo en estudiantes: mejora de las experiencias]*. IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/content/70251>

Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education [Bilingüismo bimodal y educación de niños sordos]. *Language Teaching*, 49(1), 1-34.

<https://doi.org/10.1017/S0261444815000348>

Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.

[http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC\\_1\\_1\\_3.pdf](http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf)

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.

Toledo, V., Barrera, N., Boege, E. (2019). *¿Qué es la diversidad bio-cultural?* Universidad Nacional

Autónoma de México.

[https://www.researchgate.net/publication/337387343\\_Que\\_es\\_la\\_Diversidad\\_Biocultural](https://www.researchgate.net/publication/337387343_Que_es_la_Diversidad_Biocultural)

Vásquez, A. (2016). Derrida: Deconstrucción, 'différence' y diseminación. Una historia de parásitos, huellas y espectros. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 48(2).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153281014>

Vázquez, B. y Pérez Jiménez, C. (2009). Nuevas identidades - otras ciudadanías.

*Revista de Ciencias Sociales*, XV (4), 653- 667.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28012285007>

Vesga. L., y Vesga. J. (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*, 115-128.

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/703/1230>

Vesga, L. del S., Trujillo, J., y Agudelo, K. (2017). Actitudes de madres de familia frente a la sordera de sus hijos: caso en un aula básica para sordos. *Nodos y Nudos*, 5(42), 101-115.

<https://doi.org/10.17227/nyn.vol5.num42-8033>

Vieira, G. (2021). Em busca da Surdidade: o entre-lugar da cultura surda na contemporaneidade [En busca de la sordera: el lugar intermedio de la cultura sorda en la época contemporánea]. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 7. 1-9. <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2051>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181. <https://acortar.link/qERP8Q>

Witkoski, S. (2017). La educación de los sordos por los propios sordos: ¿en qué escuela?

*Transmutare*, 2(2), 185-194. <https://periodicos.utfpr.edu.br>


World Federation of the Deaf. (s.f.). <https://wfdeaf.org/who-we-are/our-philosophy/>

World Federation of the Deaf. (07 de abril de 2021). Position Statement of Educational Rights for Deaf Learners During the Covid-19 Pandemic and Beyond.

<https://acortar.link/afvcaA>

## Anexos

### Anexo 01: Apartes del Instrumento para la Validación por Evaluadores Expertos



Bogotá, marzo 17 de 2023

**Validación de Instrumentos de Investigación**

Estimados Evaluadores Expertos a continuación, se detallarán las principales enunciaciones que definen la investigación en curso titulada: **Prospectiva Curricular del Joven Sordo para la interculturalidad**, pretendiendo con este ejercicio identificar la capacidad de cada instrumento para medir lo expresado en cada objetivo específico a través de unos criterios que den rigor investigativo (Gómez et. al, 2011, p. 174).

El proyecto de investigación tiene como objetivo general:

Construir una propuesta de lineamientos curriculares en sus ejes transversales, para favorecer la interculturalidad del joven Sordo en siete Instituciones Educativas Distritales

Los objetivos específicos son:

1. Estructurar los ejes transversales del currículo intercultural para la educación del joven Sordo en educación media.
2. Caracterizar las complementariedades entre comunidad y cultura Sorda para visibilizar la interculturalidad en el currículo.
3. Proponer unos lineamientos curriculares en sus ejes transversales para favorecer la interculturalidad del joven Sordo.

**Contexto de la Investigación**

La investigación se sitúa en la ciudad de Bogotá (Colombia) en algunas de las Instituciones Educativas Distritales (IED) donde se desarrolla actualmente el programa de inclusión de jóvenes Sordos de educación media (dos últimos grados de educación formal y obligatoria) en aulas regulares, contando en todos los casos con presencia de docentes Sordos y oyentes, modelos lingüísticos y mediadores pedagógicos, más el apoyo del servicio de interpretación. Se indica que en todos los casos los estudiantes comparten su proceso de aprendizaje con estudiantes oyentes.

1



En concordancia con los objetivos específicos se desarrolló una ruta metodológica que da cuenta de tres instrumentos a utilizar para la recolección de datos: Guion de entrevista semiestructurada, guía para el desarrollo de grupo focal y matriz de análisis documental.

#### **Metodología de la evaluación**

En adelante se presentarán dos de tres instrumentos y se solicita de manera atenta su consideración sobre cada uno de los criterios definidos, expresando por cada ítem **si se cumple o no se cumple**, además de dar a conocer sus observaciones a través de una descripción breve; los criterios y sus definiciones se presentan a continuación:

<b>Accesibilidad</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Pertinencia</b>	<b>Flexibilidad</b>	<b>Confiabilidad</b>
Cualidad de fácil acceso que favorece la comprensión de las preguntas o enunciaciones formuladas.	Cualidad de tener sentido como unidad de análisis entre un texto o un discurso y a su vez en el contexto.	Cualidad de correspondencia con la realidad de estudio.	Cualidad de valorar lo que no está predeterminado o lo que es emergente.	Cualidad de concordancia y consistencia, para el caso particular en relación con los demás instrumentos que componen la investigación.
López (2016)	Diccionario de lingüística (2013)	Arias (2017)	Freidin y Najmias (2009)	Hidalgo (2005)

#### **Desarrollo de la validación de instrumentos**

Se presentan los instrumentos en correspondencia con los objetivos 1 y 2 de investigación. Es preciso indicar que en la fase de aplicación se utilizará como apoyo visual un presentador en power point que permita a los participantes Sordos mayor accesibilidad al contenido de las preguntas buscando mayores niveles de comprensión.

**Primer instrumento: Entrevista a experto educativo Sordo en contexto nacional e internacional.**

<b>Categoría</b>	Ejes Transversales del currículo Intercultural		<b>Subcategoría</b>	Lengua de Señas (LS)
<b>Pregunta 1</b>	¿De qué manera continuar el aprendizaje de la LS en la educación media representa una estrategia que sitúa la interculturalidad en el currículo?			
<b>Intención</b>	Identificar la LS como posible eje transversal de la propuesta de lineamiento curricular			
<b>Criterio</b>	<b>Juicio</b>	<b>Observaciones</b>		
<b>Accesibilidad</b>	SI/NO			
<b>Coherencia</b>				
<b>Pertinencia</b>				
<b>Flexibilidad</b>				
<b>Confiabilidad</b>				


<b>Categoría</b>	Ejes Transversales del currículo Intercultural		<b>Subcategoría</b>	Cultura Sorda
<b>Pregunta 2</b>	¿Cómo la comprensión de la cultura Sorda favorece la construcción del currículo en educación media?			
<b>Intención</b>	Ratificar la cultura Sorda como un eje transversal de la propuesta de lineamiento curricular			
<b>Criterios</b>	<b>Juicio</b>	<b>Observaciones</b>		
<b>Accesibilidad</b>	SI/NO			
<b>Coherencia</b>				
<b>Pertinencia</b>				
<b>Flexibilidad</b>				
<b>Confiabilidad</b>				

Segundo instrumento: Grupo focal con actores educativos Sordos en Instituciones Educativas Distritales.

<b>Categoría</b>	Cultura Sorda	<b>Subcategoría</b>	Lo simbólico
<b>Pregunta 1A</b>	¿Cuál es el papel de la Lengua de Señas y la lengua escrita para construir la interculturalidad en el currículo de educación media?		
<b>Intención</b>	Determinar la pertinencia del uso de la lengua de señas y la lengua escrita como eje transversal para la interculturalidad en el currículo de educación media.		
<b>Criterios</b>	<b>Juicio</b>	<b>Observaciones</b>	
<b>Accesibilidad</b>	SI/NO		
<b>Coherencia</b>			
<b>Pertinencia</b>			
<b>Flexibilidad</b>			
<b>Confiable</b>			

<b>Categoría</b>	Cultura Sorda	<b>Subcategoría</b>	Lo simbólico
<b>Pregunta 1B</b>	¿Qué recursos promueven la interculturalidad en educación media? ¿Cómo se promueven?		
<b>Intención</b>	Determinar si la naturaleza de lo visual puede constituirse como eje transversal para promover la interculturalidad en el currículo de educación media.		
<b>Criterios</b>	<b>Juicio</b>	<b>Observaciones</b>	
<b>Accesibilidad</b>	SI/NO		
<b>Coherencia</b>			
<b>Pertinencia</b>			
<b>Flexibilidad</b>			
<b>Confiable</b>			

*Anexo 02: Carta de Presentación en las Instituciones Educativas Distritales (IED)*



Bogotá, abril 28 de 2023

**Rector:**  
**Pablo Robayo**  
**Maestra de Inclusión:**  
**Patricia Prieto**  
**Colegio República de Panamá**  
 Institución Educativa Distrital  
 Secretaría de Educación del Distrito

**Asunto:** Participación en proyecto de investigación con comunidad Sorda.

Cordial saludo,


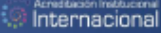

Con el fin de hacerles partícipes de la investigación en curso sobre la prospectiva curricular de los jóvenes Sordos en el nivel de educación media en el sector público de Bogotá; estudio que recogerá las concepciones, intereses y expectativas de diversos actores educativos Sordos sobre la interculturalidad y su relevancia en la transformación curricular.

El proyecto es avalado por el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, dentro de la línea de investigación denominada currículo y evaluación bajo la dirección de la Dra. Ana Elvira Castañeda y la codirección de la Dra. Karina Muñoz, adelantado por la doctoranda Leidy J. Giraldo Menjura quien labora como docente coordinadora en el Colegio República de Panamá.

Se estima entre el 24 de abril y 15 de mayo de 2023 organizar y aplicar bajo la técnica de grupo focal, una guía de interacción en cada IED que hace parte del equipo "Manos en Red" convocando a 1 estudiante, 1 docente, 1 mediador pedagógico y 1 modelo lingüístico, todos Sordos, en única sesión presencial que será registrada en video con servicio de interpretación, previa diligencia de los consentimientos y asentimientos informados.


En el encuentro se indagará a los participantes Sordos sobre las características de la comunidad y cultura Sorda que han de evidenciarse en la construcción de una propuesta curricular para favorecer la interculturalidad en educación media

Los resultados serán socializados en una de las reuniones de Manos en Red de la Secretaría de Educación del Distrito y en los colegios que así lo manifiesten, con la intención de transferir los aportes de la investigación. Se busca además al concluir el

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ, Carrera 97 No. 51 - 11 / P.B.C. (807) 587 57 87  
 6 212 294 84 31 / contacto@uastomas.edu.co  
 www.uastomas.edu.co

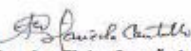
VILLAZA INVESTIGACIÓN - 0863 1784

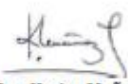



estudio socializarlo con en el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) contribuyendo al componente de investigación a favor de la comunidad y la cultura Sorda.




Cabe señalar que a través de esta experiencia de investigación se tiene la oportunidad de integrar en la agenda de las IED que atienden población Sorda, su interés en la reflexión y transformación curricular, fortaleciendo la Oferta Bilingüe-Bicultural que fundamenta la labor de quienes construyen la educación inclusiva.

Agradeciendo su atención y participación,

  
**Dra. Ana Elvira Castañeda**  
 Directora de la investigación

  
**Dra. Karina Muñoz**  
 Codirectora de la investigación

  
**Leidy J. Giraldo Menjura**  
 Investigadora

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ, Carrera 97 No. 51 - 11 / P.B.C. (807) 587 57 87  
 6 212 294 84 31 / contacto@uastomas.edu.co  
 www.uastomas.edu.co

VILLAZA INVESTIGACIÓN - 0863 1784

### Anexo 03: Consentimiento Informado para Experto Educativo Sordo en Entrevista

#### Semiestructurada



**Consentimiento Informado de participación en Investigación**  
**Prospección Curricular del Joven Sordo para la Interculturalidad**

**Objetivo:** Brindar a los participantes de la investigación una explicación clara y oportuna de las características de su aporte y los usos de la información suministrada para fines investigativos.

En atención a la Ley No. 23 de 1982 (Ley de Derechos de Autor), Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales) de la legislación colombiana **declaro** que he sido invitado e informado de las características de mi participación.

**Comprendo** que la participación en **entrevista semiestructurada** como experto educativo perteneciente a la comunidad Sorda, consiste en registrar mi opinión sobre las concepciones, intereses y expectativas para la interculturalidad y su relevancia en la transformación curricular en educación media.

De este modo **Autorizo** ser grabado y tener una comunicación en Lengua de Señas Colombiana con servicio de interpretación; **conozco y acepto** que luego de cumplir los propósitos investigativos aquí señalados, la información será destruida.


La entrevista será desarrollada de manera virtual a través de videoconferencia en una plataforma digital a mi elección en el día y hora acordada, el tiempo estimado de realización será máximo de 1 hora 30 minutos.


**Comprendo** que mi identidad será reservada en todas las etapas de la investigación; dicha participación no tendrá ningún tipo de compensación por parte de la investigadora. **Comprendo** además que puedo retirarme en cualquier momento sin ser obligado a explicar mi decisión.

Posterior al desarrollo de la entrevista **autorizo** recibir a través de correo electrónico la versión de mi participación en español escrito para declarar que no ha sido cambiada la intención de mis aportes y ratificar la calidad en el servicio de interpretación. De lo contrario se realizarán los ajustes correspondientes.

En caso de tener alguna duda o pregunta puede dirigirse al correo electrónico de la investigadora [leidyfraldo@usantotomas.edu.co](mailto:leidyfraldo@usantotomas.edu.co)


Nombre Completo			
No. De cédula		No. Celular	
Correo electrónico			
Fecha y hora			
<b>Autorizo con mi firma</b> participar en la investigación en la que he sido invitado e informado:			





**USANTOTOMAS**  
SEDE PRINCIPAL, BOGOTÁ, COLOMBIA, Carrera 9 No. 10 - 11, P.O. Box 1001, 0010101  
TEL: (57) 310 40 00 | [contacto@usantotomas.edu.co](mailto:contacto@usantotomas.edu.co)  
[www.usantotomas.edu.co](http://www.usantotomas.edu.co)  
REGISTRO NACIONAL DE ENTIDADES SIN ÁNIMO DE LUCRO 19651784

Anexo 04: Consentimiento Informado a Participante Sordo en Grupo Focal.



**Consentimiento Informado de participación en Investigación  
Perspectiva Curricular del Joven Sordo para la Interculturalidad**

**Objetivo:** Brindar a los participantes de la investigación una explicación clara y oportuna de las características de su aporte y los usos de la información suministrada para fines investigativos.


En atención a la Ley No. 23 de 1982 (Ley de Derechos de Autor), Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales) de la legislación colombiana declaro que he sido invitado (a) e informado (a) de las características de mi participación.

**Comprendo** que mi participación en el Grupo Focal consiste en brindar mi opinión como integrante de la comunidad Sorda y actor educativo en una Institución Educativa Distrital (IED) en la ciudad de Bogotá. **Autorizo** ser grabado y tener una comunicación en Lengua de Señas Colombiana (LSC) con servicio de interpretación. **Conozco y acepto** que luego de cumplir los propósitos investigativos aquí señalados, la información recolectada será destruida.

El Grupo Focal será desarrollado de manera presencial dentro de la IED que represento, el tiempo estimado de realización será de 1 hora 30 minutos; el estudio recogerá las concepciones, intereses y expectativas de diversos actores educativos Sordos sobre la interculturalidad y su relevancia en la transformación curricular.


**Comprendo** que mi identidad será reservada en todas las etapas de la investigación; dicha participación no tendrá ningún tipo de compensación por parte de la investigadora. **Comprendo** además que puedo retirarme en cualquier momento de la investigación sin ser obligatorio explicar mi decisión.

Posterior al desarrollo del grupo focal **autorizo** recibir a través de correo electrónico el registro en español escrito para declarar que no ha sido cambiada la intención de mis aportes y ratificar la calidad en el servicio de interpretación. En caso contrario se realizarán los ajustes correspondientes.




En caso de tener alguna duda o pregunta puedo dirigirme al correo electrónico de la investigadora [leidygiraldo@usantotomas.edu.co](mailto:leidygiraldo@usantotomas.edu.co)

Nombre Completo			
No. De cédula		No. Celular	
Correo electrónico			
Fecha y hora			
<b>Autorizo con mi firma</b> participar en la investigación en la que he sido invitado e informado:			




SIT 006.012.007-6  
 SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ, Carrera 9- 90- 10 - 11 | P.BX. (001) 307 87 87  
 01102 004 84 81 | contacto@usantotomas.edu.co  
 www.usantotomas.edu.co



SIT 006.012.007-6  
 SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ, Carrera 9- 90- 10 - 11 | P.BX. (001) 307 87 87  
 01102 004 84 81 | contacto@usantotomas.edu.co  
 www.usantotomas.edu.co

Anexo 05: Asentimiento Informado a Joven Sordo menor de 18 años para Grupo Focal.



**Asentimiento Informado de participación en Investigación  
Prospectiva Curricular del Joven Sordo para la Interculturalidad**

**Objetivo:** Brindar a los jóvenes participantes de la investigación, una explicación clara y oportuna de las características de su aporte y los usos de la información suministrada para fines investigativos.



En atención a la Ley No. 23 de 1982 (Ley de Derechos de Autor), Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales) de la legislación colombiana declaro que he sido invitado e informado de las características de mi participación.

Comprendo que la participación en el Grupo Focal consiste en brindar mi opinión como integrante de la comunidad Sorda y de una Institución Educativa Distrital (IED) en la ciudad de Bogotá. Autorizo que sea grabado(a) comunicándome en Lengua de Señas Colombiana (LSC) con servicio de interpretación. Conozco y acepto que luego de cumplir los propósitos investigativos aquí señalados, la información recolectada será destruida.

El Grupo Focal será desarrollado de manera presencial dentro de la IED en la que está matriculado mi representado(a), el tiempo estimado de realización será de 1 hora 30 minutos; el estudio recogerá las concepciones, intereses y expectativas de diversos actores educativos Sordos sobre la interculturalidad y su relevancia en la transformación curricular.

Comprendo que mi identidad será reservada en todas las etapas de la investigación; dicha participación no tendrá ningún tipo de compensación por parte de la investigadora. Comprendo además que puedo retirarme de la investigación en cualquier momento sin ser obligatorio explicar mi decisión.

Luego del desarrollo del grupo focal autorizo recibir a través de correo electrónico el registro en español escrito para declarar que no ha sido cambiada la intención de mis aportes y ratificar la calidad en el servicio





de interpretación. En caso contrario se realizarán los ajustes correspondientes.


En caso de tener alguna duda o pregunta puedo dirigirme al correo electrónico de la investigadora [leidygiraldo@usantotomas.edu.co](mailto:leidygiraldo@usantotomas.edu.co).

Con mi firma hago válido el presente asentimiento informado,

Nombre completo del estudiante, curso y jornada			
No. De documento		No. Celular	
Correo electrónico			
Fecha y hora			
Autorizo con mi firma participar en la investigación en la que he sido invitado e informado:			



Anexo 06: Consentimiento Informado para Acudiente de Joven Sordo menor de 18 años en Grupo Focal.



**Consentimiento Informado de participación en Investigación  
Prospectiva Curricular del Joven Sordo para la Interculturalidad  
(Acudientes)**

**Objetivo:** Brindar a los representantes legales de los jóvenes participantes de la investigación una explicación clara y oportuna de las características del aporte de sus representados y los usos de la información suministrada para fines investigativos.


En atención a la Ley No. 23 de 1982 (Ley de Derechos de Autor), Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales) de la legislación colombiana declaro que mi representado ha sido invitado(a) e informado(a) de las características de su participación.

Comprendo que su participación en el Grupo Focal consiste en brindar su opinión como integrante de la comunidad Sorda y actor educativo en una Institución Educativa Distrital (IED) en la ciudad de Bogotá. Autorizo que sea grabado(a) y teniendo una comunicación en Lengua de Señas Colombiana (LSC) con servicio de interpretación. Conozco y acepto que luego de cumplir los propósitos investigativos aquí señalados, la información recolectada será destruida.

El Grupo Focal será desarrollado de manera presencial dentro de la IED donde se encuentra mi representado(a), el tiempo estimado de realización será de 1 hora 30 minutos; el estudio recogerá las concepciones, intereses y expectativas de diversos actores educativos Sordos sobre la interculturalidad y su relevancia en la transformación curricular.

Comprendo que mi identidad y la de mi representado(a) será reservada en todas las etapas de la investigación; dicha participación no tendrá ningún tipo de compensación por parte de la investigadora. Comprendo además que mi representado(a) puede retirarse en cualquier momento de la investigación sin ser obligatorio explicar su decisión.


Posterior al desarrollo del grupo focal autorizo que reciba a través de correo electrónico el registro en español escrito para declarar que no ha sido cambiada la intención de sus aportes y ratificar la calidad en el servicio




de interpretación. En caso contrario se realizarán los ajustes correspondientes.

En caso de tener alguna duda o pregunta puedo dirigirme al correo electrónico de la investigadora [leidygiraldo@usantotomas.edu.co](mailto:leidygiraldo@usantotomas.edu.co)

Nombre Completo			
No. De cédula		No. Celular	
Correo electrónico			
Fecha y hora			
Autorizo con mi firma participar en la investigación en la que he sido invitado e informado:			





NIT 900.812.267-6  
 SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ, Carrera 9-76-10 - 11. P.BK. 0011301-87-87  
 011 264 84 91 - contacto@usantotomas.edu.co  
 www.usantotomas.edu.co  
 REG. ALC. INVEREDUCACIÓN - 0003 1784



NIT 900.812.267-6  
 SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ, Carrera 9-76-10 - 11. P.BK. 0011301-87-87  
 011 264 84 91 - contacto@usantotomas.edu.co  
 www.usantotomas.edu.co  
 REG. ALC. INVEREDUCACIÓN - 0003 1784

Anexo 07: Acta de Confidencialidad para Intérprete de LSC en Entrevista Semiestructurada y Grupo Focal.

**Acuerdo de Confidencialidad\* para la Investigación:  
Prospectiva Curricular del Joven Sordo para la Interculturalidad**

**Objetivo:** Asegurar en la recolección de la información suministrada por las Personas Sordas las cualidades de fiabilidad, credibilidad y confidencialidad por parte de los intérpretes de Lengua de Señas Colombiana (LSC).

**Contexto:** Desde el doctorado en educación de la Universidad Santo Tomás en Bogotá, en la línea de investigación de Currículo y Evaluación, se desarrolla una investigación con integrantes de la comunidad Sorda que a su vez están vinculadas de manera escolar o laboral con algunas Instituciones Educativas Distritales (IED) y que en adelante serán llamados participantes.

Dicha investigación pretende registrar la opinión de los participantes en sus concepciones, intereses y expectativas sobre la interculturalidad y su relevancia en la transformación curricular en el marco de la educación media.

Lo anterior implica el desarrollo de dos técnicas de investigación: La entrevista y el grupo focal, espacios de interacción entre la investigadora y los participantes mediados por la LSC. Estos escenarios de interacción con los participantes pueden desarrollarse en modalidad virtual o presencial según lo determinen las personas Sordas invitadas.

**Acuerdo:** En atención a la Ley No. 23 de 1982 (Ley de Derechos de Autor), Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales) de la legislación colombiana **declaro** que he sido informado de las características de mi participación como intérprete de LSC en la presente investigación lo que implica:

1. Revisar con anterioridad el guion o guía de cada uno de los escenarios de interacción, así como del apoyo visual (presentación en power point) para preparar la intervención en calidad de intérprete.
2. Realizar una interpretación fiel sobre el contenido, intención, saberes, creencias, sentimientos y valores manifiestos en las expresiones viso-gestuales de las Personas Sordas participantes en la investigación.
3. Garantizar el criterio de confidencialidad de la información manifiesta por las Personas Sordas participantes en la investigación, incluso después de culminado el estudio. Esto significa no compartir de manera parcial o total la información con terceras partes y en ninguna circunstancia.
4. Confirmar a través del registro en español escrito proporcionado por la investigadora, posterior al servicio, sobre el sentido, el significado, la cohesión y la coherencia de la información, para luego ser validada por la persona Sorda participante en la investigación a través de correo electrónico.
5. Autorizar el registro audiovisual y mediar la comunicación en LSC con servicio de interpretación.


6. Conocer que luego de cumplir los propósitos investigativos aquí señalados, la información será destruida.
7. Conocer que la identidad del intérprete será reservada en la etapa de divulgación de la investigación al igual que la identidad de los participantes; lo que indica que la investigadora no estará en la obligación de reconocer crédito académico por la intervención del Intérprete de LSC.

En caso de tener alguna duda o pregunta puedo dirigirme al correo electrónico de la investigadora leidygirald@usantotomas.edu.co

Nombre Completo			
No. De cédula		No. Celular	
Correo electrónico			
Fecha y hora			
<b>Autorizo con mi firma prestar mi servicio como Intérprete de LSC para la recolección de datos de la investigación descrita:</b>			


Leidy J. Giraldo Menjura  
Investigadora  
Correo electrónico: XXXX

\*Se tomó como ejemplo para su elaboración el otro sí de confidencialidad (MINCIENCIAS, 2014) de libre acceso y circulación en la red de internet.



SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ, Carrera 3-10-11 - 11. P.B. 2011182-47-57  
6100 204 84 91 / contacto@usantotomas.edu.co  
www.usantotomas.edu.co

BOGOTÁ INNOVACIÓN - 0985 1784



SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ, Carrera 3-10-11 - 11. P.B. 2011182-47-57  
6100 204 84 91 / contacto@usantotomas.edu.co  
www.usantotomas.edu.co

BOGOTÁ INNOVACIÓN - 0985 1784