AÑO 4. No. 3
ISSN:2992-7978



LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN PARA SORDOS: REFLEXIONES, RESISTENCIAS Y ACIERTOS DESDE LA PRÁCTICA

Paola Andrea Sánchez Abella[1]
ORCID: 0009-0005-4648-1852

Ramiro Andrés Melendez Burgos[2]
ORCID: 0009-0007-9230-7008

Andrés Marino Osorio Herrera[3]
ORCID: 0000-0002-5154-1531

[1] Doctoranda, Universidad Americana de Europa (UNADE). Correo: paolaandreasanchezabella@gmail.com
[2] Doctorando, Universidad Americana de Europa (UNADE). Correo: ramiroandresmelendezburgos@gmail.com
[3] Profesor Investigador, Universidad Americana de Europa (UNADE). Correo andres.osorio@unade.edu.mx

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

CC BY-NC-SA 4.0

AÑO 4. No. 3
ISSN:2992-7978

RESUMEN

El articulo reflexivo abordó las resistencias y aciertos de la cultura en los procesos de inclusión de los estudiantes sordos en el Colegio Departamental la Esperanza de Villavicencio. La problematización se centró en las tensiones entre las prácticas inclusivas y las resistencias de docentes, intérpretes y directivos, lo que evidenció la necesidad de analizar cómo estas dinámicas afectaron la construcción de una cultura escolar equitativa y diversa. La justificación se fundamentó en la importancia de visibilizar los avances y limitaciones de la inclusión, reconociendo el papel del intérprete como mediador lingüístico y cultural y la función de los directivos en la consolidación de políticas inclusivas. El objetivo general consistió en identificar las resistencias y aciertos de la comunidad educativa con respecto a la inclusión de la población de estudiantes sordos, mientras que los objetivos específicos se orientaron a análisis de las resistencias, reconocimiento de aciertos, examinación del rol del intérprete y valorar la función de los directivos. La metodología se desarrolló desde un enfoque cualitativo y reflexivo, basado en la experiencia de un docente bilingüe y un estudiante sordo, quienes aportaron sus vivencias y observaciones en el contexto institucional. Los resultados destacaron que las resistencias se manifestaron en prácticas pedagógicas poco adaptadas y en la falta de reconocimiento del intérprete como agente educativo, mientras que los aciertos se reflejaron en la disposición de algunos docentes para innovar y en el liderazgo de directivos que promovieron espacios de inclusión. Las conclusiones señalaron que la cultural inclusiva se fortaleció cuando existió articulación entre docentes, intérpretes y directivos, y que las resistencias, aunque persistentes, abrieron oportunidades de reflexión y transformación hacia una educación más equitativa y diversa.

Palabras clave: Actores Educativos, Diversidad, Educación Inclusiva, Equidad, Resistencias.

ABSTRACT

The reflective article addressed the resistances and achievements of the culture of inclusion of deaf students at the Departamental La Esperanza School in Villavicencio. The problematization focused on the tensions between inclusive practices and the resistances of teachers, interpreters, and school administrators, which revealed the need to analyze how these dynamics affected the construction of an equitable and diverse school culture. The justification was based on the importance of making visible both the advances and the limitations of inclusion, recognizing the role of the interpreter as a linguistic and cultural mediator, and highlighting the function of administrators in consolidating inclusive policies. The general objective was to identify the resistances and achievements of the educational community regarding the inclusion of deaf students, while the specific objectives aimed to analyze resistances, recognize achievements, examine the role of the interpreter, and assess the function of administrators. The methodology was developed from a qualitative and reflective approach, based on the experiences of a bilingual teacher and a deaf student, who contributed their perspectives and observations within the institutional context. The results showed that resistances were expressed in pedagogical practices that were not adapted and in the lack of recognition of the interpreter as an educational agent, while achievements were reflected in the willingness of some teachers to innovate and in the leadership of administrators who promoted inclusive spaces. The conclusions highlighted that the inclusive culture was strengthened when teachers, interpreters, and administrators worked together, and that resistances, although persistent, opened opportunities for reflection and transformation toward a more equitable and diverse education.

Keywords: Educational Stakeholders, Diversity, Inclusive Education, Equity, Resistance.

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

CC BY-NC-SA 4.0

AÑO 4. No. 3
ISSN:2992-7978

INTRODUCCIÓN

El tipo de articulo es de tipo reflexivo en Educación inclusiva diversidad y equidad, le cual surge de la inquietud que se ha generado desde la realidad como persona sorda (Ramiro) y como docente bilingüe en la institución (Paola) que tiene como tema central las reflexiones, las resistencias y aciertos desde la práctica la cual se desarrolla en la ciudad de Villavicencio, departamento del Meta, país de Colombia, en la institución educativa oficial llamada Colegio Departamental la Esperanza, la cual esta focalizada desde la entidad territorial (Secretaria de Educación Municipal) para la atención de las personas sordas desde el grado transición hasta el grado undécimo, en esta institución se evidencian tensiones entre la práctica inclusiva y las resistencia de los actores educativo frente a la población sorda, por tanto, los docentes enfrenta retos metodológicos y culturales, los intérpretes buscan el reconocimiento de su rol pedagógico y los directivos toman decisiones que pueden fortalecer o limitar la inclusión, lo que genera una necesidad de reflexionar sobre como las resistencia y los aciertos configuran la cultura de inclusión en la comunidad educativa.

El análisis de las resistencias y aciertos en la práctica inclusiva va a permitir visibilizar los avances y las limitaciones en la construcción de una cultural escolar equitativa y diversa (Booth y Ainscow, 2015). La reflexión se justifica porque aporta a la comprensión de los procesos de inclusión de estudiantes sordos, reconoce la importancia del rol del interprete como mediados lingüístico y cultural (Skiliar, 2003), y destaca la función de los directivos en la consolidación de políticas inclusivas, contribuyendo a generar propuestas de mejora que fortalezcan la equidad y la diversidad en la educación bilingüe (Padd, 2003).

Se pretende identificar las resistencias y aciertos de la cultura de inclusión en los estudiantes sordos desde la práctica de la comunidad educativa respecto al acompañamiento de los docentes, el rol del interprete y la función determinante de los directivos docentes del colegio Departamental la Esperanza. En donde se propone: analizar las resistencias de los docentes, intérpretes y directivos frente a la implementación de prácticas inclusivas con estudiantes sordos, reconocer los aciertos que fortalecen la cultura de inclusión en la institución educativa, examinar el papel del interprete como mediador en el proceso de inclusión escolar, valorar la función de los directivos docentes en la consolidación de políticas y practicas inclusivas, proponer reflexiones y alternativas que contribuyan al fortalecimiento de la equidad y diversidad en la educación inclusiva. La hipótesis que se plantea en este ejercicio investigativo son las resistencias de los actores educativos y como lo anterior limitan la cultural de inclusión de estudiantes sordos, mientras que los aciertos en la práctica docentes, la mediación del intérprete y el liderazgo directivo general se convierten en oportunidades de transformación hacia una educación inclusiva. Por tanto, se plantea la pregunta de investigación ¿Cómo influyen las resistencias y los ciertos de los docentes, intérpretes y directivos en la construcción de una cultura de inclusión para los estudiantes sordos del Colegio Departamental la Esperanza de Villavicencio?

ESTADO DEL ARTE

De acuerdo a las investigaciones realizadas por Booth y Ainscow (2015), en su documento Guia para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (índice de inclusión), se resalta que la educación inclusiva reconoce la diversidad como eje central y promueve el derecho a la educación; por tanto, el desafío que se presenta con este supuesto radica en la persistencia de prácticas tradicionales, la cuales limitan la participación plena de estudiantes sordos, situación que se evidencia en la institución educative focalizada.

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

CC BY-NC-SA 4.0

AÑO 4. No. 3
ISSN:2992-7978

La diversidad cobra gran importancia en este articulo debido a que representa la riqueza cultural y lingüística de la población, teniendo en cuenta la perspectiva de Skliar (2003) y Ladd (2003), quienes destacan la importancia de valorar la lengua de señas y la identidad sorda (sordedad) en los procesos educativos y de socialización de la persona sorda. Esto deja cuestionamientos acerca de la realidad académica en donde se debe profundizar con respecto a la falta de estrategias pedagógicas que integren efectivamente las diferencias entre pares.

Por tanto, es importante indagar respecto a la equidad, la cual garantiza las condiciones diferenciales permitiendo la participación y el aprendizaje plena de los estudiantes. Desde la pedagogía critica de Freire (1970), la educación deber ser una práctica de libertad y diálogo, en la cual se hace indispensable reflexionar acerca del principal obstáculo: las barreras comunicativas y actitudinales como impedimentos de la igualdad de oportunidades a la población sorda.

Con respecto al rol del docente, este resulta determinante en la construcción de prácticas y políticas inclusivas. Vygotsky (1978), mediante la teoría sociocultural del aprendizaje, afirma que el conocimiento se produce en la interacción y la mediación, lo que subraya la necesidad de adaptar la metodología para los estudiantes sordos, aun cuando la realidad resistencia al cambio y dificultad para flexibilizar las prácticas pedagógicas.

En cuanto al rol del intérprete, Skliar (2003), sostiene que este actúa como el mediador lingüístico y cultural que facilita la interacción y el acceso al saber, pese a lo cual suele evidenciarse un escaso reconocimiento institucional de su función educativa. Asimismo, la gestión de recursos; en este sentido, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) permite comprender cómo las decisiones institucionales influyen en la inclusión desde distintos niveles del sistema educativo, donde con frecuencia decisiones desarticuladas limitan la consolidación de una cultura inclusiva.

Finalmente, respecto a la cultura de inclusión, Giroux (1997), desde la educación crítica y democrática, se refiere a los valores y prácticas que fortalecen la aceptación de la diferencia, en donde se evidencian resistencias persistentes que frenan la transformación hacia la equidad y diversidad.

MARCO TEÓRICO

Políticas de Inclusión

Desde las políticas de inclusión en Colombia como lo son la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) La cual establece el derecho a la educación inclusiva y la obligación de los Estados de garantizar accesibilidad y ajustes razonables, como complemento también la Ley 1618 de 2013, la cual regula la inclusión de personas con discapacidad en los ámbitos, incluso el educativo. Teniendo en cuenta que tienen el derecho de acceder a la educación sin ningún tipo de exclusión y la implementación en la atención a las personas con discapacidad (Decreto 1421,2017); Con respecto a la población sorda, establece como debe ser la atención educativa de las personas con discapacidad y orienta que, para la población sorda, la educación debe tener el modelo de Oferta Bilingüe Bicultural. En esta intervienen unos actores fundamentales en el proceso educativo como el modelo lingüístico, que corresponde a la persona sorda -preferiblemente profesional- que modela la lengua de señas colombiana desde la infancia y permite al niño sordo aprender la lengua nativa y con ella estructurar conocimiento; el intérprete, se refiere de la persona oyente que domina la lengua de señas y acompaña los procesos educativos del estudiante sordo en básica secundaria y media junto con los docentes de área, sirviendo como mediador en el proceso comunicativo; y el docente bilingüe que define al docente oyente que domina la lengua de señas y se encarga de acercar al estudiante sordo a una segunda lengua que es la lengua escrita en el contexto académico, además de ser el dinamizador del proceso de inclusión y participa en los estamentos institucionales. Por tanto, las instituciones oficiales deben incorporar a su PEI (Proyecto

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

CC BY-NC-SA 4.0

Educativo Institucional) algunas de las políticas de inclusión de acuerdo a la discapacidad en la cual esta focalizada, como ocurre en la organización del este territorial de la ciudad de Villavicencio.

Actores en la educación bilingüe y bicultural para sordos

Desde la realidad escolar, se evidencia una comunidad sorda en la inclusión en básica secundaria segregada a unos espacios específicos, el intérprete es uno de los actores que interactúa con la población durante todas las clases y demás espacios académicos y culturales. El docente, a nivel general, se desenvuelve en las clases y da explicaciones de manera homogénea; incluso utiliza las mismas herramientas para estudiantes sordos y oyentes. Cuando el sordo realiza preguntas o participa durante las clases, el docente dirige su mirada al intérprete y no al estudiante sordo a pesar que los modelos lingüísticos priorizan la enseñanza de la lengua de señas a los docentes y demás comunidad educativa; los docentes poco se interesan por aprender las señas básicas para comunicarse con los estudiantes. El docente bilingüe como se mencionó anteriormente, tiene el rol especifico de enseñar al niño sordo la segunda lengua (lengua escrita), pero en ocasiones en abordado por los docentes de otras áreas, e incluso directivos docentes, con el fin de resolver inquietudes acerca de las discapacidades asociadas del estudiante, preguntas personales del estudiante y su familia, e incluso para que les sirva de intérprete en los descansos, en las atenciones a padres, en la atención con orientación escolar y demás espacios que no son de competencia de este docente. Por tanto, es fundamental plantear la siguiente problemática ¿Como influyen la resistencia y aciertos de los docentes, el rol del interprete y los directivos docentes en la cultural de inclusión de la institución educativa Colegio Departamental la Esperanza de la ciudad de Villavicencio?.

Como ya se mencionó anteriormente la normatividad nacional, local e institucional vigente es clara en los parámetros para la atención de las personas sorda en los procesos educativos (Decreto 1421 de 2017). Teniendo en cuenta que un proceso de inclusión no es solo la normatividad, Booth y Ainscow (2015) sostienen que, para que este proceso sea exitoso, real y sostenible, deben intervenir tres dimensiones: la cultura inclusiva, que se refiere a la construcción de una comunidad escolar, en donde se desarrollen relaciones de apoyo mutuo, el respeto a la diferencia, generando un ambiente armónico; las políticas inclusivas, que hace referencia a la normatividad y la articulación en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); y las prácticas inclusivas, en donde se refleja toda la dinámica anterior al interior de las aulas de clase. Sin embargo, al analizar este proceso al interior de la institución, se puede evidenciar que la inclusión se concibe como responsabilidad y obligatoriedad de unos pocos actores, entre ellos los docentes bilingües, los intérpretes y modelos lingüísticos. Por tanto, ellos conforman el comité de inclusión y deben generar acciones que permitan tener en cuenta en las dinámicas institucionales a la población sorda desde la políticas ya estipuladas y articuladas en la institución.

Construcción de Identidad de la persona sorda y la realidad escolar

Es importante comprender que el estudiante sordo construye su lengua y su identidad en la institución formal y no en su núcleo familiar, debido a que la mayoría de los padres son oyentes y no conocen la lengua de señas. Por tanto, es en la escuela donde el estudiante aprende a comunicarse, comprende y replica las normas de convivencia, y adquiere los conocimientos básicos para su desempeño académico y cotidiano. Desde allí, se debe enfocar el proceso de inclusión en un modelo socioantropológico y bilingüe-bicultural como ejes articuladores (Skliar, 2003), en donde se brinden espacios de participación del niño en su proceso, establezca lazos afectivos con su comunidad, comprenda su entorno y le permita conocer una comunidad diferente a él (los oyentes), con quienes puede establecer una comunicación y relaciones fraternales. El niño sordo crece comprendiendo poco a poco que es parte de una sociedad y que puede aportar en su proceso académico de manera activa. Sin embargo, cuando pasa a secundaria, este proceso encuentra unas barreras importantes en el acceso al conocimiento y en las relaciones con docentes y compañeros. La gran mayoría de sus pares son oyentes y no conocen su lengua,

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

CC BY-NC-SA 4.0

sus docentes no saben comunicarse para explicarle o atender alguna inquietud y aparece una figura nueva para el: la del intérprete, quien está en las clases, pero no resuelven sus dudas respecto a las asignaturas, no comparten con él durante los descansos y solo permanece en el aula mediando la comunicación. Esto hace que el estudiante vivencie que son pocos los espacios en donde es reconocido y respetado en su condición, aspecto innegociable en el proceso de descubrimiento y exploración de su identidad, el cual le permite acceder al conocimiento y la cultura conocido como sordedad (Padd,2003).

Se espera que las directivas de la institución implementen y promuevan la inclusión desde sus roles, dispongan de espacios que le permitan a la comunidad educativa conocer e interactuar con la comunidad sorda, acompañen a los docentes en la formulación y aplicación de ajustes razonables requeridos para la atención a esta población, e incluso hagan presencia en espacios institucionales motivando la participación activa. Asimismo, deben sensibilizar de manera constante a los docentes sobre la importancia de comprender a esta comunidad y sus características, con el fin de evitar que la responsabilidad recaiga únicamente sobre el comité de inclusión; el cual muy posiblemente no logre generar las réplicas necesarias en la participación de toda la comunidad educativa. Por su parte, los docentes no solo deben participar de espacios de capacitación y reconocer a la comunidad sorda y a los actores que intervienen en el proceso, sino que también deben aprender algunas señas básicas para comunicarse con los estudiantes y aplicar estrategias flexibilizadas que les permitan acceder al conocimiento. Todo esto es parte de comprender que las personas sordas hacen parte de una cultura con una lengua propia como lo es la lengua de señas (Ley 324, 1996), la cual permea todos los aspectos de la vida de una persona e influye en su rendimiento académico y comportamental (Booth y Ainscow,2015)

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo mediante la aplicación de instrumentos que permitieron un proceso riguroso. Se utilizó la metodología cualitativa descriptiva-fenomenológica sustentada por Max van Manen (1990), que centró su propuesta en la descripción de experiencias vividas en el ámbito educativo de los estudiantes sordos y actores educativos, y Amedeo Giorgi(2009) quien adaptó la fenomenología de Edmund Husserl (1979) al campo de investigación científica.

El diseño correspondió a un estudio de caso múltiple, en el cual se analizaron las prácticas inclusivas y las experiencias de los actores educativos en torno a la población sorda respecto a cómo operan de manera simultánea las resistencias docentes, las mediaciones de los intérpretes y las decisiones de los directivos docentes en la consolidación (o fragmentación) de una verdadera cultura inclusiva en la educación secundaria de la región, superando la visión puramente instrumental del cumplimiento normativo..

Los criterios de selección de los participantes se fundamentaron en un muestreo intencional o por conveniencia asi:

1. Estudiantes sordos: matriculados oficialmente en la institución y pertenecer a la muestra delimitada de 47 estudiantes registrados en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT), distribuidos en dos sedes: la Escuela Bilingüe para sordos (12 estudiantes) y la Sede Central (35 estudiantes) del Colegio Departamental la Esperanza de Villavicencio.
2. Docentes y directivos: Contar al menos con un año de vinculación en las sedes focalizadas impartiendo clase a aulas inclusivas o liderando procesos de gestión escolar.
3. Interpretes y modelos lingüísticos: Acompañar activamente los procesos de mediación comunicativa y pedagógica de la población sorda en básica secundaria y media.

El contexto de estudio correspondió al ámbito escolar de la institución, donde se observador las dinámicas de inclusión, las resistencias y los aciertos en la práctica educativa. Para la recolección de

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

CC BY-NC-SA 4.0

información se implementaron técnica como observaciones directas y participativas, entrevistas estructuradas y semiestructuradas, así como grupos focales con docentes, estudiantes y administrativos.

El procedimiento de análisis de la información se estructuro en tres fases continuas:

- Codificación: organización y segmentación de los relatos y transcripciones en unidades descriptivas de significado.
- Categorización: agrupación inductiva y deductiva de códigos en familiar temáticas ligadas a las dimensiones de la inclusión (cultura, políticas y prácticas)
- Triangulación de datos e informantes: Cruzamiento sistemático entre la información obtenida por las distintas fuentes (estudiantes, docentes, intérpretes y directivos) y las observaciones de campo para contrastar divergencias y convergencias)

Para garantizar la validez, credibilidad y rigor metodológico del estudio, se emplearon estrategias como la verificación con los participantes (devolución de hallazgos para corroborar el sentido atribuido a sus relatos), el juicio de expertos para la validación de instrumentos, la descripción densa del contexto y la observación persistente en el aula.

El tipo de análisis se desarrolló desde una perspectiva reflexiva en etapa inicial, evidenciando la importancia en el encuentro con el otro, la alteridad, como exigencia de una respuesta de responsabilidad y cuidado (Freire,1970; Levinas, 1977) en donde se entiende que la comunidad sorda tiene una cultura e identidad especifica, que requiere ser visibilizada y valorada en el ámbito educativo.

RESULTADOS

El analisis cualitativo de la información recopilada mediante la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales permitió identificar la configuración de la de la cultura inclusiva en el Colegio Departamental La Esperanza. Las categorías emergieron mediante un proceso inductivo – deductivo, articulando las evidencias empíricas con las tres dimensiones del indice de inclusión. Para garantizar la credibilidad, validez y rigor del estudio, se implementaron estrategias de triangulación de fuentes (docentes, intérpretes, directivos y estudiantes) e instrumentos, la verificación de hallazgos con los participantes y la observación persistente en el aula.

Al evaluar el peso relativo de las categorías emergentes en la construcción de la cultura escolar, se evidenció que las resistencias culturales y actitudinales actúan como el factor de mayor peso y condicionante primario. Dichas actitudes inciden directamente en las dinámicas pedagógicas y en el grado de reconocimiento institucional del interprete, ralentizando la consolidación de espacios bilingües e inclusivos.

En la primera etapa de la observación, se evidenció que las metodologías tradicionales predominaron en el aula regular, con una escasa implementación del Plan individual de Ajustes Razonables (PIAR). Esta resistencia emergente derivó en la pasividad de los estudiantes sordos, cuyo acceso al contenido curricular quedó supeditado a la presencia del intérprete sin adaptaciones didácticas previas por parte del docente.

“Yo preparto mi clase para todos. El interprete está presente y les pasa en señas la información; yo no he podido aprender lengua de señas, se me dificulta mucho. (Entrevista 4. Docente de aula regular, comunicación personal, 2026)

En contraste, como acierto pedagógico de alto impacto, pero de menor frecuencia, se identificó la iniciativa espontánea de algunos docentes por incorporar recursos visuales y esquenas gráficos, lo que mejoro significativamente la comprensión de los contenidos y la motivación de los estudiantes.

La categoría de resistencia institucional surgió con gran recurrencia en los relatos de los intérpretes y modelos lingüísticos, quienes señalaron que su función suele ser invisibilizada y reducida a la mera traducción mecánica, excluyéndoles de los procesos de planeación didáctica.

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

CC BY-NC-SA 4.0

"Somos quienes nos preocupamos por la comunidad sorda, pero no tenemos el apoyo de los docentes en el proceso, delegan la responsabilidad en nosotros y ellos son quienes son idóneos en sus áreas impartidas, nos sentimos poco valorados" Interprete de lengua de señas, 2026)

A pesar de esta tensión, la gestión directiva emergió con un acierto clave en la dimensión institucional. El liderazgo de los directivos docentes ha garantizado la permanencia de la población sorda en el SIMAT y la búsqueda de capacitaciones internas, actuando como el principal motor de impulso para la visibilización de la comunidad sorda en la sede central.

En el ámbito cultural, las concepciones deficitarias sobre la sordera representaron la barrera actitudinal más sólida. En las observaciones de campo se constató que la falta de estrategias de interacción promovió y oyentes no compartían espacios de juego o conversación.

No obstante, la inclusión progresiva de la Lengua de Señas colombiana (LSC) en eventos institucionales y la realización de actividades extracurriculares inclusivas (deportivas y culturales) se consolidaron como aciertos emergentes que comienzan a transformar la percepción de la comunidad oyente hacia el reconocimiento de la cultural sorda (sordedad)

En al Tabla 1 se sintetizan las principales resistencias y los aciertos identificados en la institución educativa, organizados según cada dimensión de análisis.

Tabla 1

Resistencias y aciertos observados de acuerdo a cada uno de los agentes

Dimensión	Resistencias Observadas	Aciertos identificados
Pedagógicas	Metodologías tradicionales sin ajustes razonables	Uso de recursos visuales y dinámicas colaborativas
Institucionales	Escaso reconocimiento de interprete como agente educativo	Inclusión progresiva de la lengua de señas
Culturales	Actitudes de indiferencia frente a la diversidad	Promoción de valores de respeto y equidad
Comunicativas	Falta de estrategias de interacción entre sordos y oyentes	Promoción de actividades extracurriculares inclusivas
Directivas	Decisiones poco articuladas en algunos casos	Liderazgo en proyectos de inclusión y capacitación

Nota. Autores: Paola Sánchez y Ramiro Meléndez , 2026 apoyo de Copilot IA

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran que la inclusión de estudiantes sordos de la institución educative se encuentra atravesada por resistencias y aciertos que reflejan tensiones respecto a los procesos de cambio escolar. A partir de los instrumentos aplicados como la observación directa, entrevistar y grupos focales, evidenciando que los docentes, intérpretes y directivos enfrentan desafíos que coinciden con lo señalado por Fullan y Hargreaves (1999), quienes advierten que las transformaciones educativas general incertidumbre, miedo al fracaso y sensación de pérdida de habilidades.

Las resistencias identificadas se relaciones con las prácticas pedagógicas poco adaptadas, el limitado reconocimiento del interprete como agente educativo y la persistencia de actitudes de indiferencia ante la diversidad. Al poner en dialogo estos hallazgos con la literatura teórica, se evidencia en primer lugar la brecha existente entre el cumplimiento formal de las normas y las dinámicas reales de aula, un fenómeno que concuerda con lo planteado por Booth y Ainscow (2015), quienes sostienen que la verdadera inclusión requiere modificar las culturas, las políticas y las prácticas escolares para superar de forma definitiva las barreras para el aprendizaje y la participación. En la institución, la existencia de directrices inclusivas a

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

CC BY-NC-SA 4.0

nivel político no se traduce de manera automática en prácticas equitativas, debido a que la cultura escolar conserva inercias tradicionalistas. Esta tensión se comprende con mayor amplitud desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), el cual explica como las discontinuidades administrativas y de contratación desde el Ministerio y las Secretarias en la aplicación de la normatividad del Decreto 1421 de 2017 y su operatividad tardía generan fricciones severas al interior de las aulas de clases, fracturando paralelamente la articulación entre docentes de áreas, intérpretes, directivos y familias.

Por otro lado, los aciertos observados muestran avances significativos. Algunos docentes implementan de forma intuitiva recursos visuales y dinámicas colaborativas que facilitan la comprensión de los contenidos; asimismo, la lengua de Señas Colombiana (LSC) se ha comenzado a reconocer de manera progresiva como un recurso pedagógico y cultural clave para estructurar entornos bilingües. Por su parte, el equipo directivo ha impulsado proyectos de inclusión y espacios de formación que fortalecen la cultura institucional hacia la atención a la diversidad. Estos hallazgos amplían lo señalado por Skliar (2203) y Ladd (2003) sobre la relevancia de la lengua de señas y la identidad sorda (sordedad) como ejes articuladores de la equidad educativa. De igual manera, la participación estudiantil en actividades extracurriculares evidenció dinámicas de integración equitativa entre pares sordos y oyentes. Al contrastar este punto con la teoría sociocultural de Vygostky (1978, se reafirma que el desarrollo cognitivo requiere mediaciones sociales y herramientas culturales válidas. Cuando el docente se limita a dictar una clase y delega la responsabilidad exclusivamente al intérprete, priva al estudiante sordo de una mediación pedagógica legitima en su zona de desarrollo próximo.

Asimismo, el análisis de las resistencias actitudinales y la falta de flexibilización curricular revela una visión lineal de la enseñanza que puede interpretarse a través de la pedagogía critica de Freire (1970). Las concepciones deficitarias frente a la diversidad reflejan la pervivencia de una educación, en la cual, el estudiante es percibido como un sujeto pasivo con carencias que debe adaptarse al ritmo de la mayoría oyente. Frente a lo anterior, la pedagogía critica exige concebir la educación como una práctica de libertad basada en el dialogo horizontal y democrático. Esta postura se profundiza al integrar la noción de alteridad de Lévinas (1977) y Skilar (2003), entendiendo que la inclusión no consiste en “tener” a los estudiantes en el aula aplicando algunas adaptaciones como un acto asistencial, sino en asumir la presencia del otro como una interpretación ética que transforma las metodologías y las concepciones pedagógicas de la institución. Por tanto, la participación activa de los estudiantes en actividades extracurriculares demostró dinámicas de integración equitativa entre pares sordos y a oyentes, lo que evidencia un avance en la construcción de relaciones comunitarias mas horizontales.

Entre las limitaciones del estudio, se encuentra el tamaño focalizado de la muestra y el abordaje de una sola institución educativa, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos. No obstante, la reflexión crítica desarrollada permite visibilizar las tensiones existentes y los caminos de mejora, demostrando que la cultura inclusiva se fortalece cuando existe una articulación armónica entre docentes, interpretes, modelos lingüísticos y directivos. Aunque las resistencias persisten, estas constituyen oportunidades de transformación hacia una educación mas justa y diversa, en la que la alteridad y el reconocimiento de la cultura sorda se asuman como exigencias éticas de responsabilidad y cuidado (Freire, 1970; Levinas, 1977)

CONCLUSIONES

En el análisis de las tensiones y aciertos de la institución educativa Colegio Departamental la Esperanza permitió responder la pregunta de investigación, evidenciando que la cultura de inclusión respecto a la población sorda en educación secundaria no depende exclusivamente del cumplimiento de políticas gubernamentales, sino de la articulación armónica entre las actitudes docentes, la mediación del interprete y el liderazgo de los directivos docentes. Aunque persisten resistencias pedagógicas y

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

CC BY-NC-SA 4.0

actitudinales, se constata el compromiso de la gestión directiva por visibilizar a la comunidad sorda y el interés paulatino de los docentes por transformar sus aulas. Las practicas pedagógicas inclusivas, cuando se aplican de manera intencionada, trascienden el aula de clase y permean la cultura institucional, acercando la escuela a las necesidades reales de los estudiantes sordos y garantizando su acceso efectivo al conocimiento.

En el ámbito teórico y conceptual, la investigación aporta a la comprensión de la inclusión al demostrar que esta no puede reducirse al mero acceso o matriculación formal. La inclusión constituye una exigencia ética centrada en el reconocimiento de la alteridad y la sordedad como una condición identitaria, lingüística y cultural legitima. En consecuencia, se reafirma que los niños y jóvenes sordos requieren de entornos educativos sostenibles que fortalezcan su lengua nativa (Lengua de Señas Colombiana LSC), su autoconcepto, su autonomía, su pensamiento crítico y su participación democrática.

En el presente estudio se puede concluir, respecto a la formulación de políticas y la gestión educativa como primer aspecto: la reconceptualización del rol pedagógico del interprete y de lo modelo lingüístico, en donde se debe superar la gestión escolar supere la visión instrumentalista, por tanto, es imprescindible su reconocimiento formal dentro del proyecto educativo como una agente de mediación lingüística, cultural y pedagógica, garantizando espacios de planeación conjunta entre el docente del área y el interprete antes de la clase, evitando que este último improvise o asuma responsabilidades docentes que no le corresponden.

Por tanto, es apremiante que las secretarias de Educación y el Ministerio de Educación Nacional formulen mecanismos de vinculación laboral establecer e idóneos desde el inicio del calendario escolar, evitando que los estudiantes sordos permanezcan semana o meses sin mediación comunicativa en las aulas. Incluyendo la asignación de recursos específicos para la producción y adquisición de material educativo bilingüe (español escrito como segunda lengua-LSC y el fortalecimiento tecnológico de las aulas. Institucionalizar mesas de concertación permanente con la participación activa de modelos lingüísticos, docentes sordos, familias y organizaciones de personas sordas en la planeación y evaluación de los planes desarrollo educativo a nivel municipal y departamental.

La política pública de formación docente debe incorporar de manera obligatoria la didáctica de la inclusión y nociones de LSC en los currículos de las facultades de educación y licenciaturas, de modo que los futuros licenciados no conciban la atención a la diversidad como una carga, sino como una competencia esencial de su ejercicio profesional.

Respecto a las resistencias identificadas en las prácticas docentes ponen de manifiesto la falta de flexibilización curricular. Haciendo indispensable implementar jornadas internas de formación docente centradas en el diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y en la correcta formulación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Lo que implica migrar de metodologías de enseñanza hacia entornos visuales de aprendizaje.

De acuerdo a las implicaciones prácticas y las líneas de transformación institucional, se requiere que la institución promueva la sensibilización de toda la comunidad escolar mediante talleres continuos de sensibilización e iniciación en la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Creación de espacios extracurriculares como clubes de lectura bilingüe, eventos culturales y actividades deportivas inclusivas, en donde se trabajen sobre las barreras comunicativas y actitudinales que hoy segregan a los estudiantes durante los descansos y espacios comunitarios.

Se abre así la posibilidad de implementar estrategias de intervención orientadas a la otredad y la diversidad como ejes de capacitación docente, visibilizando a la comunidad sorda y motivándola en el aprendizaje de la lengua de señas. A futuro, se plantea la necesidad de que los claustros universitarios integren en sus planes de estudios la formación en lengua de señas y la participación activa de estudiantes sordos, ampliando la perspectiva de los futuros docentes frente a esta comunidad minoritaria.

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

CC BY-NC-SA 4.0

Durante la primera etapa de observación, se evidencio que varios docentes mantuvieron metodologías tradicionales sin realizar ajustes razonables para la población sorda, lo que limito la participación activa de los estudiantes en las dinámicas de aula. En relación con las resistencias institucionales en las dinámicas de aula. En relación con las resistencias institucionales, se observó un escaso reconocimiento del intérprete como agente educativo, reduciendo su función a la mera traducción y no a la mediación pedagógica.

Respecto a las resistencias culturales, persistieron actitudes de indiferencia y concepciones deficitarias hacia la diversidad, lo que genero barreras actitudinales en el entorno escolar. En cuanto a las resistencias comunicativas, se identificó una falta de estrategias para favorecer la interacción directa entre estudiantes oyentes y sordos, restringiendo la construcción de vínculos sociales.

Finalmente, se reafirma que la inclusión es una tarea colectiva que involucre a toda la Sociedad. Reconocer la diferencia como parte esencial de la comunidad educativa y social constituye un paso indispensable para otorgarle un espacio legítimo y transformador dentro de la escuela y más allá de ella.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Colegio Departamental la Esperanza, por tener disposición y permitirnos el desarrollo de este proceso investigativo. Se reconoce especialmente la disposición de los directivos, docentes, intérpretes y estudiantes sordos, quienes participaron activamente en las entrevistas, grupos focales y observaciones, aportando sus experiencias que enriquecieron este trabajo.

Asimismo, se agradece a los docentes innovadores que compartieron sus prácticas inclusivas y a los intérpretes de lengua de señas colombiana por su compromiso en la mediación comunicativa, elementos fundamentales para comprender las dinámicas de inclusión en el contexto escolar.

Finalmente, se reconoce el apoyo de los colegas y asesores académicos que acompañaron la investigación, brindando orientaciones críticas y constructivas que fortalecieron la Calidad del análisis y la redacción del artículo.

REFERENCIAS

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios en Educación Inclusiva.

Bronfenbrenner, U (1979). La Ecología del Desarrollo Humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Universidad de Harvard.

Freire., P (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Giroux, H.A. (1983). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición. Bergin y Garvey. Siglo XXI Editores

Skliar, C. (1997). La educación de los sordos. Una mirada sobre las diferencias. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Ladd, P. (2003). Comprendiendo la cultura sorda: En busca de la Sordedad. Multilingual Matters Lomited.

Vygostky, L.S. (1978). El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Critica. Harvard University Press.

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

CC BY-NC-SA 4.0