La educación es de todos

Mineducación

# Modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia Sorda

República de Colombia
Ministerio de Educación Nacional
INSOR
Instituto Nacional para Sordos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

María Victoria Angulo
**Ministra de Educación**

Constanza Liliana Alarcón Párraga
**Viceministra de Educación**
**Preescolar, Básica y Media**

Luis Fernando Pérez Pérez
**Viceministro de Educación Superior**

Clara Inés Páez Jaimes
**Secretaria General**

Danit María Torres Fuentes
**Directora de Calidad para la Educación**
**Preescolar, Básica y Media**

INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS - INSOR

Natalia Martínez Pardo
**Directora General**

Rafael Andrés Arias Albañil
**Subdirector de Gestión Educativa**

Helena Patricia Hernández Aguirre
**Subdirectora de Promoción y Desarrollo**

INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS - INSOR

Natalia Martínez Pardo
**Directora General**

Rafael Andrés Arias Albañil
**Subdirector de Gestión Educativa**

Helena Patricia Hernández Aguirre
**Subdirectora de Promoción y Desarrollo**

Geovani Andrés Meléndres Guerrero
**Asesor de Dirección**

**Documento elaborado por:**
Héctor Alejandro Márquez Ramírez
Lili Portilla Aguirre
Fernando Andrade Sánchez

**Con la colaboración de:**
Rafael Andrés Arias Albañil
María Angélica Valencia Zapata
Leidy Viviana Tovar Benavides
Bibiana Jaqueline Prado Rivera
Sandra Paola Vargas Abella
Luz Adriana Márquez Forero
Pedro Pablo Peñuela
Jennifer Carolina Montaño Arias

**Corrección de estilo**
Cielito Villamil Giraldo

**Diseño y Diagramación**
Jennifer Liliana Peña Bermúdez

**Revisión de Diseño y Diagramación**
Ruth Elizabeth Aldana Torres

**ISBN: 978-958-58241-6-4**
Instituto Nacional para Sordos
INSOR
Bogotá, D.C. 2020

Desde el gobierno nacional y el Ministerio de Educación Nacional, estamos comprometidos en avanzar hacia una educación inclusiva, pertinente y de calidad. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional ha definido la educación inclusiva como un proceso permanente que reconoce, valora y responde, de manera pertinente, a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Esta pertinencia se centra en el desarrollo integral y la participación de toda la población, en un ambiente de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos, con el propósito de reducir las brechas, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo.

Por lo tanto, se requiere seguir avanzando en la formulación de estrategias oportunas y pertinentes que reflejen un sistema educativo que garantiza diferentes formas de enseñar y aprender, en ambientes adecuados, con las condiciones necesarias para responder a las características particulares de cada persona.

Actualmente estamos trabajando para impactar los aprendizajes y asegurar el desarrollo integral de todos los niños, niñas y adolescentes, mediante el mejoramiento de la calidad educativa en la educación inicial, básica y media. En virtud del enfoque de trayectorias educativas completas, continuamos transformando el sistema educativo fortaleciendo ejes como el acceso, la acogida, el bienestar, y la calidad, con el fin de garantizar el derecho a la educación de todos los colombianos.

Reconociendo la educación como una herramienta para promover la movilidad social y la construcción de un país más equitativo, en el Plan

Nacional de Desarrollo 2018–2022 (PND) se proyectó trabajar de manera articulada con las secretarías de educación para la construcción de los planes de implementación progresiva del Decreto 1421 de 2017, con el fin de promover una educación inclusiva de calidad y disminuir la deserción estudiantil de la población con discapacidad.

En el caso concreto de la población sorda colombiana, el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), como entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional, continúa trabajando para reducir las brechas en educación para la población con discapacidad auditiva.

De acuerdo con el Decreto 2106 de 2013, el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional, tiene la responsabilidad de definir lineamientos para la atención educativa pertinente de la población sorda. Como parte de este trabajo, el INSOR identifica la necesidad de actualizar los lineamientos y orientaciones para fortalecer la implementación de la Oferta Bilingüe Bicultural para personas sordas (OBBS), definida en el Decreto 1421 de 2017 con el propósito de responder a la particularidades lingüísticas, comunitarias, administrativas y académicas de los estudiantes sordos. Razón por la cual, el INSOR publica hoy cinco documentos con orientaciones para apoyar la puesta en marcha de la oferta educativa pertinente en todos los niveles educativos para las personas sordas, en los cuales se describen aspectos administrativos y técnicos que deben tener en cuenta las entidades territoriales certificadas para la implementación, desde la educación inicial hasta la media y de adultos sordos desde el contexto de la Oferta Bilingüe Bicultural Oferta Bilingüe Bicultural OBBS.

Los ejes temáticos abordados en estas orientaciones son: Ruta para la garantía de trayectorias completas en educación para la población Sorda, El modelo bilingüe de atención integral para niños sordos menores de seis años, Oferta Educativa Bilingüe Bicultural para Personas Sordas, Orientaciones generales para la formulación del PIAR en Educación Bilingüe para Sordos y Orientaciones generales para la educación básica primaria y secundaria de jóvenes y adultos Sordos: Oferta bilingüe bicultural.

Esperamos que la lectura, socialización y debate alrededor de estos documentos nos permitan seguir avanzando en la construcción de una sociedad justa y equitativa, garantizando las trayectorias educativas completas y eliminando las barreras para la participación y el aprendizaje.

Atentamente,

MARÍA VICTORIA ANGULO GONZÁLEZ
Ministra de Educación Nacional

# Presentación

El Instituto Nacional para Sordos, INSOR, reconoce la Educación Inicial como uno de los elementos centrales para la atención integral de la población Sorda y uno de los pilares sobre los que se fundamenta la garantía de sus derechos fundamentales.

En este sentido, y con el ánimo de articularse de manera efectiva con la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, el INSOR genera el presente modelo, sustentado en la experiencia de investigación aplicada de más de 10 años en el campo de la atención y la educación de los niños sordos menores de seis años, y a partir del cual se han capitalizado referentes, procesos y prácticas que permiten garantizar el derecho de los niños sordos a ser bilingües.

Teniendo en cuenta lo anterior, presentamos el documento ***"Modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia Sorda"*** que se constituye como uno de los referentes estructurales en el proceso de comprensión y consolidación de la Educación Bilingüe Bicultural para Sordos, porque propone las directrices y los pilares para estructurar entornos que garanticen el derecho de los niños Sordos, de contar con un desarrollo del lenguaje y de pensamiento sin restricciones y que ello conduzca a un verdadero desarrollo integral, siempre en el marco de la normatividad y políticas públicas vigentes.

Es de anotar que este documento está dirigido especialmente a los profesionales encargados de la toma de decisiones frente a la organización de la oferta para la atención en Educación Inicial, con la intención de brindar orientaciones pertinentes para promover una atención bilingüe y bicultural pertinente para las niñas y niños sordos de 0 a 6 años.

Natalia Martínez Pardo
**Directora General INSOR**

# Tabla de contenido


**Introducción** _____ **1**

**1. Contexto de política pública sobre la Primera Infancia en Colombia** _____ **5**

1.1 La educación inicial en el marco de la política _____ **9**

1.2 Articulación del modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia Sorda a la política de estado _____ **11**

**2. Problemáticas vigentes frente a la garantía de derechos de la primera infancia Sorda** _____ **15**

2.1 Diagnósticos tardíos _____ **16**

2.2 Carencia de ofertas de atención integral desde la educación inicial _____ **17**

2.3 Concepciones discutibles sobre la inclusión educativa en la primera infancia _____ **20**

**3. Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda** _____ **22**

3.1 Antecedentes del Modelo _____ **23**

3.2 Estructura del Modelo _____ **28**

**4. Ejes estructurales del modelo** _____ **32**

4.1 EJE 1: Referentes Conceptuales y Normativos _____ **33**

4.1.1 Referentes conceptuales _____ **33**

4.1.2 Referentes legales y normativos _____ **51**

4.2 EJE 2: Principios innegociables del Modelo Bilingüe de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda _____ **56**

4.3 EJE 3: Componentes para la gestión de condiciones de calidad del Modelo _____ **58**

4.3.1 Componente administrativo y de gestión _____ **59**

4.3.2 Componente ambientes educativos y protectores _____ **69**

4.3.3 Componente talento humano _____ **71**

4.3.4 Componente familia, comunidad y redes sociales _____ **80**

4.3.5 Componente Proceso Pedagógico _____ **86**

4.3.6 Componente de salud _____ **98**

**Referencias** _____ **99**

# Introducción

# Introducción

Colombia ha establecido, a través de los desarrollos normativos y conceptuales de las últimas tres décadas, la priorización de acciones frente a la garantía de los derechos de las niñas y niños en la primera infancia. Esto se evidencia en hechos tales como la promulgación de la Ley 12 de 1991 y la Ley 1098 de 2006, a partir de las cuales se aprueba y se integra al bloque de constitucionalidad del país la Convención Internacional de los Derechos del Niño y se expide el Código de Infancia y Adolescencia, respectivamente. Así mismo, y de manera más reciente, la promulgación de la Ley 1804 de 2016 instauró la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De cero a siempre".

En consonancia con lo anterior, una de las prioridades del Instituto Nacional para Sordos-INSOR, ha sido generar insumos políticos y técnicos que contribuyan al reconocimiento de los derechos de las niñas y niños Sordos, menores de seis años, y las condiciones que se requieren para que los mismos no sean vulnerados.

Estos insumos se han producido y validado a partir de procesos de investigación aplicada que, articulados a las políticas nacionales previamente enunciadas, así como a una serie de disposiciones que reconocen la diversidad lingüística y cultural de las personas Sordas, se constituyen en la base del conocimiento que permite poner a disposición del país el **Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda**, que se presentará en detalle en este documento.

Es de anotar que, si bien la primera infancia Sorda tiene los mismos derechos de todos los niños y niñas colombianos de cero a seis años, el reconocimiento legal y constitucional de sus características y necesidades particulares derivadas de su condición auditiva, lingüística y cultural, exigen estrategias y procesos de atención particulares por parte del Estado, de modo tal que se garanticen los entornos e interacciones pertinentes que promuevan su desarrollo integral.

Cuando se habla de las condiciones particulares de esta población se hace referencia a una singular situación socio lingüística que se produce en los niños que nacen o quedan Sordos a muy temprana edad, motivo por el cual presentan restricciones para acceder de manera completa y natural a la lengua de sus padres (cuando estos son oyentes). Por esta razón, las niñas y niños Sordos requieren de un entorno particular que no se centre en las restricciones sino en las capacidades y canales disponibles para la recepción, significación y expresión de información lingüística completa como condición para adquirir una lengua.

Esto significa hacer posible el acceso a una lengua para la primera infancia sorda, como es la Lengua de Señas Colombiana-LSC, la cual permite la construcción de las interacciones genuinas que se dan entre padres e hijos desde el momento en que nacen, y durante todo su crecimiento; también permite que no se presenten afectaciones en sus procesos de lenguaje y pensamiento y, por consiguiente, en las demás dimensiones del desarrollo. Además, contar con los cimientos de una primera lengua, potencia significativamente el aprendizaje del español como segunda lengua y la construcción de los conocimientos que se producen a partir de la interacción entre los menores, los adultos y el entorno.

En este orden de ideas, el Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda tiene como propósito estructurar un referente de atención, que desde el entorno educativo conjuga los elementos fundamentales de la Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia, las disposiciones legales a favor de las personas Sordas y los principios de la educación bilingüe bicultural para Sordos. Esto, con el fin de proveer las condiciones que responden coherentemente a la situación sociolingüística de las niñas y niños Sordos.

El modelo se fundamenta en una serie de posturas teóricas, validadas por medio de la investigación, que ubican a la primera infancia Sorda, y sus familias, como centro del mismo, siendo la educación inicial el escenario privilegiado que garantiza las condiciones para: acceder sin restricciones a una primera lengua, sentar las bases para su formación bilingüe, fortalecer el entorno del hogar a partir del acompañamiento y orientación a las familias, y cualificar el talento humano responsable de potenciar los procesos de formación de las niñas y los niños Sordos.

Este modelo tiene la intención de romper el paradigma de que las lenguas (LSC y español) se contraponen o se afectan negativamente entre sí y que, por lo tanto, los padres deben escoger solo una de estas como única opción para sus hijos. La educación bilingüe parte de reconocer el potencial lingüístico y cognitivo de las niñas y niños Sordos para lograr los mismos desarrollos que cualquier otro niño y que, en condiciones adecuadas, es posible la reducción de las brechas de socialización y apropiación del mundo que históricamente han marcado la vida de esta población.

En este orden de ideas, el INSOR deja el presente documento a disposición de las entidades y actores responsables de organizar y materializar los procesos de educación inicial para la primera infancia Sorda en el país, como primer insumo para comprender la estructura, fundamentos, principios y elementos operativos del modelo.

Para este fin, en primer lugar, se presenta el marco de la Política Nacional del cual se desprende el modelo, particularmente en lo relacionado con la educación inicial como uno de los pilares fundamentales para la atención integral de la primera infancia. A partir de la explicación de estos elementos de articulación, se exponen los fundamentos legales y conceptuales que soportan y permiten comprender los derechos específicos de la primera infancia Sorda, sus particularidades sociolingüísticas y los referentes frente al desarrollo del lenguaje y la formación bilingüe en esta etapa de la vida, así como los sustentos con relación a las condiciones, los ambientes e interacciones necesarias para el desarrollo integral de esta población en el entorno educativo.

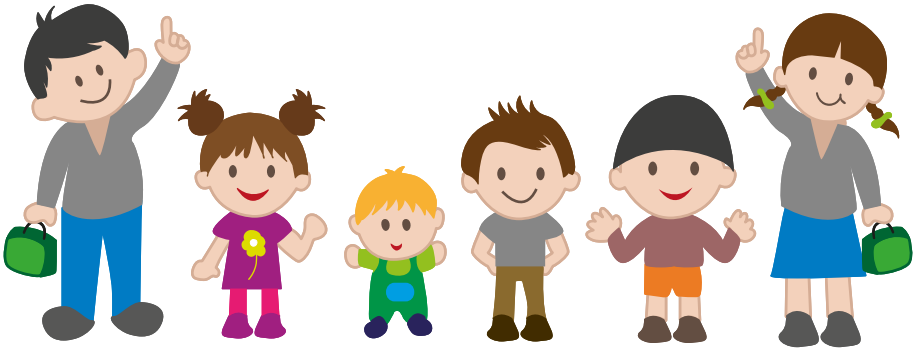
Posteriormente, y a partir de estos fundamentos conceptuales, se exponen los principios innegociables que sustentan el Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda y la forma como estos se materializan y particularizan en los seis componentes establecidos por el Ministerio de Educación Nacional-MEN, para garantizar las condiciones de calidad en la educación inicial.

Finalmente, es relevante que en las entidades territoriales tengan la certeza de que el INSOR, en el marco de sus competencias, ofrece a entidades del orden nacional y territorial los procesos de asesoría y asistencia técnica requeridos para la profundización en la comprensión del presente modelo, así como para su diseño, implementación y seguimiento, de acuerdo con los contextos y condiciones de los diferentes territorios del país. El trabajo mancomunado entre los distintos sectores y entidades es condición para lograr materializar los derechos lingüísticos y educativos históricamente postergados para la primera infancia Sorda y que impactan su vida personal, escolar y familiar.

# 1 Contexto de la Política Pública sobre la primera infancia en Colombia

Colombia ha transitado un proceso importante frente a la garantía de los derechos fundamentales de la primera infancia, el cual le ha permitido evolucionar tanto en las formas de concepción de las niñas y niños de cero a seis años, como en los enfoques y metodologías pertinentes para su atención. Producto de este camino, se construyó y consolidó la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia "De cero a siempre", a partir de la cual se plantean los fundamentos técnicos y operativos requeridos para brindar las condiciones para que las niñas y niños menores de seis años logren un pleno desarrollo.

## Primera infancia



Esta estrategia expresa una serie de acuerdos y principios fundamentales, los cuales fueron elevados a partir de la a partir de la Ley 1804 de 2016 al rango de ***Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a Siempre",*** "la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral".

Las disposiciones expuestas en esta política plantean elementos fundamentales como son:

| | |
|---|---|
| **ENFOQUE** | Se enmarca en la articulación del enfoque de derechos con el enfoque diferencial y poblacional, de acuerdo con lo dispuesto en el Artículo 204 de la Ley 1098 de 2006. |
| **CONCEPTO** | Los niños y las niñas son concebidos como sujetos de derecho, como seres sociales, diversos, completos y capaces de comprender y expresar el mundo. |
| **ALCANCE** | Establece la obligatoriedad de ser implementada en todo el territorio nacional, así como las líneas de acción para la gestión territorial necesaria para la implementación y seguimiento a las políticas. |
| **ROLES** | Determina la responsabilidad de actores oficiales y privados, tanto del orden nacional como territorial y local, en corresponsabilidad con las familias y la sociedad, para la implementación de esta. |
| **INTER SECTORIALDAD** | Hace énfasis en la necesidad de desarrollar un trabajo articulado e intersectorial para lograr la materialización efectiva de la Política, inscrito en el marco del Sistema Nacional de Bienestar Familiar. |
| **FASES** | Define las fases necesarias para la operación de la Política, como son la identificación y caracterización de la de la primera infancia frente a la realización de sus derechos, y a partir de estos resultados, la correspondiente formulación,implementación y seguimiento de las acciones definidas para garantizar las atenciones necesarias para eliminar el riesgo de vulneración de dichos derechos. |
| **ACTORES** | Las atenciones necesarias para la garantía de los derechos de la primera infancia, además de estar dirigidas a los niños y niñas, también contemplan a los hombres y mujeres en edad fértil, a los padres de familia y los cuidadores. |
| **RUTA** | Para organizar la atención integral, se dispone de un instrumento denominado Ruta Integral de Atenciones-RIA, en donde se esquematiza la organización de todas las atenciones necesarias en etapas como la preconcepción, la gestación, desde el nacimiento hasta el primer mes, del primer mes hasta los tres años y de los tres a los seis años. |
| **FOCALIZACIÓN** | Prioriza y focaliza la atención a poblaciones con mayor riesgo de vulneración de derechos por condiciones tales como brechas sociales, pobreza rural, discapacidad, afectación por conflicto armado o pertenencia a grupos étnicos. |
| **RESULTADO** | El resultado de esta implementación ha de ser que el país cuente con una oferta de atenciones para el desarrollo integral de los niños y niñas de cero a seis años, de acuerdo con su edad, contexto y condición. |

La Política de Estado, tal y como su nombre lo indica, establece que los niños y niñas en la primera infancia tienen derecho a contar con las condiciones necesarias para lograr su ***desarrollo integral.*** En el Artículo 4, Literal a), se concibe como un "proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo, mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía" (Ley 1804 de 2016).

Esto significa contar con las oportunidades que permitan cimentar las bases requeridas para un pleno desarrollo a nivel lingüístico, corporal, socioafectivo y cognitivo, así como promover de forma óptima las capacidades, habilidades y potencialidades de los niños y niñas, en el entendido de que el rango de los cero a los seis años es el periodo sensible en el que los seres humanos cuentan con una disposición particular para dichos desarrollos.

Técnicamente, la Política establece los siguientes aspectos:

Para lograr el desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia, estos deben contar con una serie de ***realizaciones***, entendidas como las condiciones básicas, que se garantizan por parte del Estado, para materializar sus derechos fundamentales y que dicho desarrollo pueda ocurrir en circunstancias óptimas. Estas condiciones se traducen de manera concreta en: tener padres, familiares y cuidadores que guíen la crianza de los niños; contar con buena salud y nutrición; poder acceder a entornos que potencien su desarrollo y en los cuales sus derechos no sean vulnerados; contar con oportunidades para la construcción de su identidad, teniendo el derecho a que se reconozcan sus diferencias; poder expresar sus emociones y opiniones, y que estas sean consideradas y respetadas (Ley 1804 de 2016).

Para que el desarrollo integral y las realizaciones mencionadas sean posibles, se requiere considerar el papel trascendental de los ***entornos*** físicos, sociales y culturales en los que cotidianamente cursa la vida de los niños y niñas, debido a que en ellos deben ocurrir las interacciones intencionadas y significativas que promuevan este desarrollo. La Política establece como entornos estructurales para la primera infancia: ***el hogar, la salud, la educación y el espacio público,*** así como todos aquellos que sean necesarios para garantizar los derechos de la diversidad de las niñas y niños, de acuerdo con sus condiciones de vida o contextos culturales y étnicos (Ley 1804 de 2016).

Las acciones intencionadas que se planean y gestionan de manera articulada entre los diferentes sectores, en cada uno de estos entornos, con el claro propósito de brindar las condiciones requeridas para el desarrollo integral de la diversidad de niños y niñas en la primera infancia, es lo que grosso modo se entiende como ***atención integral.***

De acuerdo con la Política, estas acciones deben cumplir un conjunto de criterios para que conduzcan al logro de los propósitos a los que apunta el desarrollo integral de los niños y las niñas. En este sentido, deben ser ***pertinentes, oportunas, flexibles, diferenciales, continuas y complementarias*** (Ley 1804 de 2016).

Garantizar la atención integral a la primera infancia significa que los niños y las niñas tengan todas las posibilidades para interactuar y participar efectivamente en el hogar, en los espacios públicos, en los entornos que velan y cuidan su salud (crecimiento y desarrollo), y en los espacios educativos, siempre respetando y potenciando sus ritmos particulares de desarrollo y la diversidad y singularidad de cada uno de ellos.

En el marco de lo establecido en la política de estado "De cero a siempre", la atención integral se basa en unos ***estructurantes*** asumidos como los escenarios fundamentales donde se deben garantizar las condiciones para las interacciones efectivas de la primera infancia. Estos son: a) ***Cuidado y crianza***; b) ***Salud, alimentación y nutrición***; c) ***Educación inicial***; y d) ***Recreación y ejercicio de la ciudadanía y la participación.***

## 1.1 La educación inicial en el marco de la Política

Especial énfasis hace la Ley 1804 de 2016 en la educación inicial, como uno de los estructurantes de la atención integral. Puntualmente, esta se define en el Artículo 5, como:

> "un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad... es un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso". (Ley 1804 de 2016, Art. 5).

A este respecto, se establece que tanto la reglamentación como la expedición de lineamientos y orientaciones políticas y técnicas para la educación inicial son responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional–MEN, en correspondencia con los ***principios*** de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a Siempre". (Ley 1804 de 2016)

En coherencia con esta disposición, desde la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia-CIPI, se ha definido que la educación inicial se desarrolla en dos modalidades: ***familiar*** e ***institucional***. La primera, en el entendido de que es en el seno de los hogares donde los niños construyen las bases de su desarrollo a partir de las ***interacciones*** con los padres y demás miembros de la familia, basadas en el afecto y el cuidado permanente.

La segunda, es la que se desarrolla en los diferentes tipos de unidades de servicio[1] y permite a los niños y niñas enriquecer sus oportunidades de ***socialización e interacción***, así como contar con la posibilidad de potenciar su desarrollo integral a partir de la ***participación*** en experiencias pedagógicas planificadas. Esto, en coherencia con sus intereses, necesidades y particularidades; privilegiando la actividad lúdica, el disfrute de lo literario, la creación y apreciación del arte y la exploración del medio. Además de estas experiencias pedagógicas, en la modalidad institucional también se ofrecen ambientes que permiten apoyar el ***cuidado*** diario de los niños y las niñas, a nivel de salud, nutrición, hábitos de vida saludable, y otros que sean esenciales, de acuerdo con sus condiciones de vida.

Se hace particular énfasis en que las acciones y actividades dirigidas a promover el desarrollo integral de la primera infancia en estas modalidades "parten del reconocimiento de los intereses y particularidades personales, culturales y sociales de las niñas, los niños y sus familias, así como de las características y condiciones de los contextos en que viven" (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 20).

El MEN ha establecido que, para garantizar la calidad de la atención ofrecida en la educación inicial y organizar la oferta y prestación de servicios a este nivel, las propuestas deben estructurar sus acciones en ***seis componentes***, como tales como:

- Componente 1. Familia, comunidad y redes sociales
- Componente 2. Salud y nutrición
- Componente 3. Proceso pedagógico y educativo
- Componente 4. Talento humano
- Componente 5. Ambientes educativos y protectores
- Componente 6. Proceso administrativo y de gestión

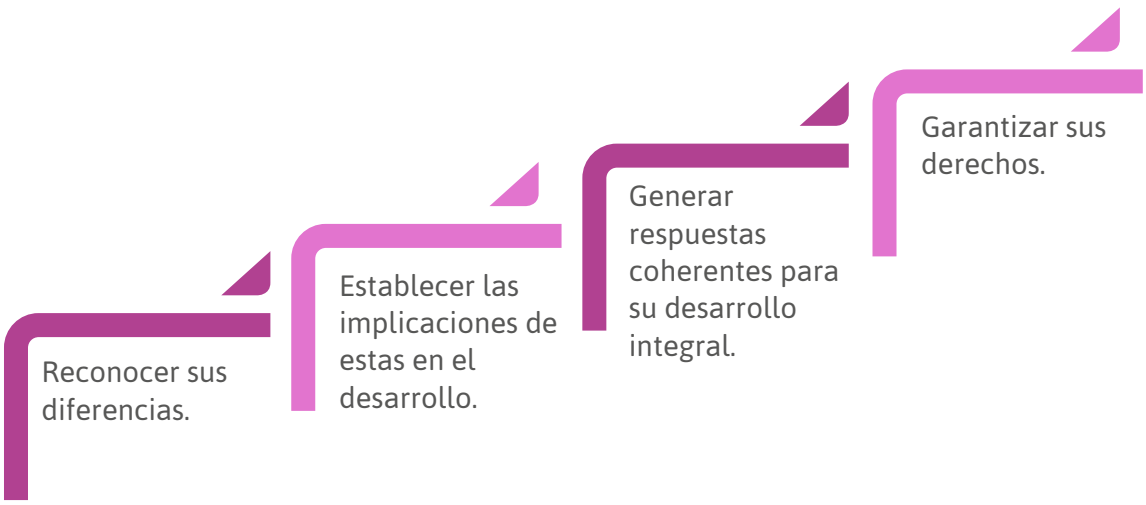
[1] *En este documento, el término Unidades de Servicio se utilizará para definir y agrupar el conjunto de instituciones en las que se ofertan propuestas de educación inicial. Incluye a los Centros de Desarrollo Infantil y Familiar urbanos y rurales, Casas de Pensamiento Intercultural, Casas de Desarrollo Integral, Hogares Comunitarios, jardines infantiles e instituciones educativas, entre otras posibilidades.*

## 1.2 Articulación del Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda con la Política de Estado

En el marco de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a Siempre", presentada en líneas anteriores, y con la intención de dar cumplimiento a la responsabilidad asignada al MEN de regular y orientar los procesos de educación inicial, el INSOR, como organismo adscrito a dicho Ministerio y ente responsable de generar los lineamientos para la educación de las personas Sordas en Colombia, ha estructurado este ***Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda.*** Esto con el fin de contribuir a la materialización de acciones que permitan garantizar los derechos de esta población y orientar al país sobre la forma como la mencionada política se aplica, para el caso de las niñas y niños Sordos de cero a seis años, en el entorno educativo.

El diseño y estructuración de este modelo se articula plenamente con la Política de Estado, dado que sus fundamentos, principios y componentes resultan pertinentes y acogen de manera coherente su espíritu; en particular, las disposiciones y propósitos de la educación inicial como uno de los estructurantes de la atención integral.

Ello se evidencia en que una de las constantes de esta política es el énfasis frente a la importancia de atender ***la diversidad*** infantil y determinar sus necesidades, así como la obligatoriedad de generar respuestas que sean oportunas frente a las diferentes ***condiciones de vida, contextos y situaciones*** de las niñas y los niños, de modo tal, que sus derechos no sean vulnerados. Esto, en esencia, se constituye en la justificación y el sentido mismo del modelo para el caso de la primera infancia Sorda:



En consecuencia, es posible resaltar una serie de disposiciones específicas que, desde la política, amparan y sustentan la existencia e implementación de un modelo particular para la atención educativa de la primera infancia Sorda, los cuales se articulan a lo largo del documento, y de manera sintética se enmarcan en los siguientes aspectos:

### Los enfoques

El enfoque de derechos y el enfoque diferencial son consustanciales al modelo, dado que justamente lo que este reivindica y evidencia es el reconocimiento de que no todas las niñas y los niños son iguales, y que una parte de esa diversidad la constituye la niñez Sorda del país. Adicionalmente, visibiliza que las niñas y niños Sordos son diversos entre sí, acogiéndose a los argumentos legales y políticos que, a nivel nacional e internacional, ratifican los derechos lingüísticos que hacen énfasis en proveer entornos que garanticen que las comunidades diversas lingüísticamente puedan adquirir, fortalecer y preservar sus lenguas y culturas, y cuenten con el derecho a que los procesos educativos se desarrollen en su primera lengua.

### La concepción de la niñez

El reconocimiento de las niñas y niños Sordos como **sujetos de derechos** es inherente al **modelo**, en tanto se acoge a las disposiciones legales y constitucionales que ratifican que las personas Sordas son sujetos de especial protección constitucional, puesto que son asumidos desde la condición dual que identifica esta población. Esto significa que se reconocen no solo desde su situación auditiva, sino que, para los propósitos y efectos de su desarrollo integral, lo más relevante es el reconocimiento de su diversidad lingüística como niñas y niños potencialmente bilingües y miembros de una comunidad lingüística particular, equiparable en sus derechos a las comunidades étnicas del país (Sentencia C-605 de 2012).

## El énfasis en el desarrollo integral

El **modelo** acoge el propósito del desarrollo integral, puesto que garantizar las condiciones para **el acceso y dominio de una primera lengua** no tiene un fin instruccional o metodológico en sí mismo, sino que se constituye en la base para construir relaciones e interacciones sociales y afectivas con sus pares, con su familia, con los docentes y con las personas del medio, en la apropiación del mundo. Cuando las niñas y los niños Sordos cuentan en la primera infancia con las condiciones para desarrollar plenamente el lenguaje y el pensamiento, tienen las posibilidades de crear y recrear el mundo; explorar y significar realidades concretas y fantásticas, y consolidar las bases para su identidad, valores y solidez emocional. Esto es esencial en el **modelo**, pues, en el caso de la población Sorda, se corre el riesgo de centrar o priorizar las atenciones únicamente en procesos que conduzcan a lograr niveles de funcionalidad en lo auditivo o en lo lingüístico y no en la integralidad de la vida de las niñas y los niños Sordos.

## Los Entornos / Educación inicial

La definición de: a) el **entorno educativo** como uno de los espacios determinantes para el desarrollo integral de la primera infancia; b) la **educación inicial como un derecho** que promueve significativamente las posibilidades para su desarrollo integral y, en coherencia con ello, establecer que, c) es caractersitico de este entorno que las acciones que allí se realicen sean pertinentes y diferenciales, de acuerdo con las **condiciones propias de cada contexto cultural y étnico**; son elementos estructurales que se han incorporado en el diseño del presente modelo. Esto, porque la educación inicial, para el caso de la primera infancia Sorda, es un escenario estratégico en tanto cumple dos propósitos fundamentales:

- Ofrecer a las niñas y los niños Sordos el **ambiente lingüístico**, las **interacciones** necesarias con pares significativos, docentes y adultos nativos de la LSC, así como las **experiencias pedagógicas pertinentes** para la adquisición de la primera lengua y, a partir de ello, potenciar sin restricciones su desarrollo integral.

- Ser un elemento de extensión, complementariedad y apoyo familiar que posibilite a las niñas y los niños Sordos, así como a sus padres, contar con las condiciones que naturalmente provee su entorno, pero que se ven afectadas por la restricción lingüística y comunicativa que se genera entre ellos. Para tales efectos, el **modelo** acompaña y coopera en la formación de los padres y familiares para la **comprensión de la situación sociolingüística** de sus hijos, brinda experiencias que les contribuyen a **consolidar los vínculos familiares** que se tejen desde la primera infancia, y ofrece las herramientas para el **desarrollo de procesos comunicativos significativos** con sus hijos Sordos, reduciendo los riesgos de rezagos y brechas en su desarrollo integral.

## Focalización

El **modelo** es una forma concreta de responder a la **priorización de atención** a poblaciones de alto riesgo de vulneración de derechos, como es el caso evidente de la primera infancia Sorda, en la medida en que es sensible a sus diferencias, las reconoce, visibiliza y reacciona consistentemente a ellas.

## Las realizaciones

El conocimiento profundo y especializado de quiénes y cómo son las niñas y los niños Sordos, cuáles son sus necesidades y potencialidades, y cómo responder a ellas, es la base sobre la que el presente **modelo** prioriza el diseño de espacios y experiencias pedagógicas y comunitarias pertinentes con su contexto y condición cultural.



De igual manera, promueve su participación en actividades a partir de las cuales puedan conocer e interactuar con pares oyentes, de modo tal que se aproximen mutuamente al conocimiento y valoración de sus diferencias, sus lenguas y sus culturas. En esta medida, el **modelo** responde de manera concreta a dos de las **realizaciones** fundamentales para el desarrollo integral de la primera infancia Sorda, como son: 1. Lograr **que los niños tengan las condiciones para construir su identidad en un marco de diversidad y puedan crecer en entornos que promocionen, y 2. Se garanticen sus derechos, y se actúe ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración.**

Estas **realizaciones** son escenciales dado que, históricamente, las niñas y niños Sordos han visto vulnerados sus derechos fundamentales, al no contar con los espacios y garantías suficientes y pertinentes que les permitan acceder a una primera lengua de manera temprana, oportuna y significativa.

En este sentido, si bien participan en entornos de educación inicial, egresan con desfases críticos en su proceso de desarrollo integral derivados de la imposibilidad de comprender y expresar el mundo, al no contar con las herramientas lingüísticas y comunicativas para tal fin. Esto se evidencia en la significativa proporción de niñas y niños Sordos que ingresan a la educación formal sin el dominio de una lengua, con brechas importantes de socialización primaria y sin las competencias requeridas para continuar y progresar en su trayectoria educativa.

# 2 Problemáticas vigentes frente a la garantía de derechos de la primera infancia Sorda

## 2.1 Diagnósticos tardíos

La sordera no es una condición visible físicamente en los bebés o niños muy pequeños, puesto que no hay algo particular que puedan advertir los padres a simple vista, en esta etapa de la vida. Es común encontrar que las primeras señales de alerta son identificadas o atendidas por los padres solo después del primer o segundo año de vida, cuando, por ejemplo, empiezan a identificar que sus hijos no responden a llamados ni a estímulos sonoros fuertes, o evidencian retrasos en el desarrollo del habla frente a la aparición de las primeras palabras, la ausencia de imitación de expresiones verbales o de respuestas a partir del diálogo.

Desde el inicio de estas manifestaciones, los padres inician su tránsito hacia la indagación y confirmación del diagnóstico, proceso que en nuestro país puede demandar tiempos variados dependiendo de las posibilidades de acceso a los servicios de salud y la calidad de estos en los diferentes territorios. Mientras algunas familias pueden acceder a servicios de salud de manera eficiente, existen otras que tienen que atravesar dispendiosos procesos de atención, hasta llegar a los servicios especializados que determinen la condición de pérdida auditiva de sus hijos.

Una vez cumplida esta etapa y confirmado el diagnóstico, los padres, por lo general, requieren de un tiempo prudencial para poder asumir la condición de sordera de sus hijos, lo que implica atravesar por un legítimo proceso de afectación, aceptación y comprensión de esta situación.

El impacto de estos diagnósticos tardíos radica en que, para este momento de la vida de las niñas y los niños Sordos, ya existe un desfase de uno, dos o incluso más años en el proceso de desarrollo del lenguaje y el pensamiento, por no haber contado con el estímulo y condiciones necesarias durante el periodo crítico[2] para la adquisición de una primera lengua. Si las niñas y los niños fueran diagnosticados tempranamente, serían mayores las opciones de intervención oportuna, hecho que minimizaría los riesgos de atraso y afectación de su desarrollo integral.

[2] *El periodo crítico hace referencia a un periodo temporal en el que (y solo en el mismo), pueden producirse la adquisición de ciertas destrezas, habilidades, conductas, capacidades, etc. Es un periodo en el que se producen las condiciones biológicas oportunas para la adquisición de la meta del desarrollo y suelen darse durante los primeros tres años de vida; pasado este periodo, es difícil (en algún caso imposible) adquirir ciertas habilidades de desarrollo (por ejemplo, el habla, habilidades sociales, etc.). El periodo sensible es un lapso un poco más amplio para la adquisición de determinadas habilidades. Se trata de un periodo donde nuestro cerebro es más sensible para determinadas adquisiciones y se extiende hasta los diez años (Erzurumlu & Killackey, 1982).*

Es de anotar que solo hasta junio de 2019 se logró la aprobación de la Ley 1980, la cual establece la obligatoriedad de realizar tamizaje neonatal en Colombia para la detección temprana de la sordera, la ceguera y otras condiciones congénitas. Con ello, se espera que el fenómeno de los diagnósticos tardíos, que hasta la fecha ha sido la realidad de una proporción importante de niñas y niños Sordos y sus familias, se reduzca significativamente y, de este modo, se brinden mejores oportunidades para ellos.

## 2.2 Carencia de ofertas de atención integral desde la educación inicial

Si bien el diagnóstico de la pérdida auditiva es fundamental para tomar medidas oportunas frente al desarrollo lingüístico de las niñas y niños Sordos, este debe estar articulado directamente con una oferta de atención desde el contexto educativo, que brinde las condiciones inmediatas y pertinentes para que la primera infancia Sorda pueda acceder a ellas, ganando tiempo valioso para su desarrollo integral.

No obstante, este ideal dista mucho de la realidad nacional, debido a que, por lo general, los padres encuentran una sola vía posible. Normalmente, luego del diagnóstico de la pérdida auditiva, los padres son orientados por los profesionales de la salud hacia la oferta de atenciones que existen en este sector. Esto incluye desde procesos de adaptación de prótesis auditivas y procedimientos quirúrgicos para la colocación de implantes cocleares, hasta realizar acciones de rehabilitación a partir de los procesos terapéuticos requeridos para el aprendizaje del español oral y el aprovechamiento efectivo de dichas ayudas tecnológicas.

Dentro de los protocolos constituidos para este tipo de intervención se establece un tiempo importante y sistemático de rehabilitación para el logro de los objetivos propuestos, teniendo en cuenta que hay variables individuales que inciden en que los resultados del proceso puedan diferir significativamente de un niño a otro. Es de anotar, que frecuentemente en el marco de esta perspectiva de atención se indique a los padres la inconveniencia de que las niñas y los niños tengan contacto con la LSC.

Esta visión se problematiza desde la perspectiva de la ***educación bilingüe bicultural en la primera infancia***, puesto que esta se sustenta, entre otras condiciones, en que la lengua de señas es de carácter visual y gestual que puede ser adquirida por las niñas y niños Sordos de manera natural y rápida, en contextos de interacción cotidiana y significativa con hablantes eficientes de la misma, puesto que aprovecha los canales como la visión, el espacio y el cuerpo que no presentan restricciones, y son empleados integralmente para la percepción y expresión de dicha lengua.

Adicionalmente, considera que este cimiento del lenguaje que promueve la lengua de señas se constituye en una base sólida para el aprendizaje exitoso de otras lenguas en su dimensión oral o escrita, de acuerdo con las condiciones de cada niña o niño. Esto significa que la educación bilingüe y bicultural para las personas Sordas ***no se opone*** a los beneficios que puede generar el uso de la tecnología médica en la vida de la primera infancia Sorda, porque parte del supuesto de que ninguna lengua se opone a otra, es decir, que ***una primera lengua no impide ni obstaculiza el aprendizaje de una segunda***.

Igualmente, enfatiza en que a la primera infancia Sorda se le deben brindar todas las opciones posibles en los tiempos oportunos, en los espacios adecuados y con las metodologías requeridas para cada una de las lenguas, con el fin de que ***se eliminen riesgos notables que afecten su desarrollo integral***. Como cualquier otra niña o niño oyente, los niños Sordos que tienen la oportunidad de formarse como sujetos bilingües, amplían sus posibilidades de desarrollo y proyección de vida.

Desde el contexto educativo actual, tanto los niños que se benefician de la oferta de atenciones provistas en el sector salud como aquellos que no optan por esta vía, son atendidos en las unidades de servicio que, tanto en lo público como en lo privado, ofrecen programas de educación inicial. Normalmente, las niñas y niños Sordos son vinculados a las aulas regulares con la población infantil oyente y realizan actividades similares, acompañados por docentes que direccionan el proceso con la mediación del español.

Si bien las niñas y los niños Sordos participan de estos entornos, sus interacciones y procesamiento de la información es restringida exclusivamente a lo que pueden ver, oler, tocar, degustar o hacer por imitación, pero sin la mediación de un código compartido que les permita significar y expresar los conocimientos que circulan y se construyen en dicho entorno. De manera aislada, existen algunas experiencias en donde se han vinculado adultos Sordos, nativos de la LSC, quienes ofician como modelos lingüísticos que acompañan parcialmente, o de manera itinerante, a las niñas y niños Sordos vinculados a estas iniciativas, en las actividades propuestas por los docentes para todos los niños oyentes.

Dadas estas condiciones de ausencia total, insuficiencia o intermitencia de las posibilidades de construir una primera lengua, es frecuente que las niñas y niños Sordos egresen de la educación inicial sin el pleno dominio de esta y realicen el tránsito hacia la educación formal con serias desventajas en su desarrollo integral.

En este orden de ideas la problemática actual radica en que, en el contexto de la educación inicial, no existe una oferta sistemática y generalizada en todas las entidades territoriales, que posibilite que la primera infancia Sorda cuente con entornos de formación bilingüe en los pueda acceder a la LSC como primera lengua y donde sus familias logren encontrar una opción integral que los acompañe en el proceso de formación y desarrollo integral de sus hijos[3].

Además de esta ausencia de oferta educativa, y en el marco de los procesos de asesoría y asistencia técnica adelantados por el INSOR a nivel nacional, algunos padres y familiares de niñas y niños Sordos expresan que, en varios sectores del campo de la salud, persiste una representación social negativa hacia la LSC, la cual les ha sido transmitida.

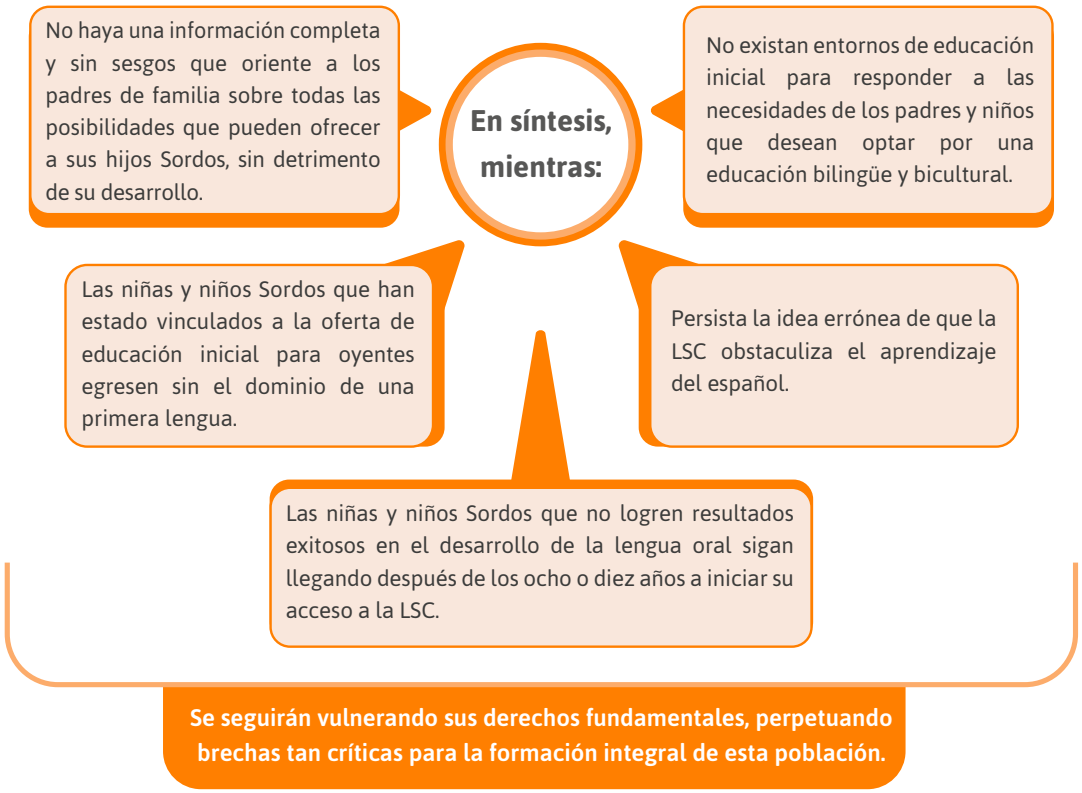
Así mismo, expresan no haber tenido acceso a una información integral sobre la existencia y características de una educación desde la perspectiva bilingüe y bicultural, y sienten temor de tomar una decisión equivocada al tener que escoger entre una u otra lengua. Esta polarización ocasiona que, por ejemplo, los niños que por diversas variables no logren aprender y dominar eficientemente el español a partir de los procesos de rehabilitación, y terminen llegando demasiado tarde a entornos de educación bilingüe para iniciar su acceso a la lengua de señas, lo que genera serias consecuencias en sus diferentes procesos de desarrollo.

Si, por el contrario, las niñas y los niños Sordos tuvieran la posibilidad de acceder a las dos lenguas con los procesos y metodologías que cada una de ellas exige, podrían transitar de acuerdo con sus ritmos y posibilidades, llegando a tener la opción de contar con competencias en ambas para propósitos diferenciados.

Esto significaría un verdadero respeto por la diversidad y singularidad de cada niña y niño, abriendo las posibilidades para que, en edades más avanzadas, ellos tengan las competencias y los criterios que les permitan decidir cómo, cuándo y con qué propósitos usa cada una de las lenguas; de acuerdo con las diferentes exigencias del contexto, y con cuál de ellas logra expresar plenamente su pensamiento, como ocurre con todo sujeto bilingüe.



[3] *Se destacan algunas experiencias aisladas, como es el caso de la desarrollada en el Jardín Infantil Argelia, a partir de la articulación de esfuerzos entre la Secretaría de Integración Social de Bogotá-SDIS y el Instituto Nacional para Sordos-INSOR. Esta alianza permitió la apertura de un aula bilingüe bicultural, exclusiva para niñas y niños Sordos de primera infancia, incorporando elementos importantes del modelo de educación inicial de que trata este documento.*




## 2.3 Concepciones discutibles sobre la inclusión educativa en la primera infancia

Adicional a esta cadena de situaciones y consecuencias para la vida de la primera infancia Sorda, en el contexto de las entidades y unidades de servicio se identifican otra serie de problemáticas administrativas e ideológicas que conducen a que la actual oferta no logre transformarse.

Una educación inicial pertinente para la primera infancia Sorda implica romper paradigmas tradicionales de atención por parte de los tomadores de decisiones frente a la implementación de la política de Estado, así como de los directivos y docentes de las unidades de servicio; hecho que sigue siendo uno de los principales obstáculos en el sentido de que:

- Persiste la idea de que la inclusión educativa se basa fundamentalmente en la ubicación de las niñas y niños Sordos en las aulas de los niños oyentes, planteando que el hecho de implementar espacios específicos para su atención, en las unidades de servicio, se considera una acción segregadora o excluyente.

- No se reconoce que, para el caso de la población Sorda, la verdadera inclusión consiste, entre otros factores[4], en que puedan contar durante la jornada de atención con las mismas oportunidades lingüísticas y comunicativas que tienen los niños oyentes.

- Se restringe la apertura de espacios diferenciados de atención para que pueda circular permanentemente la LSC en todas las situaciones y experiencias, espontáneas y planificadas por los docentes bilingües y los modelos lingüísticos, sin detrimento de que existan espacios comunitarios para que las niñas y niños Sordos compartan e interactúen con sus pares oyentes.

- Se sigue haciendo énfasis en considerar a la primera infancia Sorda desde su situación de restricción auditiva y no desde su condición lingüística y cultural.

- Existe un alto grado de dispersión de la matrícula de la primera infancia Sorda en múltiples unidades de servicio de un mismo territorio, asociado a que no se cuenta con sistemas de información ni estrategias que permiten identificar claramente cuánta población Sorda, con edad inferior a seis años, hay en cada entidad territorial.

- La opción de concentrar la población Sorda de cero a seis años en el menor número de unidades de servicio posibles, es un tema que todavía inquieta a los responsables de la organización de la oferta en educación inicial, pues lo que se pretende es que se entienda que la presencia de una mayor cantidad de niños Sordos es una de las variables que permite enriquecer lingüísticamente el ambiente y potenciar mejores procesos de desarrollo de lenguaje, y no que sea tomada como una simple acción operativa.

- Es escasa o intermitente la contratación o vinculación de interlocutores y hablantes de la lengua de señas con la formación necesaria (docentes bilingües – modelos lingüísticos) para la atención de la primera infancia sorda, lo que entre las demás variables mencionadas afecta los resultados deseables en educación inicial para esta población.

[4] *Elementos que se desarrollarán más adelante en la presentación del modelo.*

# 3 Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda

## 3.1 Antecedentes del modelo

A mediados de la década de los noventa, tomó fuerza en Colombia y en Latinoamérica una postura de reivindicación de las personas Sordas, la sordera y las lenguas de señas desde un enfoque socio-antropológico. Esto con la intención de generar una respuesta diferente a la visión clínica y de rehabilitación predominante en el país por más de cincuenta años y cuyo propósito estaba centrado en el desarrollo de las habilidades de habla vocal; proceso más conocido como oralización.

Este enfoque, según Veinberg (2002), se sustenta en que las personas Sordas son concebidas por sus potencialidades y no por sus limitaciones, lo que implica considerarlas como sujetos con plenas capacidades para desarrollarse integralmente. En otras palabras, se dio un viraje en la conceptualización de las personas sordas como individuos poseedores de una diferencia en el plano lingüístico y cultural, y el reconocimiento de que la lengua de señas se constituye en su primera lengua[5], hecho que conlleva a conformar una comunidad lingüística minoritaria, conocida como comunidad Sorda.

[5] *Se considera primera lengua porque es de fácil acceso por su naturaleza viso gestual, que puede ser adquirida de manera natural a partir de interacciones genuinas con usuarios competentes de la misma. Es la lengua que ha sido aceptada por las comunidades Sordas en el mundo, porque les permite un acceso pleno a la información, comprensión y expresión de este. Este concepto se ampliará más adelante en este documento.*

Este enfoque planteo, además, que esta población tiene la capacidad y necesidad de aprender una segunda lengua, ya que vive permanentemente en una situación de bilingüismo, es decir, que está en contacto cotidiano con dos lenguas: la lengua de señas y la que mayoritariamente se usa en su contexto social, que para el caso que nos ocupa es, el español (INSOR, 2006).

Este proceso de movilización y cambio de paradigma fue liderado por diferentes comunidades de personas Sordas y estudiosos del campo de la sordera[6], y se sustentó en múltiples experiencias[7] e investigaciones realizadas en países como Suecia, Dinamarca, Estados Unidos y Venezuela, por mencionar algunos (Ahlgren, 1994; Bergman, 1982; Mashie, 1995, 1997; Anzola, 1989, 1996; Volterra y Eartin, 1994; Johnson, Liddell y Eartin, 1989; como se cita en INSOR, 2006), las cuales demostraron, entre muchos otros aspectos:

- Que las lenguas de señas son genuinas y cumplen el mismo papel cualquier otra lengua oral; más aún, cuentan con estructuras lingüísticas igualmente sofisticadas.
- Que las niñas y niños Sordos, hijos de padres Sordos, que usaron la lengua de señas desde su nacimiento, tienen desarrollos similares a los de niños oyentes, así como estructuras familiares y procesos socio emocional más sólidos.
- Que aquellos niños y niñas Sordos, hijos de padres oyentes, a quienes se les propició crecer y desarrollarse en entornos en donde pudieron acceder a la lengua de señas, de manera temprana y natural, con usuarios nativos de esta, evidenciaron procesos de desarrollo del lenguaje, similares a los que caracterizan a los niños oyentes.
- Que la adquisición temprana de la LSC no genera afectaciones negativas que impidan el aprendizaje o desarrollo de competencias en la lengua auditivo vocal que usan sus padres.
- Que los padres y familiares logran aprender eficientemente la lengua de señas y fortalecer sus vínculos de manera significativa con sus hijos Sordos.

Este enfoque generó un cambio rotundo para el país y una necesidad, por parte del INSOR, de contar con las evidencias necesarias para demostrar su conveniencia, de modo tal que se pudiese incidir en las transformaciones políticas y educativas dirigidas a la población Sorda. Para ello, inició un proceso riguroso de investigación aplicada, cuyo objeto central fue la validación de un modelo bilingüe de atención integral para niños Sordos menores de cinco años, que permitió demostrar cómo las niñas y los niños vinculados a este proceso desarrollaban competencias comunicativas en LSC.

[6] *Skliar, Veinberg, Ramírez, Massone, Sánchez, Pelusso y Behares (1989, como se cita en INSOR 2006).*

[7] *Son referentes para este proceso las experiencias adelantadas en Venezuela en el Centro de Desarrollo Infantil de Mérida; Dinamarca, en la Organización de Padres Bonaventura; Francia, en el Centro Precoz Bilingüe y Suecia.*

El escenario para la validación del modelo de atención y la descripción de los desarrollos lingüísticos y comunicativos de esta población, se estructuró a partir de la creación e implementación del ***Programa bilingüe de atención integral al niño Sordo menor de cinco años***. Este programa se estableció como un entorno socio comunicativo de cuidado diario y de experiencias significativas, pertinentes para las niñas y niños Sordos de cero a cinco años y sus familias, mediadas por hablantes nativos o proficientes en LSC.

En otras palabras, se diseñó un espacio de trabajo específico[8] para niños Sordos, en donde permanecían durante la mayor parte del día bajo el cuidado y orientación de docentes bilingües y adultos Sordos, usuarios nativos de la LSC (modelos lingüísticos), quienes desarrollaban experiencias y tareas propias del cuidado diario y de la actividad espontánea de los niños (cambio de pañal, actividades de aseo, juego, rutinas de alimentación y tiempo libre, entre otros).

También otras actividades de carácter pedagógico y comunicativo, planificadas intencionalmente, con el fin de potenciar su conocimiento del medio y las diferentes dimensiones del desarrollo, a partir de la exploración de diversos contextos con la mediación de un input significativo en LSC. Adicionalmente, los padres eran convocados a visitar o permanecer total o parcialmente en el programa, de acuerdo con sus posibilidades de tiempo, como base para el fortalecimiento de los vínculos afectivos y comunicativos con sus hijos Sordos.

Este programa se orientó hacia el logro de tres objetivos fundamentales: ofrecer oportunidades y escenarios enriquecidos para la adquisición temprana de la LSC, brindar acompañamiento y formación a los padres y familiares, y desarrollar estrategias de cualificación de docentes y cuidadores Sordos para la comprensión del programa y su adecuada implementación (INSOR, 2002).

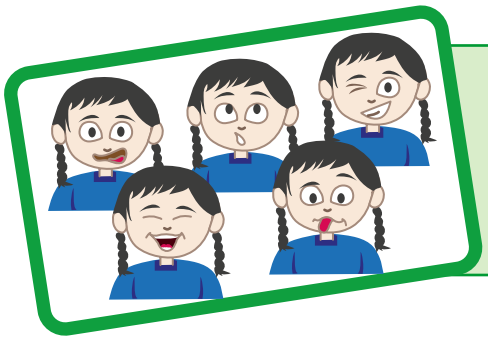
Las conclusiones de este proceso de investigación permitieron constatar resultados similares a los expuestos anteriormente, tales como:



[8] *Espacio físicamente amplio dotado de rincones que simulaban espacios de su hogar para las diferentes rutinas como por ejemplo cunas, colchonetas, cambiadores, cocina, comedor, biblioteca, zona verde, instalaciones sanitarias, señalética luminosa y gráfica, y equipos técnicos como cámaras, televisor, proyectores, entre otros.*

Las niñas y niños Sordos cursaron eficientemente las etapas de desarrollo del lenguaje y la construcción de la competencia comunicativa esperada para su edad a partir de la adquisición y uso de la LSC.

Las niñas y los niños egresaron del programa de atención con un dominio funcional de la primera lengua y la internalización de las funciones del lenguaje esperadas. Para los cinco años de edad y en coherencia con el tiempo de permanencia en este.

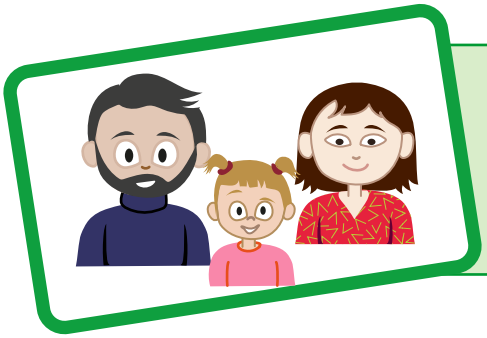


Demostraron un adecuado desarrollo emocional y afectivo, construcción de identidad y sentido de pertenencia a la comunidad Sorda.

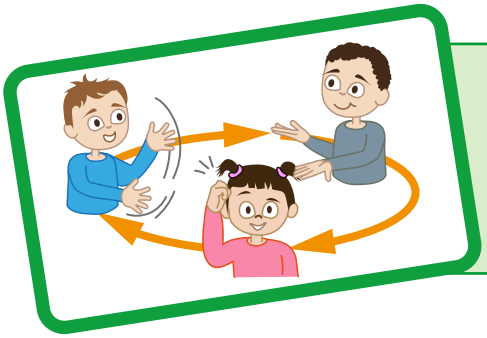
Las niñas y los niños egresaron con una visión positiva de sí mismos y de la condición de sordera y respeto por las diferencias de las personas oyentes.

Las actividades lúdicas y de cuidado diario en un ambiente comunicativo natural evidenciaron su potencial frente al desarrollo integral de las niñas y los niños Sordos participantes

El rol de los adultos Sordos usuarios nativos de la LSC como modelos de lengua e identidad (modelos lingüísticos) se constituyó en un elemento fundamental para la mediación de las interacciones y desarrollos obtenidos por las niñas, los niños y sus familias.



Las familias lograron construir una representación social positiva de sus hijos, con altas expectativas sobre sus desempeños personales y lograron desempeños funcionales en el uso de la LSC, lo que impacto significativamente las relaciones socioafectivas con sus hijos.



El rol de los adultos Sordos usuarios nativos de la LSC como modelos de lengua e identidad (modelos lingüísticos) se constituyó en un elemento fundamental para la mediación de las interacciones y desarrollos obtenidos por las niñas, los niños y sus familias.

Gracias a la participación de las niñas y niños Sordos, sus familias, y los agentes educativos en esta investigación, se obtuvieron resultados a nivel individual y colectivo que permitieron definir los lineamientos para la implementación de entornos enfocados en la atención temprana de esta población. La existencia del Programa bilingüe de atención integral al niño Sordo menor de cinco años, durante más de una década (1996 – 2009), hizo posible actualizar y enriquecer dichos resultados, razón por la cual se consolidó como referente nacional e internacional en este campo.

Esta experiencia, además de ser pionera a nivel nacional, abrió el escenario de investigación y materialización de procesos de educación bilingüe y bicultural en Colombia, y ha permitido sustentar las reformas políticas y jurídicas que progresivamente se han venido gestando en el ámbito de la educación de las personas Sordas.

El rigor investigativo y práctico con el que se realizó este programa se constituyó en la base de conocimiento que el INSOR ha capitalizado en el tema, y que le permitió contar con los elementos necesarios para reorganizar y articular el ***Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda***, en el marco de la política de Estado para el desarrollo integral "De Cero a Siempre".

Esto es de singular importancia, debido a que esta trayectoria es la que permite presentar al país un modelo, que no solo cuenta con los sustentos teóricos y experienciales a nivel internacional, sino que se encuentra soportado a partir de la experiencia práctica e investigativa del INSOR. Hechos que hacen posible tener la certeza sobre la pertinencia e idoneidad de sus apuestas, y ponen de manifiesto la clara responsabilidad social de esta entidad al proponer un modelo cuyos componentes están previamente validados y documentados (INSOR, 1999; 2002).

## 3.2 Estructura del modelo

El Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda, se concibe como un ***sistema dinámico de conceptos y prácticas*** que permite sustentar, comprender y materializar un cambio de paradigma frente a la atención de las niñas y niños Sordos en la educación inicial, de modo tal que se garantice su derecho a contar con los elementos fundamentales para el desarrollo integral, de forma oportuna, pertinente, diferencial y sin restricciones o discriminación alguna.

Este cambio de paradigma obedece a la constatación de que una oferta educativa convencional no puede brindar oportunidades equitativas para el desarrollo integral de la primera infancia Sorda, siendo prioritaria la necesidad transformar la histórica vulneración de sus derechos lingüísticos, evidenciada en el rezago que genera la adquisición tardía de una primera lengua.

El modelo se plantea como un ***sistema*** dado que está estructurado por un conjunto de referentes ***conceptuales, legales y prácticos***, estrechamente articulados e interdependientes, desde los cuales se fundamentan y generan las respuestas coherentes para la atención educativa de la primera infancia Sorda, y se actualizan y enriquecen los sustentos teóricos a partir del análisis constante de las prácticas.

En otras palabras, el carácter articulado e interdependiente del modelo permite su retroalimentación y fortalecimiento constante entre los referentes conceptuales y los prácticos; a partir de los aprendizajes y el capital de conocimiento que genera la valoración y el seguimiento del proceso, además de sus resultados.

Se advierte en la definición que el modelo es ***dinámico*** porque comprende que los actores pueden enriquecer y aportar diversas posibilidades para su implementación, a partir de sus experiencias y realidades culturales, sociales, políticas, económicas, educativas y comunitarias. Sin embargo, se debe aclarar que estas propuestas o aportes serán viables siempre y cuando se enmarquen en el conjunto de principios innegociables que fundamentan el modelo, los cuales se exponen detalladamente más adelante.

El propósito de este modelo es brindar a las instancias y agentes educativos responsables de la atención a la primera infancia, un referente pertinente y de calidad para la comprensión, organización e implementación de la ***educación inicial para las niñas y niños Sordos***, desde el marco de la ***educación bilingüe y bicultural***. Esto, en coherencia con la exigencia, expresada en la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a Siempre", de garantizar este derecho a partir del reconocimiento de la diversidad y de las condiciones particulares derivadas de las diferencias en el plano lingüístico y cultural.

En este orden de ideas, el modelo tiene como propósitos generales:

- Orientar la organización de una oferta territorial pertinente para la primera infancia Sorda, a partir de la estructuración de un entorno significativo que favorezca la adquisición y dominio de la LSC como primera lengua, el fortalecimiento de todos los procesos y dimensiones del desarrollo integral, así como la construcción de su identidad y autonomía.

- Ofrecer referentes y herramientas a la comunidad educativa para el beneficio de la primera infancia, en los aspectos administrativos, organizativos, pedagógicos, lingüísticos y comunitarios; siendo la población de niñas y niños Sordos como sujetos de derecho el eje de estas acciones.

- Sustentar y promover la necesidad y pertinencia lingüística de la estrategia de concentración de las niñas y niños Sordos en unidades de servicio focalizadas, para el diseño de un ambiente socio comunicativo rico en procesos pedagógicos coherentes con las particularidades lingüísticas de esta población, liderados por docentes bilingües Sordos u oyentes y modelos lingüísticos.

Presentar criterios para la organización curricular de la educación inicial para la primera infancia Sorda, destacando las prácticas e interacciones intencionadas entre el equipo docente y las niñas y niños Sordos, aparte de las relaciones entre pares significativos, que garanticen su desarrollo integral y aprovechen su potencial.

Presentar los criterios y acciones primordiales para el diseño, organización y seguimiento a los procesos de acompañamiento y orientación de familiares, y la cualificación permanente de las competencias específicas que, a nivel de desarrollo bilingüe, requiere el talento humano exigido para la atención a la niñez Sorda.

El Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda está estructurado en tres grandes ejes. El primero de ellos corresponde al marco de ***referentes conceptuales y normativos***, los cuales desarrollan los elementos teóricos del modelo que permiten comprender las bases desde donde se conciben las niñas y niños Sordos y los padres de familia, para luego pasar a explicar cuáles son las particularidades de la primera infancia Sorda, con respecto al desarrollo del lenguaje y las implicaciones de este proceso en las demás dimensiones del desarrollo integral.

Con base en este contexto, es posible adentrarse en la comprensión del fenómeno del bilingüismo que experimenta la primera infancia Sorda para, finalmente, exponer los argumentos por los cuales el contexto de la educación bilingüe y bicultural ofrece una respuesta pertinente frente a las características y necesidades de formación de esta población.

Debido a que, aún en nuestro contexto, el tema de las diferencias lingüísticas y culturales que presentan las personas Sordas requiere de una amplia comprensión por parte de los responsables de la toma de decisiones con respecto a la primera infancia, el modelo contempla, en su estructura, un marco de referentes normativos cuyo énfasis está en presentar los sustentos frente a la garantía de derechos de esta comunidad, desde su propio contexto, reconocida constitucionalmente como una minoría lingüística.

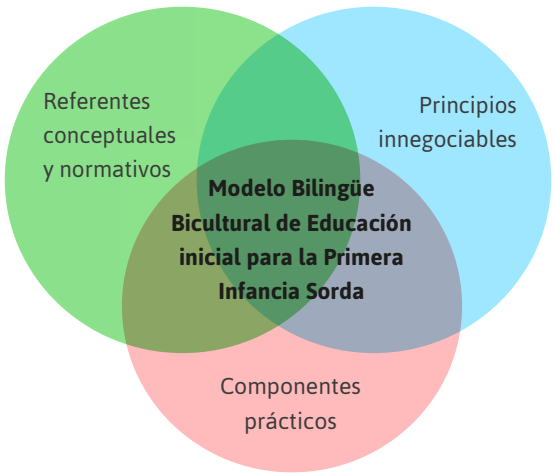
Lo anterior con el objeto de situar el marco normativo en otro escenario complementario al de la discapacidad y brindar con ello una perspectiva mucho más potente de los derechos de las personas Sordas, en coherencia con las concepciones y fundamentos del modelo.

El segundo eje está compuesto por un conjunto de ***principios innegociables***, entendidos como elementos que direccionan la forma de materializar la educación inicial para la primera infancia Sorda, que exige la implementación del modelo. Deben acogerse como condiciones inquebrantables para que este no se desvirtúe y conserve su esencia y solidez a la hora de ponerlo en marcha. Estos principios se derivan de la articulación entre sus propios referentes conceptuales y normativos, y entre estos y las directrices de la política de Estado. Así mismo, surgen del proceso de decantar los aspectos más estratégicos y neurálgicos que exige la aplicación del modelo, en tanto la ausencia de alguno de ellos conduciría a un posible riesgo de vulneración de los derechos de la primera infancia Sorda.

Estos principios se ubican en la conceptualización de las niñas y los niños Sordos, el lugar y el papel de la primera y la segunda lengua en su proceso de formación, las garantías que en términos de espacios y entornos lingüísticos se deben proveer desde la organización de la oferta, hasta la puesta en marcha de la propuesta, los actores y sus roles, y la perspectiva que ampara esta visión de educación diferencial y pertinente.

Finalmente, y como tercer eje, se presenta la forma como los referentes y los principios se traducen en acciones concretas en el contexto de la educación inicial. Para ello, se definieron los procesos y actividades que se deben adelantar por las instancias, tanto territoriales como institucionales, para la implementación y seguimiento a la operación del modelo.

Se debe anotar que, en el ámbito institucional de las unidades de servicio, el diseño de las acciones que permiten materializar los principios innegociables, y por tanto estructurar sólidamente la puesta en marcha del modelo, se realizó en el marco de los seis ***componentes prácticos*** establecidos por el MEN, desde los referentes técnicos de educación inicial para la modalidad institucional, previamente mencionados.



# 4 Ejes estructurales del modelo

## 4.1. EJE 1: Referentes Conceptuales y Normativos

### 4.1.1 Referentes conceptuales

El ***Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda***, se apoya en conceptos que estructuran la forma de asumir y comprender la niñez Sorda, sus particularidades lingüísticas, su potencial de desarrollo, así como la perspectiva pedagógica y lingüística para la garantía de sus derechos. Dado que las niñas y niños Sordos se constituyen el centro de los propósitos del modelo, se parte conceptualmente de la premisa de que ellos, al igual que cualquier otro niño, tienen las capacidades para desarrollarse de manera integral, siempre y cuando cuenten con una lengua desde los primeros momentos de su vida que les posibilite materializarlas (INSOR, 2012).

Para comprender y profundizar el sentido de esta premisa, se desarrolla un conjunto articulado de ideas y conceptos que sustentan el modelo y sus componentes, en el ámbito de la educación inicial. Estos referentes conceptuales se desarrollan a partir de los siguientes elementos:

- La población Sorda, en la primera infancia, es diversa en sí misma, no solo por condiciones audiológicas, sino por las características lingüísticas, sociales, culturales y contextuales que hacen que, si bien comparten algunos elementos en común, sean sujetos singulares de acuerdo con sus condiciones de vida, hecho que incide en sus procesos de desarrollo. Para referir este marco de diversidad se habla de ***infancias Sordas***.

- Los aspectos socioafectivos y los vínculos familiares son esenciales en la construcción de la identidad de las niñas y niños Sordos; no obstante, los padres y las familias requieren de acompañamiento para la comprensión de las particularidades de sus hijos y el desarrollo de las competencias necesarias para que puedan fluir en su rol, razón por la cual se exponen los procesos que se deben abordar frente al rol de ***padres de hijos Sordos***.

- La detección temprana de las condiciones de audición, así como la atención oportuna y pertinente, son asuntos de vital importancia en el desarrollo de las niñas y niños Sordos. Es a partir del momento de detección que surge la necesidad de garantizar atenciones pertinentes para la ***adquisición temprana y natural de una primera lengua***.

- La garantía de una lengua para el desarrollo integral en la primera infancia implica reconocer las capacidades para el procesamiento visual de la información de las niñas y niños Sordos, siendo este un elemento fundamental para el análisis y comprensión de los procesos de desarrollo del ***lenguaje en las infancias Sordas***.

- La participación en contextos en los que masivamente se usa el español exige la comprensión de las condiciones de adquisición de la primera lengua, y las formas de aproximarse a la exploración de la segunda en la educación inicial de las niñas y niños Sordos; esto significa comprender y responder coherentemente a los procesos de ***bilingüismo en las infancias Sordas***.

- La educación inicial dirigida a esta población, en la primera infancia, debe reconocer las particularidades lingüísticas, sociales y culturales de las niñas y niños Sordos y, con esto, responder a las necesidades que crianza y formación que ellos tengan. Este es uno de los principios fundamentales de la ***educación bilingüe bicultural*** para personas Sordas en la primera infancia.

A continuación, se ampliarán las ideas aquí expuestas para una mejor comprensión del marco de referentes del ***Modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia Sorda***.

### 4.1.1.1 Las infancias Sordas.

El centro misional y teórico del modelo bilingüe bicultural busca hacer énfasis en concepciones plurales, que se fundamentan en el reconocimiento de las infancias Sordas y sus diversos modos de interrelación con el mundo. Esto significa que no existe una única manera de ser Sordo en la primera infancia, debido a factores de orden lingüístico, social y cultural, al igual que a las múltiples condiciones personales, familiares, institucionales y/o territoriales que impactan y determinan la construcción de identidad de los niños.

Es así como, si bien todos las niñas y niños Sordos comparten la condición de sordera, en el escenario del modelo pueden confluir diversas historias de vida y de posibilidades de ser, a tan corta edad. Ejemplo de ello puede ser la multiplicidad de características que podrían confluir en el mismo entorno educativo, tales como:

- Niñas y niños con diferentes rangos de edad, desde bebés hasta los seis años.
- Con experiencias previas en la adquisición de la LSC, particularmente si son hijos de padres Sordos o si, por alguna condición excepcional, han interactuado con hablantes de dicha lengua.
- Con o sin historia escolar.
- Sin contacto u oportunidad para adquirir alguna lengua.
- Aceptados y apoyados en su condición lingüística.
- Rechazados, aislados y con bajas expectativas desde su entorno familiar.
- Con experiencias significativas de comunicación a través de códigos o intenciones familiares de establecer vínculos, aún en ausencia de una lengua estructurada.
- Con resultados exitosos en el desarrollo del español hablado.
- Con procesos fallidos en su rehabilitación oral.

Estos son solo algunos ejemplos de las múltiples posibilidades de ser y vivir como persona Sorda que pueden acceder al modelo, y frente a las cuales se han de generar respuestas oportunas y consistentes, de modo que cada uno pueda lograr los propósitos establecidos en cuanto al desarrollo del máximo potencial de sus procesos. Lo anterior, considerando que también existen diferencias propias de la individualidad y los ritmos de desarrollo de cada niña y niño.

Es por esta razón que el modelo posiciona la ***comprensión*** y el ***reconocimiento*** de las diversas formas con las que cuentan las infancias Sordas para desarrollar sus capacidades comunicativas, sociales, emocionales, axiológicas[9] e intelectuales, en las cuales se evidencian fortalezas y, del mismo modo, necesidades de acompañamiento y fortalecimiento. Este proceso es, en síntesis, el reconocimiento de las particularidades lingüísticas, cognitivas, afectivas y culturales de la población y la diversidad que de allí se deriva.

[9] *La construcción del ser humano desde los valores morales, éticos, estéticos y espirituales.*

Con el propósito de celebrar las diferencias y de asumir un punto de partida que se posicione en el ***reconocimiento de las capacidades y potencialidades propias de las infancias Sordas***, se busca superar la idea de ubicar esta población exclusivamente desde la discapacidad auditiva, o desde concepciones fundadas en definiciones negativas y deficitarias. De este modo, se persigue avanzar en la comprensión de la naturaleza y significado que implica asumir una perspectiva que valide las condiciones lingüísticas y culturales de la población Sorda, por encima de las dificultades, disminuciones y deficiencias que plantean las definiciones médicas (Muñoz, Ruiz, Álvarez, Ferreiro y Aroca, 2011).

En consecuencia, desde el modelo, las infancias Sordas no son comprendidas a partir el diagnóstico de la pérdida o la dificultad auditiva; por el contrario, se reconoce que los infantes pueden acceder a experiencias del mundo a través de múltiples sistemas de representación sensorial, como el tacto, la cinestesia, el olfato y, de una manera prioritaria, el sentido de vista. Esto, sin perder la perspectiva de que, como sujetos sociales, encarnan saberes culturales que se han desarrollado socio históricamente como producto de su comunidad.

Por ello, en el modelo bilingüe bicultural, se reconoce la ***diversidad sensorial*** de las infancias Sordas como ganancia, en el entendido de que esta condición de vida, articulada a la apropiación de LSC, genera la posibilidad de elaboración de constructos y formas particulares de percibir, comprender y expresar la realidad a partir de la experiencia visual de las niñas y los niños. Esto conduce adicionalmente, a la producción progresiva de saberes y prácticas culturales que les permiten consolidarse como miembros potenciales de una comunidad lingüística minoritaria.

De igual modo, la cultura y las maneras en las que las personas Sordas la construyen, aportan un escenario de comprensión acerca del otro, centrado en el ser y no en el deber ser. Así entonces, desde una perspectiva intercultural "dentro de la cual la cultura Sorda goza del mismo status lingüístico y social que la cultura mayoritaria oyente" (Becerra, 2015, p. 117), las infancias Sordas no deberían ser niñeces a medias, portadoras de dificultades que deben ser remediadas para garantizar su pleno desarrollo, sino que estas infancias pueden llegar a ser culturalmente completas y complejas, siempre y cuando sean valoradas y potenciadas en coherencia con estos marcos de sentido, desde muy temprana edad.

### 4.1.1.2 Los padres de hijos Sordos.

Se afirma que el contexto familiar es el espacio de socialización en el que acontecen los desarrollos sociales y emocionales primarios de todo niño, pues es aquí donde se construyen las identidades individuales (lo que me hace sentir diferente del otro) y colectivas (lo que me hace sentir igual al otro) por medio de las relaciones de afecto y cuidado que allí se dan. Así mismo, las interacciones en este espacio permiten la introducción paulatina de las niñas y niños en la comprensión de la cultura; esto es: los valores, las creencias, las normas y los hábitos, entre otros aspectos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2014).

Sin embargo, si este espacio de socialización tiene alteraciones que rompen las dinámicas familiares, de tal modo que sus miembros no encuentren los mecanismos para brindar las condiciones socio afectivas suficientes, los desarrollos de las niñas y niños se verán seriamente perjudicados. Esta es una de las posibles realidades que afrontan la gran mayoría de familias con hijos Sordos (INSOR, 2012).

Esto ocurre, normalmente, porque a partir del momento en que se da la información o confirmación sobre la condición auditiva a los padres, por parte de los profesionales de la salud, se inicia un proceso de cambio sobre la percepción que se tiene de su hijo, transformando su realidad y sus emociones (INSOR, 2009). Allí, para algunos, comenzará una etapa de duelo que supone la pérdida del hijo deseado o imaginado, proyectando sobre él una imagen negativa de la sordera (INSOR, 2012). En estas situaciones legítimas, los padres experimentan sensaciones de rechazo, incredulidad, depresión, negación, etc., frente a la condición de sus propios hijos (Barlet, 1990).

Desde la perspectiva del modelo, estas emociones, si bien son naturales, requieren ser acompañadas para ayudar a los padres a manifestar sin juzgamientos, sentires, rabias o culpas, que pueden estar ocultos o sin procesar, pero que dañan progresivamente el vínculo familiar. Poder expresar y elaborar íntima y colectivamente su experiencia como padres con el apoyo profesional, permite que ellos encaucen sus sentimientos y los puedan reelaborar desde una óptica constructiva.

Sumado a lo anterior, cuando un infante Sordo está en un entorno familiar donde no le es posible comunicarse plenamente[10], sus desarrollos lingüísticos, sociales, culturales y afectivos se verán alterados de manera significativa. Los niños Sordos que encuentran soledad afectiva o imposibilidad de diálogo con sus padres no cuentan con elementos para comprender, por ejemplo, la estructura organizativa de la familia, los roles, los acuerdos, las negociaciones, las emociones, los juegos, entre muchas otras dinámicas que solo se construyen a partir de la vivencia cotidiana.

Ellos pueden sentirse culpables, juzgados, incomprendidos o confusos por no entender las actitudes de sus familiares. Esto, a su vez, conlleva a experiencias restringidas sobre cómo ser y estar en determinados contextos privados o públicos (INSOR, 2012).

De la misma manera, para que los padres puedan tomar decisiones sobre los desarrollos lingüísticos o educativos de sus hijos, es importante que tengan plena información de las condiciones y características que poseen los entornos en los que ingresan, o donde deberían estar los niños Sordos, en sus primeros años de vida. De igual modo, deben tener una información completa sobre las lenguas, sus procesos de adquisición y aprendizaje, del mismo modo que de los usos y funciones que cada una puede llegar a tener, en coherencia con las particularidades de sus hijos (Mashie, 1995).

Es por ello que, en los planteamientos del modelo, los padres se constituyen en actores cruciales para el desarrollo integral de las niñas y niños Sordos, puesto que el afecto, la estabilidad emocional, la empatía y la comprensión del otro dependen, en buena medida, del ***papel protagónico de las familias en el proceso de formación bilingüe y bicultural*** de sus hijos. Cuando ellos los reconocen desde la diversidad lingüística, desde sus potencialidades y ganancias sensoriales, desde una representación positiva de su realidad actual y expectativas de vida, logran potenciarse unos a otros, generando hijos y familias armónicas, estables, que se reconocen y respetan sus diferencias y que se aúnan en el amor.

Esto es posible si en el momento de la intervención pedagógica se diseñan las estrategias para acompañar a las familias y se brindan oportunidades para participar, de manera protagónica, en la formación inicial de sus hijos. Esto es posible a partir de la ***construcción de una imagen positiva*** de ellos como usuarios de una lengua diferente, rica y potente para dinamizar su desarrollo, así como de un claro conocimiento de las características y proyección de la comunidad Sorda (INSOR, 2009).

[10] *Debido al bloqueo comunicativo que supone el no poder escuchar la lengua de la mayoría o que sus interlocutores no hablan una lengua pertinente a sus particularidades.*

También supone conocer las necesidades que tienen las familias, pues no todos requieren lo mismo, en el mismo momento y de la misma manera. Por ejemplo, hay unos padres que necesitan apoyo emocional, otros requieren información, algunos precisan entrenamiento, otros exigen dispositivos tecnológicos, otros quieren aprender lengua de señas, mientras que los demás requieren de todo lo anterior (Mashie, 1995).

Es por ello que en el trabajo con padres se deben privilegiar espacios que les permitan ***acercarse a la comunidad Sorda*** para que, al interactuar con ellos en diversos contextos, proyecten y construyan una imagen positiva de la persona Sorda. Adicionalmente, espacios para el ***conocimiento de la lengua de señas***, para que tengan una idea de las posibilidades y ventajas que tiene la interacción comunicativa con esta, sin importar el nivel de pérdida que posea su hija o hijo (INSOR, 2006). De igual manera, se requieren explicaciones profundas de los desarrollos lingüísticos, sociales y culturales que van a tener sus hijos para que los asuman de manera diferente y que esta imagen se proyecte en la construcción de su identidad (Peluso y Torres, 2000).

#### 4.1.1.4 La adquisición temprana y natural de una primera lengua.

Este modelo, además de comprender la diversidad en las infancias Sordas, reconoce la innegable importancia que tiene este periodo en el desarrollo del ser humano, pues entre la gestación y los seis años se desarrollan la mayoría de conexiones cerebrales, las habilidades del lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico y las bases de las interacciones sociales (Presidencia de la República de Colombia, 2013). Por ello, es razonable pensar que cualquier alteración en este periodo repercutirá en los desarrollos plenos y esperados de cualquier persona.

Este es el caso de la población Sorda quienes, debido a una pérdida auditiva en su primera infancia, ***posee un alto riesgo de ver sus desarrollos seriamente truncados***, ya que una restricción lingüística podría derivar en habilidades comunicativas limitadas y estas, a su vez, en construcciones simbólicas y conceptuales pobres. Si existe en la primera infancia, una relación intrínseca del pensamiento y el lenguaje, a tal punto que el pensamiento se torne verbal y el lenguaje racional (Vigotsky, 1985), es comprensible que cualquier fenómeno que afecte el desarrollo del lenguaje incida de manera contundente en el pensamiento.

Por estas razones, desde el modelo, la detección e intervención temprana de la sordera en los infantes es primordial para garantizar los posteriores desarrollos (Kushalnagar, et al., 2010; Shojaei, et al., 2016). Ejemplo de ello son los lineamientos de la Academia Americana de Pediatría, que recomiendan la detección e intervención temprana, monitoreo cercano y continuo de los aspectos del desarrollo del niño y la protección de los derechos del infante y su familia, a través de una ***decisión informada y consentida*** sobre la modalidad de comunicación[11] que favorezca los desarrollos lingüísticos y comunicativos (Kushalnagar, et al., 2010).

Puntualmente, una de las prioridades en la primera infancia Sorda debe ser el oportuno desarrollo lingüístico. Al respecto, Leigh (2008, como se cita en Fitzgerald y Asociados, 2010), señala que, sin importar la lengua que adquiera el niño, lo principal es que, lo más temprano posible, se use aquella que se adapte a sus necesidades fundamentales para el desarrollo del lenguaje.

De esto se puede inferir que no se trata de una ***elección excluyente entre las lenguas*** (de señas y orales), sino que se deben potenciar todas aquellas que respondan de manera pertinente a las particularidades de la niña o niño Sordo a través de los entornos y prácticas diferenciadas que cada una de ellas exige. Más aun, dado que están en un permanente intercambio social con personas Sordas y oyentes, lo más conveniente es propender por un desarrollo bilingüe de esta población (Grosjean, 2000).

Concluyendo lo anterior, la recomendación de los autores es posibilitar el acceso temprano de la lengua de señas al niño y que participe en propuestas bilingües de educación inicial. Al respecto, como ya se mencionó, los resultados del proceso de investigación del ***Programa bilingüe de atención al niño Sordo menor de cinco años***, implementado por el INSOR, evidenciaron el impacto que tiene sobre el desarrollo integral de las niñas y niños Sordos, la configuración de entornos que posibiliten la adquisición temprana de la LSC (INSOR, 2002). Así mismo, esta experiencia demostró que, dados los procesos de adquisición temprana, ellos transitaban las mismas etapas en el desarrollo lingüístico que cualquier otro niño.

[11] *Es clave señalar que, al igual que en Colombia, en la gran mayoría de los países, las recomendaciones sobre los procesos que deben seguir las niñas y niños Sordos provienen inicialmente del sector médico, donde su principal preocupación es el input audiológico, la rehabilitación y producción oral. Sin embargo, en el caso de la Academia Americana de Pediatría, en los Estados Unidos, se ha ido transformando y las más recientes recomendaciones enfatizan en el desarrollo lingüístico y cognitivo, criando y comunicándose con el niño sin importar la modalidad que se utilice.*

El acceso a la lengua de señas se debe dar en la primera infancia, es decir, la ***adquisición de esta se debe dar antes de que culmine el periodo crítico***[12], de lo contrario, los niños podrían tener dificultades para hablar cualquier idioma con fluidez (Kushalnagar et al., 2010). En otras palabras, un retraso en la adquisición de la lengua de señas significará, casi automáticamente, un compromiso en el aprendizaje de la segunda (Fitzgerald y Asociados, 2010).

Como ya se ha indicado antes, no es una elección excluyente, sino de una decisión informada que permita priorizar la estructuración natural de una primera lengua. No se trata de abandonar los procesos médicos y terapéuticos para la rehabilitación oral de los niños (en caso que así lo quieran los padres), sino de brindar las oportunidades para que a partir de la LSC se cuente con las bases para significar y aprender el español oral. Más aun, existe evidencia que muestra cómo la lengua de señas promueve los procesos para el aprendizaje de una segunda, que para nuestro caso es el español, bien sea a través de su oralidad o de su escritura (Fitzgerald y Asociados, 2010; Kushalnagar et al., 2010; Sánchez-Toral, 2014; Virole, 2002).

En el entendido que lo que propone la perspectiva bilingüe es la posibilidad de un crecimiento bilingüe de las niñas y niños Sordos, a partir de un acceso temprano y natural a la lengua de señas y al aprendizaje intencionado de una segunda, es importante comprender que ***la exposición a la lengua de señas no obstaculiza el desarrollo oral*** ni ningún otro desarrollo cognitivo. Por el contrario, son muchos los beneficios cognitivos, sociales y educativos que se derivan del bilingüismo. De hecho, en un estudio longitudinal holandés, tanto en lengua de señas, como en lengua oral, demostró mayor complejidad sintáctica, en la construcción de frases y discursos, de niños Sordos bilingües que la de sus pares monolingües (Kushalnagar et al., 2010, p. 7).

En este sentido, las propuestas de atención educativa bilingüe para personas Sordas, en este caso de educación inicial, no pueden entenderse como la simple mezcla en el uso de dos lenguas en los espacios de formación, sino que existe una priorización y distinción de procesos de adquisición y aprendizaje de cada una de ellas, que contribuye a los desarrollos lingüísticos, cognitivos, culturales y afectivos de las niñas y niños Sordos. En tal virtud, Johnston (2002) menciona unos principios de la educación bilingüe como resultado de un largo análisis de estos programas en Australia:

[12] *O periodo sensible, para otros autores.*

- La lengua de señas es la lengua de instrucción natural[13] de la comunidad Sorda.
- Se generan ambientes para la adquisición temprana de la lengua de señas, así como para la comprensión de la cultura Sorda, con el propósito de desarrollar su autoestima.
- Los programas buscan desarrollar la segunda lengua[14], principalmente por medio de la lectura y la escritura, pero también la oralidad del inglés cuando sea apropiado; este se aprende como segundo idioma y a partir de la mediación con la lengua de señas.
- Las dos lenguas se presentan de manera diferenciada, pero en un proceso continuo de contrastación para el desarrollo de habilidades metalingüísticas de los niños.
- Los adultos Sordos y los pares significativos son los modelos preferidos para la adquisición de la lengua y el desarrollo de su identidad.
- Los padres y la comunidad Sorda tienen oportunidades de participar en los diversos aspectos del programa.
- Las habilidades del habla se desarrollan a través de una variedad de enfoques diseñados, atendiendo los antecedentes culturales y la pérdida auditiva del estudiante.

Ahora bien, uno de los argumentos que esgrimen varios especialistas de la audición para no recomendar la lengua de señas e incluso para frecuentemente prohibirla, es que esta interfiere negativamente en el desarrollo de la oralidad del español. No obstante, las múltiples investigaciones consultadas señalan que más que ser un obstáculo para el progreso de las habilidades orales, la lengua de señas resulta ser de gran beneficio para todos los desarrollos de los individuos Sordos, ***incluso para aquellos niños que tienen un implante coclear***. En este sentido:

Sobre este tema en particular, Virole (2002), señala que, bajo la experiencia clínica, los niños que han tenido la posibilidad de adquirir la lengua de señas han aprendido igualmente la lengua oral. Explica que el fenómeno que se percibe es normal, ya que, al adquirirla tempranamente, operará como su primera lengua sobre la que desarrollará pensamiento y lenguaje, pero que ello no implica alguna barrera para el uso de otra lengua.

[13] *Aquí debe entenderse lengua natural como aquella que no presenta ningún tipo de restricción, dada su condición auditiva, y con ella el niño puede comprender y expresarse plenamente.*

[14] *Originalmente, este principio habla del inglés, como segunda lengua en Australia.*

Más aun, en el caso de los niños que tienen implante coclear, este mismo autor afirma que la adquisición temprana de una lengua es una necesidad clínica de suma importancia en la mayoría de los casos. Agrega que, durante los primeros años luego del implante, existe un periodo importante de rehabilitación auditiva (tres o cuatro años), en el que este no podrá proporcionar las condiciones mínimas para un desarrollo normal. Este periodo, sin una lengua, traerá como consecuencia efectos negativos en el desarrollo general de los niños, como ya se ha señalado, aunque es frecuente que estos efectos sean subestimados por profesionales y padres que confían en la comunicación oral.

De manera puntual, Virole (2002), propone lo siguiente para el trabajo de niños Sordos que tengan implante coclear:

- Una educación bilingüe temprana, que asocie la lengua de señas para la vida y las interacciones cotidianas con la utilización del implante y de la lengua oral. Momentos más específicos de lengua de señas sin lengua oral, y viceversa, son factibles y sin duda deseables, pero en un marco escolar y profesional. Con los padres y con el entorno cercano, los objetivos deben ser la naturalidad de la expresión y la densidad de la comunicación.
- En una segunda instancia, desde edades muy tempranas se debe identificar la pérdida auditiva y sería, entonces, el momento de elaborar con los padres un proyecto educativo y escolar adaptado.
- Por consiguiente, se aboga por un enfoque más abierto y delicado, centrado en la aceptación del implante coclear en proyectos bilingües. Esta alianza es fundamental en cuanto a la posibilidad de ofrecer un entorno rico en el hogar dentro del cual el niño va a mostrar sus propias aptitudes y gustos, lo que, en contrapartida, va a permitir a los padres descubrir a su hijo en su potencialidad única de desarrollo (p.11).

Por su parte, Sánchez-Toral (2014), tras una revisión de la literatura y las investigaciones sobre las necesidades y posibilidades de trabajo con niños que tienen implante coclear, propone que la lengua de señas deberá utilizarse como un vehículo facilitador de la competencia lingüística que complemente y enriquezca la atención integral del niño con dicho implante desde antes de recibirlo; no deberá utilizarse como último recurso en la rehabilitación, luego de varios años sin éxito de esta.

### 4.1.1.5 Bilingüismo en las infancias Sordas

Las personas Sordas, desde edades tempranas, ***son sujetos culturales y políticos*** que encarnan la historia de su comunidad, consumidores y productores de cultura a través de formas propias que ponen en tensión prácticas convencionales de familia, comunidad y escuela. Esto es posible siempre y cuando se le garantice el acceso a una lengua y, con ello, los desarrollos lingüísticos necesarios para llegar a esa construcción de sujeto. Del mismo modo, se afirma que las personas Sordas tienen todas las capacidades para desarrollarse de manera integral, como cualquier otro individuo, siempre que tengan una lengua que promueva ese tipo de desarrollos.

Lo anterior pone de manifiesto la relevancia de las habilidades lingüísticas en los desarrollos de los sujetos y esto lo convierte en uno de los puntos innegociables dentro del Modelo bilingüe bicultural de educación inicial. En este sentido ***la LSC no es una lengua de menor estatus con respecto al español***, por el contrario, se valora el lugar de cada una de ellas en los procesos de formación, y se potencian de manera diferenciada sus funciones, metodologías, desarrollo de habilidades y usos por parte de sus usuarios.

Esta postura del modelo cobra especial relevancia puesto que no se desconoce que:

> (...) se considera la posición subalterna en que se ha situado históricamente a la lengua de señas. Si bien se reconoce y respeta el derecho del sordo al uso de la lengua de señas, la subvaloración lingüística aún permanece y contribuye a una radicalización de las brechas comunicativas entre sordos y oyentes" (Becerra, 2015, p. 175).

Este panorama de interacción constante entre las lenguas y los sujetos que las hacen posibles se torna complejo por las relaciones de poder producto de la histórica relación hegemónica entre la lengua auditivo-vocal, su obligatoriedad y las prácticas para llegar a esta; y la lengua viso-gestual, sus orígenes subalternos, sus resistencias y evoluciones. Aceptar y reconocer que la lengua de señas es la lengua natural de las personas Sordas no es fácil para padres y familiares. Algunos de ellos nunca llegan a aceptarla, prohibiéndola en sus hogares y no permitiendo el encuentro de su hijo o hija con un par sordo (Paz y Salamanca, 2009, p. 39).

Por ende, el bilingüismo, en el caso de las infancias Sordas, se ve enfrentado a desigualdades estructurales de orden cualitativo por el estatus de las lenguas, que deben ser visibilizadas para que los actores involucrados en la atención integral puedan transformarlas. Esto implica un trabajo fuerte con las familias de las niñas y niños Sordos, en las que se reconozca el estatus lingüístico de la lengua de señas y su papel en el desarrollo integral de sus hijos.

El modelo bilingüe de educación inicial comprende el bilingüismo de las personas Sordas de manera amplia, mucho más que el obvio manejo de dos lenguas, pues reconoce las experiencias y contextos que lo caracterizan. El bilingüismo de los Sordos es entendido como la ***situación lingüística y cultural inherente al hecho de ser sordo***, que implica estar en permanente contacto con las dos lenguas que circulan en el entorno, durante el curso de su vida: la lengua de señas por ser su primera lengua y el castellano al ser la lengua que usa la mayoría. Independientemente de que los Sordos tengan o no algún grado de competencia frente al castellano, esta lengua está presente en su forma escrita y hablada en una buena proporción de las interacciones que este sostiene en la vida diaria (INSOR, 2006, p.12)."

> Se considera el bilingüismo como "la única vía a través de la cual el niño Sordo podrá satisfacer sus necesidades, es decir, comunicarse desde una edad temprana con sus padres, desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad externa y comunicarse plenamente con el mundo circundante... El bilingüismo del niño Sordo implica la lengua de signos, usada por la comunidad Sorda, y la lengua usada por la mayoría oyente. Esta última se adquiere en su modalidad escrita y, cuando es posible, en su modalidad hablada; esto significa que en cada niño las lenguas jugarán papeles diferentes" (Grosjean, 2000, como se cita en INSOR, 2006, p. 16).

Respetar y reconocer esta situación de bilingüismo en la primera infancia, es responsabilidad de las instituciones (familia, sociedad, jardín infantil, establecimientos educativos, Estado, etc.), lo que les implica comprender que las niñas y niños sordos están en una inmersión inevitable en contextos donde se habla el español y por tanto ***es necesario equiparar sus oportunidades lingüístico-comunicativas***. Esto supone generar entornos en los que las niñas y niños Sordos, desde el mismo momento de ser diagnosticados con pérdida auditiva, tengan el derecho y la posibilidad de relacionarse libremente en su entorno, comenzando por sus padres, a partir del uso de dos lenguas (para todos los casos, la LSC; y una segunda, para su escritura[15], en todos los casos, y oral en los casos que sea posible).

Al respecto de la segunda lengua en su modalidad escrita, se considera como "un soporte semántico y conceptual que facilita la comprensión de los textos escritos" (Domínguez, 2003, p. 210), y no como el más determinante y único camino para el desarrollo del lenguaje y la capacidad intelectual de las niñas y los niños Sordos. Además, las dificultades presentadas en la primera infancia, al respecto del aprendizaje de la segunda lengua, están relacionadas con la insuficiencia de información (input) que reciben. Un ejemplo es todo aquello relacionado con actividades centradas en lo literario, dadas las limitaciones existentes en la comunicación entre personas oyentes y Sordas (Gutiérrez, 2006).

Es de gran importancia entender que la primera infancia es una etapa crucial, en la cual a las niñas y niños Sordos se les deben brindar todas las herramientas posibles para el desarrollo de sus habilidades. En esa medida:

> Tener contacto con dos lenguas, desde una edad temprana, ofrecerá al niño muchos más recursos que tenerlo con una sola lengua, cualquiera que sea su futuro y cualquiera que sea el mundo en el que elegirá vivir (en ocasiones, solo uno de ellos). Nadie se arrepiente de saber varias lenguas, pero sí lo hace de no saber demasiadas, sobre todo si el propio desarrollo está en juego: La niña o niño Sordo deberá tener el derecho a crecer bilingüe y es nuestra responsabilidad ayudarle en ello. (Grosjean, 2000, como se cita en INSOR, 2006, p. 17)

[15] *No se trata de enseñar a escribir a las niñas y niños Sordos en la primera infancia, pero sí brindarles acercamientos a través de lectura de literatura como cualquier otro niño lo tendría. Sin embargo, debe contarse con la LSC para que a partir de esta se pueda acercar a la escrita, al igual que al reconocimiento de la literatura desde su propia cultura Sorda y los acervos que esta tiene. En otras palabras, leerles a los niños Sordos.*

### 4.1.1.3 Desarrollo del lenguaje en las infancias Sordas

Como ya se mencionó, las niñas y niños Sordos ***poseen plenas capacidades para desarrollar su facultad humana del lenguaje***, siempre y cuando cuenten con un entorno lingüístico pertinente que les permita adquirir de manera natural una lengua (INSOR, 2012). Si tienen la oportunidad de crecer en dichos entornos, lo más factible es que sus desarrollos lingüísticos trascurran de la misma forma y en los mismos tiempos que ocurren con cualquier otro niño.

A su vez, los desarrollos cognitivos, sociales y culturales no se distanciarán mucho de sus pares oyentes, pues tienen una lengua que les permite participar e interactuar con el entorno físico y social en el que se encuentra. En este caso, los niños llegarán a la escuela con las bases requeridas para continuar el desarrollo de las funciones superiores del lenguaje, tales como interpretar, formular, explicar y argumentar en su primera lengua, así como para comenzar su proceso de aprendizaje de la segunda (INSOR, 2012).

Sin embargo, como es sabido, la gran mayoría de niños Sordos no tienen la oportunidad de contar con un entorno lingüístico cercano que les posibilite sus desarrollos lingüísticos en equidad de condiciones a sus pares oyentes. Este fenómeno es consecuencia de la detección tardía de la pérdida auditiva y de la falta de una atención temprana pertinente tanto a la población infantil sorda como a sus familias.

A propósito de este fenómeno, se advierte que las niñas y niños Sordos tienen las mismas intenciones comunicativas básicas como el llanto, el gorjeo y el balbuceo, durante sus primeros años de vida (INSOR, 2012), por lo que sus conductas no revelan su condición auditiva de manera evidente. Por ello, es vital ser riguroso en los procesos de tamizaje y valoración auditiva de los infantes.

Si desde la más temprana edad los niños sordos fuesen expuestos a interacciones en donde los padres, familiares y cuidadores se comunicaran usando la lengua de señas, haciendo los mismos usos, juegos del lenguaje, preguntas y respuestas, mimos, imitaciones, onomatopeyas; ***estos presentarían respuestas comunicativas progresivamente más estructuradas*** pasando de juegos de manos, movimientos imitativos, balbuceos en LSC, hasta llegar a estructurar sus primeras palabras en LSC con plena intención comunicativa, frases de dos o más señas, hasta llegar a consolidar discursos fortalecidos mostrando clara comprensión y expresión de todas las funciones del lenguaje.

Los niños sordos con oportunidades para el desarrollo temprano de la LSC tendrán la posibilidad de nominar, cuestionar, responder, argumentar, refutar, hipotetizar, mentir, fantasear, entre muchas otras posibilidades de la lengua, el lenguaje y el pensamiento, como lo hace cualquier otro niño.

Por el contrario, y como es frecuente en nuestro contexto, cuando la niñas y niños no cuentan con un entorno lingüístico pertinente, ***no lograrán adquirir ninguna lengua de manera completa*** y, por lo tanto, tendrán un desarrollo del lenguaje restringido. Es decir, que aun cuando tengan experiencias visuales del mundo y de las personas a su alrededor y, hasta cierto punto, desempeños comunicativos con ellas; sus experiencias serán incompletas al no contar con la herramienta fundamental para lograr la estructuración y asociación de conocimientos (INSOR, 2012).

Quizás, uno de los factores que incide en estos desarrollos lingüísticos de las niñas y niños Sordos, en la primera infancia, ***es el estatus de las lenguas por parte de la comunidad en general***. Al respecto, los procesos de adquisición de la primera lengua y el aprendizaje de la segunda, en este mismo periodo, se ven influidos por situaciones comunes que dificultan el desarrollo idóneo de todas sus capacidades, pues en algunos casos "el rechazo permanente y desvalorización de su lengua, por parte de sus familiares y profesores, ha provocado en ellos un fuerte sentimiento de vergüenza que algunos sordos mayores mantienen hasta el día de hoy (Paz y Salamanca, 2009, p. 44)".

Esta complejidad es producto de la falta de reconocimiento de los argumentos lingüísticos y educativos, centrados en el ser sordo como poseedor de un problema. Este tipo de posturas suelen producir "un retroceso hacia el concepto audio protésico de la sordera, que tiene como consecuencia el aumento del número de implantados cocleares (Uría y Ferreira, 2017, p. 275)".

Adicional a ello, el desarrollo del lenguaje en las infancias Sordas se enfrenta a situaciones y prácticas adversas sustentadas en una "ideología hegemónica y dominante de silenciamiento de la diferencia lingüística, social y cultural de los sordos, mediante la imposición de los procesos discursivos de las lenguas orales" (Peluso y Lodi, 2015, p. 62).

Por situaciones como la anterior, es que se plantea que el desarrollo del lenguaje de las infancias Sordas, y específicamente en lo relacionado a la lengua de señas, ha estado inmerso entre la disyuntiva que le permita "constituirse en un ámbito definido de transmisión de saberes o constituirse en un método terapéutico reconstructivo de lengua" (Behares, 2006, p. 232).

Estas complejidades son retomadas por el modelo para que se posicionen los factores lingüísticos y educativos para responder a las particularidades de la población. Allí se señala que ***la solidez de los entornos y las interacciones de los adultos y los pares en lengua de señas*** es lo primero y más importante en lo concerniente al desarrollo del lenguaje, alineado a la idea de que "desde recién nacidos debiera permitírseles estar inmersos en un ambiente donde la comunicación sea en su propia lengua, pues esta no se les debe prohibir bajo ninguna sospecha de perjuicio" (Paz y Salamanca, 2009, p. 38).

### 4.1.1.6 Educación bilingüe bicultural en la primera infancia Sorda

Atendiendo la diversidad lingüística, cognitiva, social, cultural, afectiva y estética que define a las niñas y niños Sordos, es la educación bilingüe bicultural la que no solo ***reconoce y valora esas particularidades***, sino que comprende sus ***implicaciones*** en los procesos de formación y crianza, a la vez que formula y ***gestiona*** las acciones, tareas o actividades pertinentes que respondan a dichas implicaciones, de tal modo que se garanticen sus desarrollos integrales (INSOR, 2018).

La educación bilingüe para sordos declara que las niñas y los niños Sordos pueden tener los mismos desarrollos que tiene cualquier otro niño, en los periodos regulares, siempre y cuando tengan acceso a una lengua desde muy temprana edad (INSOR, 2012).

Quizás, una de las precisiones más significativas es que, la educación bilingüe y bicultural ***comprende y asume la responsabilidad*** de gestar los escenarios lingüísticos y pedagógicos para que las niñas y niños Sordos logren desarrollar la comprensión y expresión del mundo desde la LSC, puesto que se considera que es poco probable que la adquieran en el núcleo familiar, salvo los hijos de padres Sordos. Por ello, se responsabiliza de una ***organización particular de experiencias pedagógicas y didácticas***, de forma tal, que se desarrollen contextos comunicativos y lingüísticos de manera intencional para que en ellos encuentren los elementos necesarios para garantizar que ocurra aquello que es espontáneo, en la mayoría de los casos: la adquisición de una lengua (INSOR, 2006).

Adicionalmente, otro asunto fundamental es que se reconoce la experiencia visual que tienen las niñas y los niños en la construcción de su mundo social y físico, por lo que desde este enfoque hay una priorización del aula y de insumos, recursos o materiales que permitan presentar y representar los fenómenos sobre los cuales se construirá o adquirirá el saber común y cultural. (INSOR, 2006; 2012)

De igual modo, existe un ***saber cultural propio de las comunidades Sordas*** que se considera indispensable para los desarrollos de las niñas y niños, pues se estima que es desde esta visión positiva de los miembros de una comunidad, usuarios de una lengua y transmisores de una cultura, que es posible alcanzar esos plenos desarrollos; contrario a que crezcan bajo un diagnóstico de discapacidad. Esto no implica desconocer su condición auditiva, sino crear una identidad en la que se resalten sus potencialidades y capacidades, y no sus deficiencias (INSOR, 2006).

En consecuencia, el concepto de biculturalidad al que alude la educación bilingüe es central para el modelo, pues las formas en las que se relacionan las infancias Sordas con las prácticas culturales están mediadas por el conocimiento y las sinergias entre las costumbres, saberes, prácticas y ritualidades entre la cultura mayoritariamente oyente y la minoría de naturaleza cualitativa de los sujetos Sordos. Se advierte que el término de ***biculturalidad no es una restricción a dos culturas***, la de personas oyentes y la de personas Sordas, sino que se debe entender como la interacción de las diversas culturas que portan las comunidades sordas y oyentes. Podría incluso hablarse el contacto de dos tipos de interculturalidades, que se derivan de la participación de los sujetos en los diversos contextos en los que transcurre la vida de las niñas y niños sordos.

De manera complementaria, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001), concibe a las personas Sordas como ***un grupo sociocultural y una minoría lingüística***. Con base en esta Declaración, se entiende que la educación de y para estas personas debe respetar la lengua de señas, su intrínseca relación con los aspectos socioculturales, su caracterización como grupo minoritario y la imprescindible participación de las comunidades Sordas, miembros de referencia lingüística, social y cultural (Balieiro, 2014, p. 275).

Es por ello que en los procesos educativos tempranos y bilingües-biculturales, se asume a esta comunidad como "la proveedora de sentidos y metas para la escuela, de contenidos culturales y curriculares de la lengua y de adultos Sordos docentes, quienes son los verdaderos transmisores de la lengua y cultura Sordas, y son los modelos sordos a seguir" (Peluso y Vallarino, 2014, p. 224).

El modelo bilingüe bicultural de educación inicial a la primera infancia Sorda recomienda y promueve los ***contactos bilingües y biculturales tempranos*** desde la familia y la escuela, en oposición a los planteamientos que suponen que los niños sordos "no deben ser educados con la lengua de señas y preferentemente sin contacto con esta ni con la comunidad Sorda" (Peluso y Vallarino, 2014, p. 213).

Pensar en educación bilingüe y asumir "verdadera y cabalmente el supuesto de que la lengua de señas es la lengua de los sordos, implica modificar, políticamente, las relaciones de poder y de saber en el interior de la escuela" (Peluso y Lodi, 2015, p. 64). Son estas dinámicas las que permiten consolidar una apuesta que impacte estructuralmente las desigualdades que vive la comunidad Sorda.

De este modo, la educación bilingüe bicultural ***se articula de manera pertinente al enfoque de derechos***, el cual busca equiparar las oportunidades de participación justa en los entornos sociales, a partir de acciones afirmativas que mitiguen la segregación y las desventajas sociales a las que habitualmente se veía enfrentada la comunidad.

Por lo anterior, se puede distinguir que cuando se habla de educación bilingüe bicultural no se está restringiendo al uso de dos lenguas en un escenario de formación, sino que consiste en la comprensión de la diversidad y en la respuesta pertinente y oportuna a esta. En tal sentido, se afirma que la educación bilingüe bicultural es una ***educación plenamente inclusiva***, puesto que responde de manera diferencial y pertinente a la población Sorda en todos los puntos del ciclo vital.

### 4.1.2 Referentes legales y normativos

El modelo bilingüe de educación inicial cuenta con un vasto espectro de referentes normativos, de diferentes niveles de alcance y profundidad, los cuales van desde instrumentos internacionales que sirven de orientación para interpretar los derechos fundamentales de la población Sorda, hasta las diversas disposiciones normativas que conforman nuestro bloque constitucional, en sentido estricto, y los posteriores desarrollos legislativos que han sido expedidos en nuestro país.

Estos referentes pueden estructurarse en diferentes niveles, en coherencia con los anteriormente expuestos:

### 4.1.2.1 El reconocimiento Constitucional de la condición de minoría lingüística de la comunidad Sorda.

En Colombia, la concepción social y antropológica de las personas Sordas y la sordera fue acogida y ampliada a partir del enfoque de derechos, hecho que se genera en la adopción de sustentos políticos y legales que reconocen que los miembros de esta comunidad son sujetos de derechos, y de especial protección constitucional, desde dos perspectivas complementarias. Esto significa que, si bien no se discute su condición de discapacidad auditiva, se reconocen paralelamente como miembros de una comunidad lingüística minoritaria, donde el elemento sustancial para la constitución de este colectivo es el uso de la LSC y la apropiación de los valores culturales que porta dicha lengua y sus hablantes.

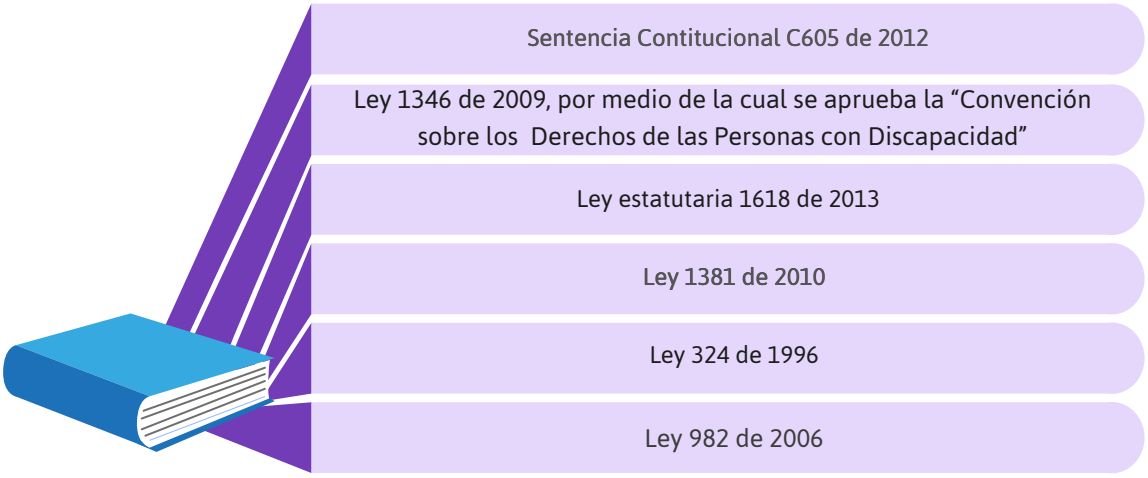
En particular, el reconocimiento político y legal de esta doble condición – ***enfoque dual*** - se materializó a través de la emisión de una reglamentación específica para personas sordas y sordociegas, desde la cual se expone que esta comunidad es un "(...) grupo social de personas que se identifican a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento de ciertos valores e intereses comunes, produciendo entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo" (Ley 982 de 2005). Adicionalmente, allí se expresa que la LSC "es la lengua natural de una comunidad de sordos, la cual forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral" (Ley 982 de 2005).

Este reconocimiento fue declarado exequible por la Corte Constitucional, la cual ratifica que la comunidad Sorda "(...) forma parte del patrimonio pluricultural de la Nación y que, en tal sentido, ***son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas y deben poseer los mismos derechos conducentes***" (Sentencia C – 605 de 2012). Al respecto, es importante precisar que uno de los derechos de la comunidad Sorda que comparte con los grupos étnicos, como son los indígenas y las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales, es el relacionado con la posibilidad de aprender, preservar y cultivar su lengua, la cual es una expresión de su cultura y diversidad. Así lo entendió la Corte en la mencionada sentencia, al manifestar que:

> La Ley (...) está comparando las comunidades indígenas con la comunidad de personas Sordas (...) en cuanto a su creación de manifestaciones culturales especiales y particulares, entre otras, en el ámbito de la comunicación (...) Indicar que las comunidades de personas sordas y sordociegas son equivalentes a las comunidades y pueblos indígenas (...), en tanto que sus desarrollos lingüísticos son parte del patrimonio pluriétnico y multicultural de la nación, implica, por ejemplo, que en favor de estos grupos se pueden establecer medidas de acción afirmativa de diverso tipo –tales como acciones de promoción o de discriminación inversa–, para proteger, conservar o garantizar el acceso y difusión de sus lenguas. Así ocurre, por ejemplo, con las lenguas de señas, que pueden ser objeto de tales medidas (Sentencia C – 605 de 2012).

En síntesis, la Corte establece que los derechos lingüísticos de la comunidad Sorda tienen la misma protección constitucional reforzada que las lenguas de los grupos étnicos y, por consiguiente, todas las medias de promoción y protección que establezca la precitada ley son extensibles a esta comunidad y su LSC, siendo las lenguas minoritarias parte del patrimonio cultural inmaterial de nuestra nación (Sentencia C – 605 de 2012).

Este reconocimiento se encuentra plasmado en:



### 4.1.2.2 Ser reconocidos como minoría lingüística determina la exigibilidad de derechos lingüísticos

Los derechos lingüísticos ***hacen parte constitutiva de los derechos humanos fundamentales***, hecho que está sustentado en un compendio importante de normas que priorizan y regulan aspectos relativos a las minorías, a su identidad y, en general, a las cuestiones relacionadas con la diversidad lingüística al interior de los países. En ese espectro de normas, los aspectos que se encuentran claramente respaldados son:

- El derecho de las comunidades lingüísticas minoritarias a que se protejan sus lenguas y tengan las oportunidades para poder usarlas tanto en su comunidad como fuera de ella.
- El derecho al desarrollo de la identidad personal y colectiva de los miembros de comunidades lingüísticas minoritarias.
- El derecho a aprender su primera lengua y recibir educación en dicha lengua.
- El derecho a la no discriminación debido a la lengua o la identidad.
- El derecho a que el uso de su lengua sea fomentado, por ejemplo, mediante la producción de materiales de lectura, de audio, audiovisuales y digitales.
- El derecho a que se adopten medidas de protección y revitalización cuando se presenten circunstancias que limiten el uso de la lengua o se generen peligros sobre su extinción.

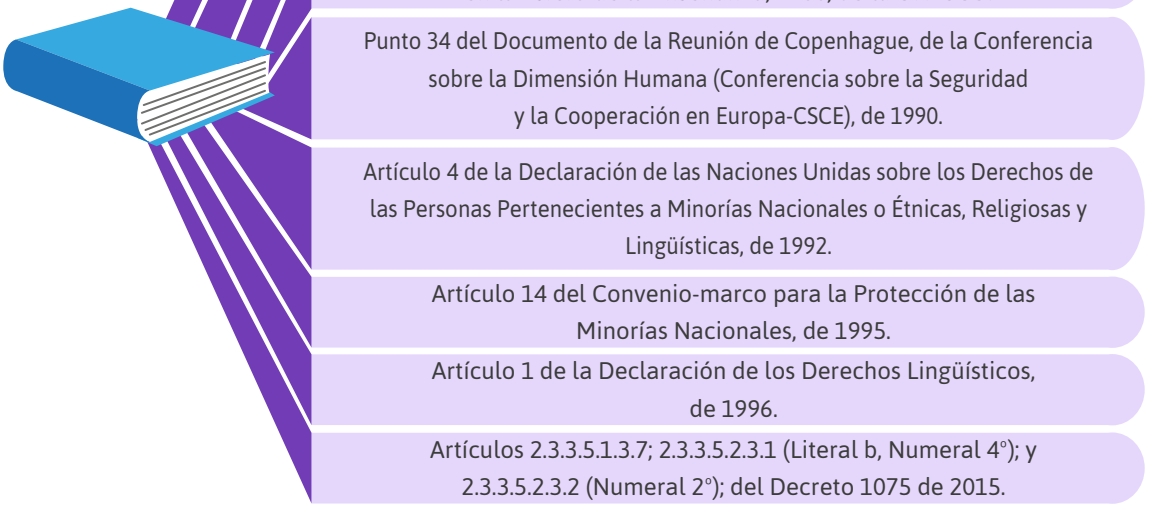
En este marco normativo es interesante resaltar que, a nivel mundial, cada vez cobra más fuerza y se cuenta con mayores insumos para determinar las obligaciones del Estado con respecto a los derechos de las minorías lingüísticas y, dentro de ellos, la educación de los niños de dichas comunidades. En este sentido, es muy importante destacar las directrices expuestas por la ONU (2017) en torno a los “derechos lingüísticos”, entendidos como derechos humanos, debido a que el lenguaje es la base para un pleno desarrollo humano, para el acceso a la cultura y la construcción de la identidad.

Así mismo, hace relevancia en el cuidado y especial protección que se debe generar frente a las minorías lingüísticas por el riesgo mayúsculo de ser discriminados o excluidos de las oportunidades necesarias para la adquisición, desarrollo y promoción de sus lenguas e identidades (ONU, 2017).

También plantea que la importancia de la normatividad relacionada con la garantía de los derechos lingüísticos es fundamental, en tanto el uso del idioma incide de manera crucial en el núcleo de los procesos de inclusión en la sociedad por parte de las minorías. Hace énfasis en que el cumplimento del derecho de contar con una primera lengua optimiza el acceso a la educación de los niños pertenecientes a minorías y, por tanto, se logran mayores índices de calidad. Se expone que cuando ellos tienen la oportunidad de acceder y utilizar su primera lengua, como el idioma que vehiculiza su educación:

> (...) durante al menos un período de entre seis y ocho años, los resultados son impresionantes: un aumento de la autoconfianza, la autoestima y la participación en clase de los niños pertenecientes a minorías, una reducción de las tasas de abandono escolar, mejores resultados académicos, un período más prolongado de escolarización, mejores resultados en los exámenes y un aumento de la capacidad de los niños pertenecientes a minorías (e indígenas) para hablar con soltura y corrección en su idioma materno y en el idioma oficial o predominante (ONU, 2017, p.9).

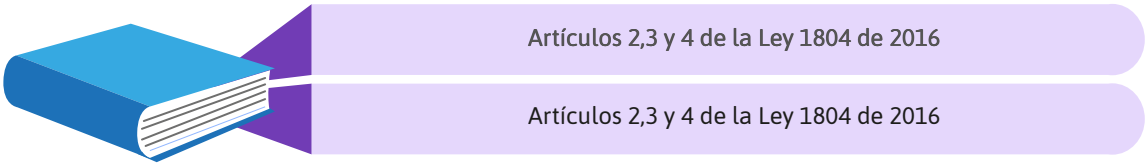
Estos referentes que configuran el respaldo normativo del modelo en cuestión se sintetizan en:



Desde estos elementos se fundamenta el respaldo a la organización de una oferta que ***garantice los entornos de atención*** que permitan el acceso natural y oportuno al desarrollo del lenguaje y el pensamiento, a partir de la adquisición natural y sin restricción de una primera lengua en el lapso de los cero a los seis años, elemento fundamental para la construcción de su identidad y el cumplimiento de las realizaciones expuestas en la ley.

Es preciso resaltar que, en el marco de la normatividad nacional, la articulación entre la Ley 1804 de 2016 y la jurisprudencia Constitucional que reconoce el carácter de minoría de la comunidad Sorda, es de suma importancia, desde el punto de vista pedagógico, ya que permite evidenciar que el modelo bilingüe de educación inicial para la primera infancia Sorda se encuentra ajustado a la Constitución Política, y permite configurar el derecho de las niñas y niños Sordos, históricamente vulnerados en nuestro país.

Estas disposiciones se establecen en:




## 4.2. EJE 2: Principios innegociables del Modelo Bilingüe de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda

Como producto de la articulación entre los referentes conceptuales y normativos se derivan un conjunto de ***principios innegociables***, entendidos como los pilares o reglas que deben garantizarse por parte de las instancias tomadoras de decisiones en materia de organización de los entornos de educación inicial, así como por parte de los directivos, docentes y modelos lingüísticos responsables de la implementación del modelo en las diferentes unidades de servicio.

Los principios innegociables se deben hacer viables y concretos en la gestión de las acciones que estructuran transversalmente cada uno de los componentes operativos definidos, para organizar la educación inicial en la modalidad institucional, dado que son un referente para definir las condiciones de calidad del modelo. Estos son:

La educación bilingüe bicultural se constituye en el marco de referencia que orienta la fundamentación de los procesos de organización curricular, desarrollo lingüístico y trabajo comunitario, requeridos para la formación integral de las niñas y los niños Sordos, así como de todos los componentes de la educación inicial, en articulación con las directrices de la política de Estado para el desarrollo integral "De cero a siempre".

Las niñas y niños Sordos se conciben ante todo como niños, sujetos de derechos y diversos entre sí. Cuentan con todo el potencial lingüístico y cognitivo para alcanzar óptimos niveles en sus procesos de desarrollo integral y consolidar las bases para constituirse en personas potencialmente bilingües.

Todas las niñas y niños Sordos tienen derecho a contar con las oportunidades y condiciones lingüísticas, pedagógicas, socioafectivas y culturales para el acceso temprano, natural y significativo a la LSC como primera lengua.

Todas las niñas y niños Sordos deben contar con las oportunidades para desarrollar progresivamente el conocimiento del español y valorar este idioma y sus hablantes, así como las culturas que estos portan, como elemento base para su formación bilingüe.

Los procesos de educación inicial dirigidos a las niñas y niños Sordos deben garantizar que los espacios de formación se desarrollen en un entorno exclusivo, focalizado y pertinente, que provea un ambiente lingüísticamente enriquecido en LSC, en el contexto de las unidades de servicio que se focalicen para la implementación del modelo.

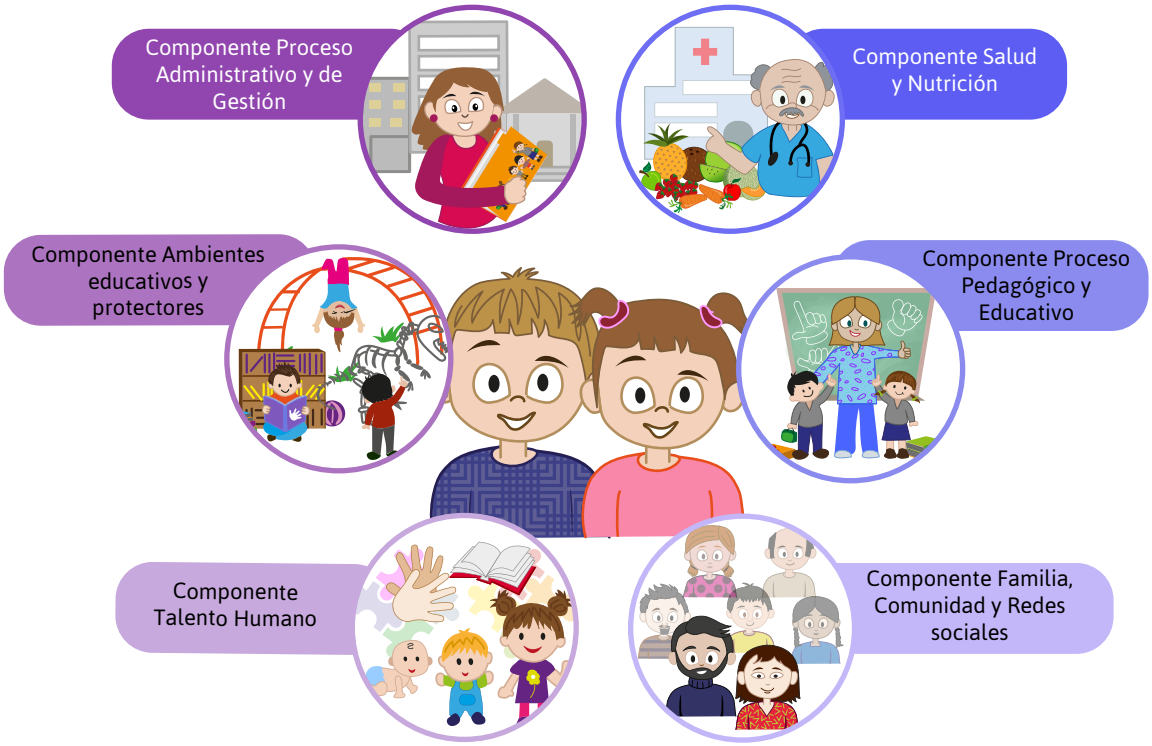
La organización de la oferta en educación inicial debe garantizar la concentración de las niñas y niños Sordos en la menor cantidad de unidades de servicio, reduciendo la dispersión de la matrícula, como una estrategia para fortalecer el entorno lingüístico de la primera infancia Sorda, incrementando la cantidad de interlocutores y pares significativos.

Las familias y cuidadores son un eje fundamental en el proceso de desarrollo integral de la primera infancia Sorda, por lo que requieren acompañamiento, orientación y formación permanente para su activa participación en el modelo y para la consolidación de los vínculos familiares con sus hijos Sordos.

La presencia de adultos Sordos usuarios nativos de la LSC, debe garantizarse de forma suficiente y permanente, debido a que ellos son los mejores modelos lingüísticos para la adquisición de la primera lengua. De igual forma, su participación promueve el desarrollo de la identidad como sujetos bilingües y el conocimiento de la comunidad Sorda. Estos adultos pueden asumir el rol de modelo lingüístico o docente bilingüe.

La implementación del modelo requiere del concurso de toda la comunidad educativa de las unidades de servicio, o afines, para el diseño y organización del proyecto pedagógico.

## 4.3. EJE 3: Componentes para la gestión de condiciones de calidad del Modelo




El MEN, en cumplimiento de lo establecido en la Ley 1806 de 2016, con relación a la educación inicial como uno de los estructurantes de la atención integral a la primera infancia, dispuso un conjunto de referentes con el propósito de orientar su organización[16] en el país y contar con criterios específicos para gestionar las condiciones de calidad que esta requiere. Estas orientaciones están agrupadas en seis componentes que abordan los aspectos fundamentales a tener en cuenta para la atención de los niños y niñas en las diferentes unidades de servicio.

En coherencia y total articulación con estas directrices del MEN, el Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda ha acogido para la organización de su estructura operativa estos mismos componentes, planteando dentro de ellos los criterios y acciones que, de manera complementaria y/o diferencial, se requieren desarrollar para materializar los principios innegociables trazados para esta etapa de formación de la población Sorda.

[16] *Expuestos en el documento: Ministerio de Educación Nacional. 2014. Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral – Guía 51. Bogotá, D.C.*

Es primordial hacer énfasis en que buena parte de los criterios relacionados con aspectos, nutricionales, comunitarios, de infraestructura y de salud expuestos en los componentes definidos por el MEN, en tanto son inherentes al funcionamiento de cualquier unidad de servicio y al bienestar de todas las niñas y los niños, también deben ser aplicables a la población infantil Sorda; sin embargo deben ser complementados o ajustados con los elementos expuestos en este apartado para lograr la coherencia e integralidad que requiere la atención pertinente para esta población, en razón de sus particularidades.

Cabe anotar que todas las acciones para la comprensión, diseño, implementación y seguimiento del modelo pueden hacerse de manera articulada con el INSOR, entidad que, a partir de sus procesos de asesoría y asistencia técnica, se constituye en un aliado estratégico, tanto de las entidades responsables de organizar la oferta, como de las unidades de servicio y sus equipos docentes.

Veamos entonces, a continuación, los elementos diferenciales y estructurales del Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda, en cada uno de los componentes:

### 4.3.1. Componente administrativo y de gestión

Este componente requiere ser desarrollado desde dos ámbitos. El primero hace referencia a las responsabilidades administrativas que tienen las entidades encargadas de la toma de decisiones frente a la organización de la oferta de atención para el desarrollo integral de la población Sorda, con especial énfasis en la garantía de sus derechos lingüísticos. Esto hace alusión a las responsabilidades propias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, a nivel central y regional, las secretarías de desarrollo o integración social e instancias designadas para tal propósito en los diferentes entes territoriales. También incluye a las secretarías de educación que deben organizar la oferta para las niñas y niños Sordos desde los cuatro a los seis años.

En el segundo ámbito se ubican las acciones administrativas y de gestión propias de los directivos de las unidades de servicio y demás escenarios de atención a la primera infancia que se definan para la implementación de este modelo en el país.

De manera más puntual, el modelo contempla en el primer ámbito de gestión, acciones estratégicas tales como: la identificación de las niñas y niños Sordos de cero a seis años, su caracterización, la concentración de la población y el seguimiento a la implementación del modelo, las cuales serán ampliadas a continuación.

#### 4.3.1.1 Identificación de población Sorda perteneciente a la primera infancia.

La implementación del modelo bilingüe de educación inicial requiere, en primera instancia, la toma de decisiones frente a la apremiante necesidad de organizar esta oferta educativa para la población Sorda de cero a seis años, en el marco de la atención integral. Esto significa tener la voluntad política de materializar este modelo a partir de la convicción sobre las graves consecuencias que acarrea la ausencia de una oferta adecuada y diferencial sobre la vida de las niñas y niños Sordos a nivel social, afectivo, lingüístico y cognitivo; además de la vulneración de los derechos fundamentales ya ampliamente expuestos.

Para sustentar esta toma de decisiones y establecer la ruta de acciones a seguir para la implementación del modelo, una de las primeras actividades consiste en que las entidades y organizaciones responsables formalicen las alianzas, diseñen y acuerden las estrategias intersectoriales necesarias para: 1. establecer cuánta población Sorda de cero a seis años existe en cada entidad territorial; y 2. conocer las condiciones sociales, económicas, culturales, educativas y lingüísticas, tanto de las niñas y niños Sordos identificados como de sus familias y cuidadores.

La articulación intersectorial exige, por parte de las entidades responsables de garantizar la educación inicial, reconocer el papel estratégico que cada uno de los diferentes sectores e instituciones puede cumplir, en el marco de sus competencias y oferta de servicios, con relación a la identificación y caracterización de la primera infancia Sorda menor de seis años. En este sentido, en lo territorial es fundamental aprovechar la interlocución de procesos que ofrece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, para optimizar recursos e insumos en el logro de este propósito.

Una de las alianzas estratégicas para la identificación de niñas y niños Sordos, en cada entidad territorial, es la que puedan establecer los entes responsables de organizar la oferta de educación inicial con el sector salud. Esto con el objeto de adelantar campañas y jornadas que involucren tanto pruebas informales y tamizajes como diagnósticos formales de pérdidas auditivas, en la modalidad de atención institucional y familiar, con su correspondiente sistematización de resultados.

Este tipo de actividades, organizadas y planeadas sistemáticamente, contribuyen a identificar población que puede estar invisibilizada en las unidades de servicio por no contar con un diagnóstico formal; incluso verificar y hacer seguimiento a aquellos casos que pueden estar en duda o que ya tienen un proceso adelantado al respecto.

Las entidades de orden nacional y/o regional pueden complementar o apoyar los procesos de convocatoria para la identificación, diagnóstico o registro de niñas y niños de cero a seis años, con el diseño y ejecución de campañas de difusión, aprovechando la infraestructura de los medios de comunicación masiva como televisión, prensa y radio, así como en redes sociales. Igualmente es posible el uso de posters e incluso la búsqueda activa puerta a puerta, en los lugares donde ello sea viable. La información debe ser reportada al referente de educación inicial en el territorio y articulada a los diferentes sistemas de información existentes.

En este orden de ideas, otra acción fundamental dentro de esta gestión de alianzas intersectoriales, la cual complementa el proceso de identificación de población Sorda, es el acceso y cruce de bases de datos disponibles actualmente en el territorio nacional, tales como:

- Registro de Localización y de Caracterización de Población con Discapacidad – RLCPD.
- Registros de Red Unidos y Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema – ANSPE.
- Registros de identificación o seguimiento de personas con discapacidad desarrollados por las secretarías de planeación, bienestar social territorial, integración social o quien haga sus veces.
- Registros o fichas de caracterización desarrolladas por organizaciones de la sociedad civil como asociaciones de sordos, asociaciones de padres de hijos Sordos, etc.
- Registros de unidades generadoras de datos de personas condiscapacidad tales como: hospitales, instituciones de servicios, etc.
- Registros del Sistema de Identificación y Clasificación de Potenciales Beneficiarios para Programas Sociales – SISBEN.
- Aplicativo Cuéntame – ICBF
- Registros del Sistema Integral de Información de la Protección Social - SISPRO
- Sistemas de información territoriales
- Ficha de caracterización sociofamiliar del ICBF.

De igual modo, es importante vincular a estos datos los registros formales e informales generados en la Ruta Integral de Atenciones u otras ofertas de servicios en cultura, educación, salud y deporte, entre otros que adelanten organizaciones de la sociedad civil, cajas de compensación y demás instituciones públicas o privadas que atiendan la población en primera infancia en el municipio, distrito o departamento.

El resultado de este proceso de identificación de la primera infancia Sorda, a partir de la articulación entre entidades, familia, comunidad y sociedad civil, contribuye al desarrollo de procesos de consolidación de información desagregada y, a través de la gestión de las entidades y actores responsables del tema, permite localizar y caracterizar la mayor cantidad de niñas y niños Sordos de cero a seis años en el territorio nacional.

Complementariamente al proceso anterior, es fundamental desarrollar la caracterización de la población identificada en el marco de las acciones descritas, y acopiar los avances que existan al respecto, con relación a aquellos que ya se encuentren vinculados a propuestas de educación inicial. El propósito de esta caracterización es lograr un conocimiento base sobre la edad, género, condiciones socio económicas, ubicación geográfica, estado de acceso a las diferentes atenciones, en particular de la educación inicial, y condiciones lingüístico-comunicativas que son propias de esta población.

Las acciones en procura de la identificación y caracterización de las niñas y niños Sordos deben contemplar, con absoluta responsabilidad y seriedad, el acompañamiento e información que se debe dar a los padres después del diagnóstico de sus hijos.

#### 4.3.1.2 Concentración de las niñas y niños Sordos.

Una vez que los entes responsables de organizar la oferta de educación inicial en la entidad territorial conozcan el número aproximado y ubicación de las niñas y niños Sordos entre los cero y seis años, cuentan con elementos de análisis para establecer en qué unidad de servicio se hará la implementación del modelo, y allí se realizará la concentración de todos los infantes Sordos que correspondan a ese territorio.

Es de anotar que, si hay poca cantidad de niñas y niños Sordos en la entidad territorial, idealmente estos deben ser ubicados en una sola propuesta de atención. En ciudades grandes en las que exista un número considerable de población, es posible que se pueda requerir más de una unidad de servicio con suficiente cantidad de niñas y niños en cada una de ellas. Esta propuesta debe considerar su ubicación geográfica y los desplazamientos a las unidades de servicio, facilitándoles los recursos y medios para ello.

Al respecto, es preciso advertir la importancia de flexibilizar los protocolos de rutas de transporte y tiempos de desplazamiento para el caso de las niñas y niños Sordos, dado que acceder a una determinada propuesta de atención, así pueda resultar algo lejana de su sitio de vivienda, se constituye en la única oportunidad real de contar con las condiciones idóneas para su educación inicial y el desarrollo del lenguaje, base fundamental para el resto de su desarrollo y aprendizaje. En este caso, es fundamental valorar el costo beneficio o las graves consecuencias que genera en la vida de un niño Sordo no acceder a este tipo de entornos.

Cabe mencionar que, siempre, es crucial priorizar como criterio de organización de la oferta de educación inicial que las niñas y niños Sordos estén en el menor número de unidades de servicio de atención, dado que esta concentración permite reducir la dispersión de la matrícula, optimizando el talento humano especializado requerido por el modelo y, sobre todo, constituye una de las condiciones indispensables para generar un ambiente lingüístico enriquecido. Lo anterior dará como resultado el desarrollo del lenguaje y del pensamiento ostensiblemente más rápido, significativo y sólido para las infancias Sordas y, por tanto, se reducirán las brechas que afectan su desarrollo integral.

#### 4.3.1.3 Selección y gestión para el alistamiento de la unidad de servicio

En el momento en que se encuentren definidas las necesidades y las posibilidades de concentración de la primera infancia Sorda, los entes responsables deben valorar cuáles unidades de servicio cumplen con las condiciones solicitadas para acoger a esta población, e implementar la estructura operativa del modelo. Es decir, seleccionar el lugar que posibilite el diseño y ajuste de los componentes y condiciones de calidad de la modalidad institucional en su primer ciclo, en articulación con los requerimientos y principios innegociables de la educación bilingüe bicultural para las niñas y niños Sordos, que se enuncian a lo largo del presente capítulo.

Lo anterior exige verificar las fortalezas y oportunidades de mejora de las unidades de servicio donde se centralizará la oferta de atención para la primera infancia Sorda, considerando que se debe tener apertura para organizar:

- La infraestructura física y pedagógica de las propuestas de atención, de modo tal que puedan contar aulas o espacios (uno o varios) con las condiciones requeridas en la modalidad institucional, que se destinen de forma específica para acoger y atender a todas las niñas y niños Sordos de cero a seis años.

- La ubicación geográfica y las condiciones de accesibilidad, de tal forma que se garantice el transporte (rutas) para estos estudiantes, en caso de que su lugar de vivienda sea distante de la unidad de servicio y los padres no tengan la posibilidad de llevarlo diariamente.

- Las condiciones de seguridad-accesibilidad del inmueble, con relación a las necesidades específicas de procesamiento visual de la información por parte de niñas y niños Sordos.

- La disposición de mobiliario, elementos y material didáctico pertinente para las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes.

- El proyecto pedagógico y desarrollo organizacional (misión, visión, objetivos, pacto de convivencia, estrategias para su cumplimiento), de manera que se ajusten a los criterios de pertinencia, equidad y relevancia que exige la atención educativa de las infancias Sordas.

### 4.3.1.4 Gestión y seguimiento a la implementación del modelo

Una vez seleccionadas las unidades de servicio que cumplan con las condiciones y apertura para concentrar la población de niñas y niños Sordos, y para operar el modelo bilingüe bicultural de educación inicial, se debe organizar un proceso de planeación que posibilite:

- Gestionar la implementación de las directrices dadas por el INSOR para la comprensión y desarrollo del modelo, a partir de la programación de acciones de asesoría y asistencia técnica requeridas para tal fin.

- Establecer las actividades, responsables, tiempos y productos necesarios para el alistamiento de las unidades de servicio seleccionadas, lo que incluye:

  - Definir y proveer la canasta de recursos técnicos y humanos requeridos para la operación; esto significa, realizar el proceso de selección y contratación del talento humano específico, y gestionar el suministro de recursos tales como mobiliario y material educativo pertinente para la primera infancia Sorda[17].
  - Tramitar y operar, de manera progresiva, los procesos de formación a los agentes educativos de las instituciones seleccionadas, para la comprensión del modelo, sus roles y responsabilidades dentro de este[18].
  - Organizar y desarrollar los procesos de orientación a las familias sobre las características del modelo, su participación y las posibilidades de desarrollo y fortalecimiento de sus hijos a partir de su vinculación al mismo.
  - Garantizar los insumos técnicos a los equipos docentes de las unidades de servicio (asesoría, asistencia técnica, cualificación) para crear y desarrollar planes de trabajo que conduzcan al ajuste o estructuración de todos los componentes del modelo, que garanticen sus principios innegociables.

    Definir los mecanismos o criterios para hacer seguimiento al cumplimiento de los principios innegociables del modelo, su documentación y operación pertinente.

[17] *En el componente de talento humano, ambientes educativos y pedagógicos, se desarrollarán estos temas con mayor detalle*

[18] *Este punto está desarrollado con mayor amplitud en el componente de talento humano.*

En el segundo ámbito de gestión administrativa, las instancias directivas y de coordinación de las unidades de servicio seleccionadas requieren desarrollar las siguientes acciones fundamentales para el desarrollo del modelo:

### 4.3.1.5 Alistamiento institucional - Definición del desarrollo organizacional

Dentro de la estructura de cualquier unidad de servicio se debe formular el proyecto pedagógico, entendido como la apuesta institucional para el logro de los objetivos de la educación inicial, en el marco de la política de Estado.

En otras palabras, en el proyecto pedagógico se explicita y se declara la identidad de la propuesta educativa a partir del planteamiento de elementos tales como la misión, visión, principios, pacto de convivencia y estrategias definidas para lograr el desarrollo integral de la primera infancia al interior de la propuesta. Igual ocurre para el caso de las IE que tengan propuestas de educación inicial para población de cuatro a seis años, en donde en el Proyecto Educativo Institucional - PEI, se deben articular estos mismos elementos fundamentales.

En este sentido, es determinante para el éxito del modelo realizar un proceso eficiente de construcción, documentación y apropiación que permita:

- Exponer, de manera consistente, el lugar del Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda dentro de la misión y la visión de la propuesta educativa, como un elemento estructurante de los procesos de inclusión y respeto por la diversidad lingüístico-cultural de esta población.
- Desarrollar, de manera clara y articulada en tales documentos, las acciones planificadas para garantizar el cumplimiento de los principios innegociables del modelo, ya que son directrices que definen el rol y responsabilidad de todos los actores; así como las reglas que orientan la educación inicial de la población Sorda, en el marco de la atención integral y los procesos de inclusión.
- Definir las estrategias o aspectos para desarrollar procesos de convivencia que conduzcan al conocimiento e interacciones respetuosas entre las personas Sordas y oyentes, sus lenguas y sus culturas, como elementos fundamentales para el reconocimiento de la diversidad desde edades tempranas[19].

[19] *Este punto se detallará más adelante*

- Plantear los procesos, propósitos, enfoques, escenarios y estrategias particulares, para que las niñas y los niños Sordos de cero a seis años cumplan los objetivos de desarrollo integral de los cuales se ocupa la educación inicial, en coherencia con los objetivos de la educación bilingüe bicultural para Sordos. Esto significa elaborar los diseños para la organización curricular del modelo con especial énfasis en los componentes de familia y pedagógico[20].

- Establecer los planes, recursos y estrategias para comunicar y lograr la apropiación del Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda, por parte de familias, cuidadores, docentes, coordinadores, apoyos y demás talento humano vinculado a la unidad de servicio.

Este es un proceso permanente de trabajo que debe permitir la cualificación constante del equipo y las familias. Sin embargo, en la fase de alistamiento es valioso el diseño de jornadas intensivas de trabajo, en articulación con la asesoría y asistencia técnica del INSOR, que posibiliten una mirada amplia del modelo, así como de los roles y responsabilidades de cada actor frente al mismo.

### 4.3.1.6 Operación del desarrollo organizacional

Esto se refiere al conjunto de acciones administrativas de planeación, implementación y seguimiento al desarrollo del modelo, que incluye las siguientes acciones específicas para la población Sorda:

- Gestionar que le sean suministrados los ajustes necesarios en los espacios físicos, de modo tal que cuente con la suficiente movilidad y reducción de barreras u obstáculos, que permitan un adecuado procesamiento visual de la información y fluidez en las interacciones grupales e individuales de los bebés, niñas y niños Sordos, así como la respectiva dotación de mobiliario y material educativo.

- Realizar los procesos para la vinculación y/o contratación (según sea el caso) del talento humano[21] definido para la implementación del modelo, con los perfiles idóneos y especializados que este requiere.

[20] *Los cuales se expondrán detalladamente más adelante.*

[21] *Se especificarán más adelante.*

Proyectar e implementar las acciones de seguimiento al cumplimiento de los roles, funciones y productos de los profesionales de planta y contratados, de acuerdo con sus responsabilidades y especificaciones contractuales.

Documentar y actualizar la información sobre las niñas y niños Sordos, sus familias y cuidadores, así como del talento humano responsable de la implementación del modelo. Esto con el propósito de contar con información detallada en materia de:

- Condiciones de aparición o adquisición de la pérdida auditiva.
- Atenciones específicas a las que ha tenido acceso debido a su condición auditiva (proceso, continuidad y resultados).
- Descripción de las circunstancias que ha tenido para acceder a una primera lengua, bien sea esta la LSC o el español oral.
- Descripción de las estrategias comunicativas utilizadas en casa.
- Exploración de la situación emocional, afectiva y social de los padres, cuidadores y demás familiares con respecto a la condición lingüística y auditiva de sus hijos.

Realizar los ajustes pertinentes dentro de las plataformas de matrículas, de forma que se encuentre la opción del Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda, y así se puedan realizar los registros sin inconvenientes.

Definir planes de trabajo en articulación con el INSOR (previamente gestionados en el primer ámbito administrativo), para la cualificación, asesoría y asistencia técnica a todos los miembros de la comunidad educativa.

Implementar y realizar el seguimiento al modelo, respetando los procesos lingüísticos, cognitivos, socio afectivos y culturales de las niñas y niños Sordos.

Definir y documentar el seguimiento a la gestión y evaluación de resultados, como base para hacer planes de mejoramiento que permitan ir consolidando el modelo, el ejercicio de los actores y el pleno desarrollo integral de las infancias Sordas.

## 4.3.2 Componente ambientes educativos y protectores

### 4.3.2.1 Gestión de recursos físicos, tecnológicos y didácticos

Son múltiples los requerimientos de infraestructura y condiciones de seguridad que se han establecido como exigencia para la atención de niños de cero a seis años, que aplican de la misma manera para población Sorda. Las directrices particulares dentro del ambiente educativo que deben ser ajustadas para la implementación efectiva del modelo, están relacionadas con los espacios de trabajo.

Es importante considerar que, de acuerdo con las necesidades, características, intereses y particularidades de las niñas y niños Sordos, el Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda presupuesta la organización de los espacios de aula multiedad. Es decir, que confluyan en un mismo escenario todos los menores Sordos de diferentes edades, de modo tal que las interacciones se potencien entre pares y se enriquezca el ambiente comunicativo y de aprendizaje.

La disposición de la planta física, en particular las áreas educativas (aulas), podrán requerir ajustes para agrupar a todos las niñas y niños Sordos independientemente de su edad, esto con el objeto de fortalecer y enriquecer el input lingüístico que provea el entorno, dado que, por lo general, estos grupos no son significativamente grandes. Esto significa que, si dentro de la propuesta hay algunos bebés Sordos, es conveniente que estén en el área educativa donde se desarrollan todas las interacciones mediadas por la lengua de señas y sus hablantes nativos, y no en la salacuna donde solo se habla la lengua oral.

En este sentido, es posible que las áreas educativas demanden algún tipo de ajuste arquitectónico para suplir las necesidades pedagógicas, recreativas y de cuidado que requiera este tipo de organización. Adicionalmente, es elemental anotar que el mobiliario y la disposición de dichas áreas deben evitar las obstrucciones visuales y permitir la interacción cara a cara de todos los niños con los adultos hablantes de la LSC.

Por otra parte, en los establecimientos en donde se implemente el modelo bilingüe, se deben hacer las adecuaciones que puedan necesitar las niñas y niños que, aparte de su condición auditiva y lingüística, presenten otra discapacidad asociada, previo diagnóstico de dichos requerimientos; de tal manera que no se vulnere su acceso y movilidad. Un ejemplo de ello puede ser la situación de menores Sordos que presenten condición de discapacidad física; en este caso, será indispensable instalar rampas, medidas particulares para los pasillos, entradas y salidas, barandas de apoyo, entre otras, dependiendo de cada situación.

De igual manera, se debe contar con elementos de seguridad y ambientes protectores, relacionados con la comprensión de las diversas formas de procesamiento de la información que, en el caso de las niñas y niños Sordos, es fundamentalmente visual y espacial. En tal virtud, es imperativo dotar la planta física con la suficiente señalética visual para la ubicación de lugares, rutas de evacuación, indicaciones o información relevante para el mantenimiento y uso de los espacios o materiales.

También debe disponer de un sistema de apoyo lumínico que contemple que las niñas y los niños tengan información oportuna a través de alarmas o timbres con luces de colores, de acuerdo con las necesidades de la unidad de servicio frente a alertas de peligro o evacuación, tiempos de descanso o rutinas, para advertir cuando tocan la puerta del aula, hacer llamados colectivos, entre otras posibilidades.

Todo esto, además de brindar confort y equidad de oportunidades frente al acceso a la información del ambiente, contribuye a generar una concientización natural y espontánea sobre las diferencias y necesidades diversas entre todos los pares, a partir de la vivencia diaria, construyendo prácticas y culturas inclusivas significativas que se van apropiando y asumiendo en todos los espacios del centro de desarrollo o institución.

## 4.3.3 Componente talento humano

### 4.3.3.1 Definición de perfiles y funciones

En este componente se deben explicitar el tipo de perfiles requeridos para la implementación del modelo, las condiciones de idoneidad y las funciones que deben realizar, para potenciar el desarrollo integral de la población Sorda en la primera infancia. Adicionalmente, en este componente se deben establecer los mecanismos definidos para la cualificación y actualización permanente del talento humano.

La implementación de las acciones previstas en el modelo requiere de los siguientes actores educativos:

- Un docente bilingüe por grupo de niñas y niños Sordos de dos a seis años
- Un docente bilingüe por grupo de niñas y niños Sordos de cero a dos años
- Un modelo lingüístico por aula
- Un auxiliar de servicios por aula
- Docente de apoyo especializado**
- Coordinador**
- Auxiliar administrativo**
- Profesional de apoyo en salud nutricional**
- Auxiliar pedagógico**
- Auxiliar de cocina**

** Estos son profesionales que desempeñan sus funciones para toda la población infantil de las unidades de servicio, por lo que su labor no es exclusiva para la implementación del modelo. El número de estos profesionales transversales para la atención de la totalidad de la población infantil matriculados será acorde a la norma técnica, en cuanto a los lineamientos del MEN y el ICBF. Los únicos profesionales exclusivos son los docentes bilingües y modelos lingüísticos por aula específica de niños Sordos.

***Docente bilingüe para Sordos***

El docente bilingüe debe haber obtenido título de Licenciado en Ciencias de la Educación, preferiblemente en el campo de la educación infantil, preescolar o educación especial. Puede ser licenciado Sordo u oyente, siendo importante explicitar que la denominación "bilingüe", para el caso del docente oyente, exige pleno dominio y conocimiento de la LSC como segunda lengua, y que conozca las características de la comunidad Sorda, su cultura, identidad y valores.

Para el caso del docente Sordo, la denominación "bilingüe" hace referencia a que se exige que tenga pleno dominio y conocimiento de la LSC como primera lengua, y cuente, como mínimo, con un nivel básico[22] en el conocimiento y uso del español escrito, como segunda lengua. Adicionalmente, se espera que se identifiquen como personas Sordas y cuenten con conocimiento y filiación a su comunidad y cultura.

El rol del docente bilingüe de educación inicial se enmarca en el desarrollo de las siguientes funciones:

- Contribuir técnica y pedagógicamente al diseño y elaboración documental del Modelo Bilingüe de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda, en articulación con la propuesta general de la unidad de servicio en la que se esté desarrollando el mismo.
- Diseñar, implementar, hacer seguimiento y sistematizar los procesos de valoración pedagógica y lingüística, en LSC, de las niñas y niños Sordos matriculados en el modelo bilingüe de educación inicial, a partir de un conocimiento calificado de los procesos de desarrollo integral de la primera infancia.
- Diseñar e implementar los proyectos pedagógicos de aula, situaciones, experiencias significativas y actividades requeridas para generar un ambiente lingüísticamente rico y pertinente, para lograr un pleno desarrollo del lenguaje de las niñas y niños Sordos a partir de la adquisición natural de la primera lengua, y el consecuente progreso integral de sus demás procesos.
- Generar las propuestas metodológicas y didácticas pertinentes que ayuden a eliminar las brechas o desfases en sus procesos de socialización primaria, derivados de las restricciones para el acceso a la primera lengua, y que permitan potenciar el desarrollo integral y los aprendizajes de las niñas y niños Sordos, en coherencia con sus particularidades lingüísticas y culturales.
- Diseñar e implementar, de manera articulada con el modelo lingüístico, estrategias de acompañamiento, apoyo y capacitación a los padres de familia, sobre los temas necesarios para el fortalecimiento y consolidación de la relación con sus hijos.

[22] *Se entiende como nivel básico lo correspondiente al Nivel A2 de Lengua Española, en su expresión y comprensión escrita, desde el Marco Común Europeo de Referencia. Lo esperado en términos generales para este nivel es poder comunicar o interactuar y entender mensajes escritos sobre aspectos o descripciones sencillas de la vida cotidiana, conversaciones breves, historias cortas de temas que le son familiares, expresar necesidades básicas a nivel personal, de su contexto cercano, de sitios o intereses comunes, etc.*

- Promover los procesos de conocimiento y comprensión de las particularidades lingüísticas y culturales de las niñas y niños Sordos, así como los propósitos del modelo bilingüe de educación inicial, por parte de los niños oyentes, docentes, coordinadores y demás integrantes de los equipos de trabajo.
- Planear y asesorar las acciones que se desarrollen de manera transversal en el modelo bilingüe, tales como experiencias significativas, actividades comunitarias y salidas pedagógicas, donde participen niñas y niños Sordos y oyentes.
- Realizar los procesos de seguimiento y documentación de los resultados del modelo, con relación a los desarrollos y avances de los niños en todas sus dimensiones.

***Modelo lingüístico***

El modelo lingüístico es una persona Sorda, identificada como miembro activo de esta comunidad, usuario nativo de la LSC, y con experiencias de vida como persona Sorda que le permitan conocer y dar cuenta de las particularidades de dicha comunidad. Idealmente, debe contar, como mínimo, con estudios culminados de educación media y tener aptitudes e interés por el trabajo comunicativo con bebés y niños Sordos, así como motivación por aprender y desarrollar competencias en este campo.

Es imprescindible que esta persona posea una valoración positiva de su lengua nativa (LSC) y de la lengua de la mayoría (español); que muestre habilidades comunicativas para la interacción con las demás personas de la comunidad educativa y que sirva, de manera intencional y no intencional, como modelo de lengua y cultura para que las niñas y niños Sordos adquieran la LSC, reafirmen su identidad y sentido de pertenencia bicultural e intercultural tanto a la comunidad Sorda como a su entorno familiar y social.

El modelo lingüístico Sordo es una figura determinante en el proceso de modelamiento de una lengua, en el desarrollo de la competencia comunicativa y en la construcción de saberes e identidad. De allí la importancia que esta figura esté presente en el aula de manera permanente, independientemente de si el docente bilingüe es Sordo. El modelo lingüístico, a partir de su interacción genuina y natural con los docentes bilingües y la primera infancia Sorda, contribuye a favorecer su desarrollo integral e inclusión social, con equidad y pertinencia.

El rol del modelo lingüístico en la educación inicial se enmarca en el ejercicio de las siguientes funciones:

- Modelar de manera eficiente la LSC, a través de interacciones y discursos pertinentes para el nivel de adquisición o desarrollo lingüístico comunicativo de los niños de cero a seis años.
- Expresar a través de sus actitudes e interacciones comunicativas, su experiencia, valores y referentes de identidad como miembro de la comunidad Sorda.
- Planear experiencias significativas y estrategias de interacción que contribuyan a presentar modelos pertinentes de LSC a esta población.
- Acompañar y cooperar comunicativamente con las niñas y niños Sordos para que puedan progresar en el uso adecuado, expresión y comprensión de la primera lengua. Esto significa estar atento, de forma permanente, a las producciones lingüístico-comunicativas de los niños y hacer procesos de devolución natural de la LSC, en el contexto de la conversación, que les permita ir creciendo y perfeccionando sus discursos y desarrollando las diferentes funciones del lenguaje.
- Promover interacciones naturales, así como planear e implementar estrategias y actividades intencionadas, que contribuyan al aprendizaje o cualificación de la LSC y a la comprensión de las particularidades de las personas Sordas, su comunicación, su comunidad y su cultura, por parte de los docentes, padres, familiares y cuidadores de las niñas y niños Sordos de cero a seis años.
- Planear cooperativamente con él o la docente las experiencias pedagógicas y lingüísticas necesarias y significativas para promover el desarrollo integral de las niñas y niños Sordos.
- Aportar e interactuar permanentemente en LSC con los docentes bilingües en la ejecución de las actividades pedagógicas planificadas o espontáneas, como base para modelar, ante las niñas y los niños, formas conversacionales en dicha lengua y facilitar o profundizar la expresión y comprensión de los aprendizajes esperados.
- Participar en procesos de cualificación que le permitan optimizar sus competencias en el ejercicio del rol como modelo lingüístico.
- Promover en las niñas y niños Sordos una actitud positiva hacia las personas oyentes, su cultura y lengua.
- Dinamizar actividades y experiencias de interacción y conocimiento mutuo entre niños Sordos y oyentes, en el marco de las actividades sociales o comunitarias que se desarrollen en la propuesta educativa.

***Profesional de apoyo psicosocial y/o docente de apoyo pedagógico***

En el contexto de las unidades de servicio que no sean instituciones educativas oficiales, como son: jardines infantiles, Centros de Desarrollo Infantil – CDI y hogares comunitarios, entre otros, donde implementen el modelo bilingüe de educación inicial, se requiere un profesional de apoyo cuyo perfil puede ser Licenciatura en Psicopedagogía o Educación Especial, con dominio de la LSC.

Para el caso de las instituciones educativas oficiales que implementen el modelo, las niñas y niños Sordos matriculados en los grados de prejardín, jardín y transición deben contar con un docente de apoyo pedagógico, cuyo perfil es similar al anteriormente descrito, y su rol se ubica en el acompañamiento a los docentes de aula que atienden población en condición de discapacidad[23].

Estos perfiles se contemplan dentro del modelo, para el desarrollo de las siguientes funciones:

- Apoyar y acompañar al docente bilingüe y modelo lingüístico en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas para el desarrollo integral de niños Sordos que presenten condiciones de discapacidad asociadas y requieran apoyos particulares.
- Contribuir en los procesos de acompañamiento y orientación a las familias y cuidadores para el fortalecimiento de los vínculos afectivos, sociales y comunicativos con sus hijos Sordos.
- Fortalecer el diseño e implementación de estrategias para el crecimiento de una cultura de respeto y reconocimiento de la diversidad, y promover la interacción entre todos los niños, en el marco de las actividades institucionales colectivas o transversales como descansos, rutinas de alimentación, celebraciones, entre otras posibilidades.
- Aportar y contribuir en el liderazgo de los procesos de sistematización y gestión documental (articulación al proyecto pedagógico o al PEI) del Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda, tales como la consolidación de los componentes y seguimiento a las condiciones de calidad de este.

[23] *Decreto 1421 del 2017, Ministerio de Educación Nacional.*

- Respaldar, desde el nivel institucional, la interlocución con los entes responsables de la organización de la oferta de educación inicial en el territorio (ICBF, secretarías de desarrollo social o afines, secretarias de educación, operadores, etc.), con el fin de asegurar los recursos suficientes para la operación del modelo, así como aportar y desarrollar procesos de búsqueda activa en la localidad o entidad territorial, que permitan fortalecer periódicamente la matrícula.

- Contribuir a la gestión para adelantar los procesos de organización, planeación y ejecución de las acciones de asesoría y asistencia técnica, en articulación con el INSOR, para la cualificación de competencias del talento humano para la operación efectiva del modelo.

### 4.3.3.2 Cualificación del talento humano

El presente modelo contempla, dentro de este componente, el diseño, implementación y seguimiento de un proceso permanente de cualificación y actualización del talento humano responsable de la atención a las niñas y niños Sordos, de modo tal que permite la concreción de los principios innegociables del mismo. Comprender los fundamentos, componentes y formas de operación y seguimiento del modelo por parte del equipo de trabajo, es uno de los fundamentos para su exitosa implementación.

Adicionalmente, y dada la especificidad de los perfiles y competencias que requieren tanto los docentes bilingües como los modelos lingüísticos y los profesionales de apoyo, el proceso de cualificación es necesario e impostergable para lograr el desarrollo y optimización de la unidad de criterio y del fortalecimiento de tales competencias, con especial énfasis en lo conceptual, pedagógico y lingüístico.

El plan de cualificación debe estructurarse y documentarse de forma que comprenda, como mínimo, etapas, propósitos, contenidos, estrategias, tiempos, responsables, recursos y medios de seguimiento. Para el desarrollo de estas acciones, las propuestas de atención pueden recurrir o solicitar el acompañamiento y orientación presencial y virtual del INSOR.

Es importante comprender que el proceso de cualificación del talento humano, responsable de la implementación del modelo, es un trabajo que supone acciones a corto, mediano y largo plazo, de acuerdo con la madurez que se vaya alcanzando en su consolidación dentro de la propuesta de atención. En este sentido, el plan de cualificación comprende, al menos, tres instancias para su organización y programación.

***Inducción o alistamiento.***

El propósito es que el talento humano contratado específicamente para la atención a las niñas y niños Sordos, así como todos los actores vinculados a la propuesta, comprendan los objetivos, el marco de referencia y las características del Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda.

Una vez los diferentes miembros del equipo de trabajo comprendan y apropien estos elementos, el ejercicio de cualificación exige realizar actividades por grupos de actores, diseñadas de manera coherente con las condiciones y necesidades de estos; por ejemplo (servicios generales, directivos, docentes de aula de niños oyentes, auxiliares, profesionales de apoyo).

Es conveniente que, en estas jornadas, los equipos comprendan elementos como:

- Qué son las infancias Sordas.
- Cuáles son las características de su lengua y su comunicación.
- Cuáles son las responsabilidades del docente y el modelo lingüístico, al igual que los roles de cada equipo de trabajo en particular.

De igual forma, en esta instancia es ineludible realizar las actividades preparatorias dirigidas específicamente al equipo responsable de la atención de las niñas y niños Sordos, que permitan abordar como mínimo:

- Roles y responsabilidades del docente, el modelo y profesionales de apoyo.
- Bases para la orientación y acompañamiento de los padres de familia.
- Acciones para la materialización de los principios innegociables desde la estructuración y operación de cada uno de los componentes del modelo.

- Valoración pedagógica de las niñas y niños Sordos.
- Bases generales para la planeación de experiencias y actividades en el marco del componente pedagógico.
- Bases generales para promover la adquisición de la LSC en esta población.

***Apropiación y profundización.***

En esta instancia, el propósito central es desarrollar estrategias teórico prácticas que posibiliten un mayor nivel de estudio y ampliación de los contenidos, y la praxis requerida para la documentación y aplicación de los diferentes componentes del modelo.

Por esta razón, es fundamental organizar jornadas de trabajo pedagógico, talleres, lecturas, debates, desarrollo de módulos de trabajo, entre otras posibilidades que progresivamente permitan al equipo de profesionales ahondar y unificar criterios sobre:

- Educación inclusiva desde la perspectiva de la educación bilingüe y bicultural.
- Significado y alcance de los principios innegociables del modelo.
- Educación bilingüe, bilingüismo y biculturalismo.
- El implante coclear y la educación bilingüe.
- Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”.
- Propósitos de formación en la primera infancia, haciendo énfasis en el sentido de la educación inicial para Sordos, en el marco de la atención integral.
- Desarrollo del lenguaje y el pensamiento, procesos de adquisición de la primera lengua por parte de las niñas y niños Sordos de cero a seis años.
- Pedagogías pertinentes (enfoques, metodologías, didácticas e interacciones) para la adquisición de la primera lengua y el desarrollo integral de la primera infancia Sorda.

- Planeación pedagógica de acuerdo con las condiciones de las metodologías, experiencias y actividades para la primera infancia Sorda, y su articulación con el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio.
- Valoración, seguimiento y sistematización de los desarrollos de las niñas y niños Sordos.
- Formación y acompañamiento a los padres de familia sobre los procesos de desarrollo integral de sus hijos y el fortalecimiento de los vínculos.
- Enseñanza de la lengua de señas y desarrollo de habilidades comunicativas en LSC a los padres, familiares y cuidadores.
- Estrategias y prácticas para el disfrute de la literatura y las aproximaciones a este producto cultural del español, como uno de los pilares y fundamentos de la formación bilingüe de las niñas y niños Sordos.

Desde el inicio del proceso de cualificación es clave la sostenibilidad y progreso de estos espacios y contenidos de formación, con especial énfasis en la cualificación de la LSC por parte del docente bilingüe y los profesionales de apoyo pedagógico, dadas las implicaciones que tiene el conocimiento y dominio de esta lengua sobre el éxito de los procesos de desarrollo de la población sorda de cero a seis años.

***Seguimiento y valoración del proceso.***

En este nivel es necesario proyectar acciones transversales que posibiliten valorar periódicamente el resultado de los procesos de cualificación del talento humano, a partir de transformaciones en las conceptualizaciones, prácticas y resultados de los docentes, modelos lingüísticos y profesionales de apoyo. Esto con el objeto de realizar retroalimentación permanente al proceso e identificar fortalezas y necesidades de formación o mejoramiento, que se deben ver reflejadas en la actualización de los planes de cualificación docente.

Es fundamental considerar que las líneas macro de trabajo, sugeridas para la organización del plan de cualificación del talento humano, se constituyen en el marco general de trabajo esperado; sin embargo, de acuerdo con las condiciones de los perfiles y competencias de los profesionales contratados y las características del contexto, los líderes del proceso pueden incorporar, ajustar y enriquecer los campos temáticos, de manera que se responda acertadamente a las necesidades de capacitación de los actores. Esto con el fin de tener claridades, objetivos y posturas coherentes y unificadas frente a la educación inicial de las niñas y niños Sordos, desde los lineamientos de la educación bilingüe y bicultural y los referentes dados por el INSOR al respecto.

Desde el inicio del proceso de cualificación es clave la sostenibilidad y progresión de estos espacios y contenidos de formación, con especial énfasis en la cualificación de la LSC por parte del docente bilingüe y los profesionales de apoyo pedagógico, dadas las implicaciones que tiene el conocimiento y dominio de una lengua.

### 4.3.4 Componente familia, comunidad y redes sociales

En la primera infancia, todo niño se relaciona con su entorno físico y social, y vive diferentes experiencias que le permiten configurar su idea de mundo. Es allí donde, a partir de su interacción con los demás actores, se apropia de los conocimientos sociales y culturales inherentes a su comunidad. En esta exploración inicial que hacen las niñas y niños Sordos, la familia es parte fundamental, así como la comunidad y las redes sociales que se tejen alrededor de ellos, al brindar un soporte contextual sobre el cual se desarrolla la formación intelectual, cultural, lingüística, ética, artística, espiritual y emocional. Por eso resulta esencial que se consideren los siguientes elementos en el diseño y gestión de las unidades de servicio.

#### 4.3.4.1 Caracterización del grupo familiar o de los cuidadores

Esta es una herramienta que ofrece información para la toma de decisiones sobre los planes de acción, procesos de acompañamiento y formación de las niñas y niños. En el caso de la población Sorda, en esta actividad, además de lo que regularmente se indaga, deben explorarse con mayor rigurosidad aspectos de orden lingüístico y socioafectivo.

Concretamente, esta indagación examina las formas o estrategias de comunicación que se establecen en los hogares, el tipo de contacto que el niño ha tenido con alguna lengua y los imaginarios que los padres o cuidadores tienen sobre el español (oral o escrito) y la lengua de señas. Todo ello con el fin de caracterizar el contexto lingüístico comunicativo que prevalece en estos entornos y determinar qué acción es necesaria para su acompañamiento efectivo, transformación o fortalecimiento.

Del mismo modo, se deben explorar las expectativas de los padres sobre el desarrollo y proyección de sus hijos, así como las percepciones y sensaciones que les produce su situación auditiva y comunicativas. Esta información permite comprender la condición emocional y afectiva de los padres y demás miembros de la familia, lo que contribuye a que los equipos de profesionales puedan tomar decisiones sobre las acciones que se deben privilegiar en la atención educativa de los niños Sordos y en su núcleo familiar. Hacer sentir a los padres que no están solos; que tienen posibilidades de ser escuchados sin juicios, culpas o cuestionamientos; que son respetados frente a los tiempos y procesos que involucra asumir la condición de vida de sus hijos sordos, y que en el marco del modelo pueden encontrar una respuesta ética y responsable para el pleno desarrollo de sus hijos y las familias, se constituyen en elementos centrales para acogerlos, apoyarlos y vincularlos significativamente.

Para desarrollar esta caracterización, es fundamental sostener intercambios tanto formales como informales que intencionalmente conduzcan a esta exploración y conocimiento del entorno familiar. Al respecto es clave que los padres y miembros de la familia que tienen mayor contacto con el infante Sordo sean los primeros en ser contactados, sin que ello niegue la posibilidad de interactuar con otros actores que se consideren importantes en coherencia con la información que se vaya obteniendo en el proceso. De acuerdo con la situación de las familias existen diversos mecanismos para ir obteniendo este conocimiento, como pueden ser entrevistas, visitas domiciliarias, conversaciones espontaneas, entre otras posibilidades, que de manera complementaria permitan ir consolidando este reconocimiento el entono.

### 4.3.4.2 Escuela de familias

Al ser el núcleo familiar el centro de la socialización primaria de las niñas y los niños Sordos es importante que allí se comprendan a plenitud los fenómenos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales, y se brinden las interacciones pertinentes y oportunas para el desarrollo de sus hijos, de modo tal, que la respuesta que se ofrezca sea complementaria y esté alineada a las orientaciones que se proponen desde los espacios institucionales de atención a la primera infancia.

Para ello, se deben desarrollar procesos de formación dirigidos a padres de familia en los que se responda a sus demandas puntuales, para la crianza y cuidado pertinente de su hija o hijo Sordo. Exactamente, a partir del proceso de caracterización del grupo familiar se obtiene la información sobre las necesidades, y con ello se planean las actividades que buscarán su fortalecimiento.

De manera general, se identifican dos grandes campos de formación para las familias de los infantes Sordos. Por un lado, las necesidades lingüístico-comunicativas, esto es el conocimiento y uso de la lengua de señas; y, por el otro lado, los requerimientos de acompañamiento en la crianza de niñas y niños Sordos.

Frente al conocimiento y uso de la lengua de señas, es indispensable que se establezcan diálogos continuos con el núcleo familiar para que conozcan sus potencialidades en el desarrollo del lenguaje de las personas Sordas. Es indispensable derrumbar mitos negativos que se tienen de la esta lengua, originados desde los mismos prejuicios de los padres o derivados de algunos procesos terapéuticos en los que se restringe al máximo su uso.

En todo caso, es necesario motivar la participación de los padres en los espacios de enseñanza de la lengua de señas, por medio de talleres de comunicación, indicándoles que existe una relación directa entre el dominio y uso que tengan de esta y los desarrollos lingüísticos, cognitivos, socioafectivos y culturales de su niña o niño Sordo; a mayores desempeños comunicativos de los padres, mejores desempeños tendrán sus hijos. Así mismo, hay que señalar que, para acompañar al crecimiento de las niñas y los niños, es indispensable el uso de una lengua común con la que se satisfagan las necesidades de comunicación sobre asuntos íntimos o personales que ellos tengan.

Ahora bien, para realizar estos talleres de comunicación se deben proponer escenarios de diálogo y conversación en los que las tareas respondan a las realidades cercanas a los padres de familia; por ejemplo, situaciones cotidianas en el hogar o en el parque; normas de convivencia en determinados lugares; solicitudes puntuales, llamados de atención; establecimiento de límites, procesos de negociación; explicación de reglas; expresión de afectos, mimos, y todo tipo de emociones; actividades de cooperación o cuidado diario; anticipación y desarrollo de eventos sociales, familiares o culturales entre muchas otras posibilidades. Todas estas situaciones se pueden aprovechar dado que constituyen contextos ricos para diseñar actividades o experiencias de comunicación con sentido y aplicación real en los entornos familiares. Es fundamental no convertir estos espacios de formación en las tradicionales clases de vocabulario donde únicamente se muestra la seña, la palabra y el dibujo de diversos temas (la casa, el barrio, etc.), pues este tipo de actividad, resulta descontextualizada, poco motivante, no responde a las necesidades de los padres y no permiten consolidar discursos auténticos en segunda lengua[24].

Adicionalmente, estos talleres deben ser periódicos y permanentes, de forma que los progresos en los desempeños lingüísticos de los padres se den tempranamente para que resulte de mayor beneficio para las niñas y niños que están en el proceso de adquisición de una primera lengua. Así mismo, es más que recomendable que los talleres estén liderados por personas Sordas usuarias nativas de la lengua, puesto que es gracias a la interacción de este actor en contextos y tareas auténticas de comunicación, que se logran desempeños discursivos muy cercanos a la lengua de señas.

En cuanto a la necesidad de acompañamiento que requieren los padres frente a la crianza de su hijo Sordo, se deben desarrollar procesos tanto personalizados como colectivos que respondan a las demandas de información y orientación de cada una de las familias. Para lograrlo, es preciso conocer la historia de las niñas y niños Sordos y, con ella, las percepciones y sensaciones que tuvieron los padres o familiares en cada uno de los periodos de la vida de este hijo, desde que nació hasta la fecha, pasando por el momento del diagnóstico de la condición auditiva. Este suceso se convierte en un hito para los padres, que se debe abordar con mucha precaución para acompañarlos en ese proceso de duelo y resiliencia, sobre las expectativas que tenían y las variaciones de estas a partir del diagnóstico.



[24] *En este caso, la lengua de señas será, o deber ser, la segunda lengua para los padres y familiares de niñas y niños Sordos.*

Con base en este reconocimiento se establece el tipo, nivel y profundidad de acompañamiento que requiere cada una de las familias, ya que, de acuerdo con las formas en que esta asume la condición auditiva de sus hijos, se establecen las estrategias puntuales para trabajar con ellos. En este caso, por ejemplo, mientras que el deseo de unas familias es que sus hijos recuperen la capacidad auditiva y hablen el español oral, otras están preocupadas por el aprendizaje de la lengua de señas para establecer normas en el hogar.

Esto, a su vez, implica un trabajo contextualizado y significativo en el que se aborden asuntos como las generalidades de la población Sorda y las condiciones de la sordera; así mismo, que se pueda trabajar con temas sobre los desarrollos lingüísticos, cognitivos, culturales, socio afectivos, éticos y estéticos que tienen las niñas y niños Sordos.

Para la gestión metodológica de estos espacios se sugiere que el trabajo con las familias sea periódico y sistemático, con el propósito de satisfacer las necesidades de información y formación. Igualmente, cada cierto tiempo se debe tener una jornada especial entre padres e hijos, en compañía de los docentes y agentes educativos, en la que se podrá compartir, socializar y tener un tiempo en familia.

Otra estrategia de acompañamiento a padres son las visitas a sus casas, o encuentros entre familias, las cuales se pueden aprovechar para orientarlos y compartir estrategias y experiencias para fortalecer los vínculos entre los niños y los adultos a partir de prácticas cotidianas tales como momentos de aseo, de juego, de alimentación y pautas de crianza, entre otras. Los encuentros siempre requieren promover ambientes tranquilos y cordiales, que generen confianza a las familias. Adicionalmente estrategias como talleres y conversatorios como metodología que garantice la participación y la cooperación de los padres en colectivo resultan bastante enriquecedoras cuando los padres sienten la seguridad de ser respetados y acompañados en su proceso.

Todo lo anterior busca cambiar positivamente la representación social que se tiene en general de las personas con discapacidad, fenómeno que también está presente en los núcleos familiares. Del mismo modo, incidir en la proyección y expectativas que los padres configuran de sus hijas e hijos Sordos.

### 4.3.4.3 Comunidad Sorda

La presencia y participación de representantes de la comunidad sorda en el modelo, es uno de los principios que conduce de manera transversal el eje de desarrollo integral de las niñas y niños sordos. Esto es particularmente relevante pues la consolidación de procesos efectivos de formación bilingüe en la primera infancia y debe comprende y aplicarse a través de estrategias que van más allá de la vinculación de un modelo lingüístico o un docente bilingüe sordo en una determinada propuesta educativa.

Si bien el rol y funciones del modelo lingüístico constituyen un asunto irremplazable para el éxito del modelo bilingüe bicultural de educación inicial, la participación de la comunidad, exige un compromiso reciproco entre la comunidad sorda, representada en sus organizaciones y lideres y las entidades que implementen este tipo de propuesta de atención. Ello significa garantizar un trabajo colaborativo, de modo tal, que puedan hacer presencia activa y periódica ( por lo menos una vez al mes) en el desarrollo de actividades y estrategias que fortalezcan el entorno comunicativo de la población infantil, tales como conversar, jugar, conocer variedad de historias de vida y desarrollar diferentes tipos de experiencias recreativas y culturales con diversidad de interlocutores sordos, bajo la coordinación y orientación del docente bilingüe y el modelo lingüístico.

Este tipo de acciones posibilita que las niñas y niños Sordos puedan interactuar con diversidad de interlocutores nativos de la LSC, identificar progresivamente diferentes tipos de registros y estilos de habla, así como ampliar su capacidad de conversación y conocimiento del mundo. Es importante anotar que un elemento de crucial importancia en los procesos de adquisición de una lengua radica en la posibilidad de ver adultos sordos comunicándose entre sí, siendo este uno de los aportes que la participación de los líderes y las organizaciones de sordos, le brinda al modelo como valor agregado.

Además de lo anterior, desarrollar trabajos articulados con las asociaciones, colectivos y demás formas de organización de personas sordas, fortalece las posibilidades de conocimiento y comprensión de este colectivo por parte de los padres y familiares, así como de los diversos miembros de la comunidad educativa. Entender que sígnica ser sordo, sus formas de ver el mundo y las luchas que han gestado históricamente en pro de sus derechos, aporta de manera significativa en las prácticas y compromisos de todos los actores responsables de promover el desarrollo integral de las niñas y niños sordos.

En la medida en que se desarrollen actividades tales como talleres, campamentos, salidas pedagógicas, celebraciones especiales, concursos, conversatorios, jornadas lúdicas, artísticas y literarias, jornadas pedagógicas o de cualificación docente, entre muchas otras posibilidades con el concurso de organizaciones y líderes sordos, además de fortalecer los aspectos señaladas anteriormente, se promueve el conocimiento y la promoción de los valores y expresiones culturales propias de la comunidad sorda.

## 4.3.5 Componente proceso pedagógico

Este componente desarrolla la estructura, fundamentos, estrategias y métodos de seguimiento al proyecto pedagógico que dinamiza los procesos de formación y desarrollo integral de las niñas y niños Sordos.

El proyecto pedagógico expone la forma de organización de las estrategias, experiencias y ambientes de trabajo para el logro de los objetivos o propósitos de formación, prioritarios de primera infancia, desde la perspectiva de la educación bilingüe y bicultural. Para tales efectos, a continuación, se aborda la valoración inicial de las niñas y los niños Sordos, la planeación, las estrategias pedagógicas y didácticas, la documentación del proyecto, el seguimiento a los procesos de desarrollo integral y el fortalecimiento de las prácticas.

La definición del proyecto pedagógico del modelo bilingüe bicultural de educación inicial exige considerar los siguientes aspectos:

### 4.3.5.1 Caracterización del contexto / Valoración inicial de las niñas y los niños

Los proyectos pedagógicos parten de la descripción y análisis de las condiciones y características del contexto territorial, local, cultural y familiar de las niñas y niños Sordos. Esto con el objeto de que los procesos, estrategias, recursos y contenidos pensados para su desarrollo integral estén plenamente contextualizados y articulados a su realidad.

Describir el contexto cultural y familiar de las niñas o niños Sordos, no solo brinda insumos primordiales para reconocer fortalezas aprovechables en su proceso de formación, sino que también permite identificar aspectos necesarios de atender o potenciar desde la apuesta pedagógica del modelo, dado que pueden estar afectando su desarrollo integral o vulnerando sus derechos fundamentales.

Como ya se ha indicado, explicitar la situación de la vida familiar es esencial para reconocer variables o características importantes en el desarrollo de las niñas y los niños. En este sentido, es relevante explorar y documentar asuntos como las condiciones socioeconómicas y culturales, el reconocimiento de su historia de vida, las causas de la sordera, el momento de aparición de esta, qué tipo de atenciones han tenido antes de llegar al modelo; experiencias, dificultades o logros que ha experimentado la familia desde el momento en que tuvieron la sospecha o certeza de tener un hijo Sordo; concepciones o imaginarios de los padres, cuidadores o familiares sobre las personas Sordas, la sordera, las lenguas y el modelo de educación inicial; proyecciones, expectativas frente a su hija o hijo.

De igual forma, es de gran valor pedagógico conocer los procesos, experiencias de desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños; es decir, cómo han sido sus procesos comunicativos al interior de la familia, cómo expresan sus deseos o necesidades, qué opciones han tenido para la adquisición de la lengua oral o la lengua de señas; quiénes y qué características comunicativas tienen sus interlocutores más próximos, entre otros.

Adicionalmente, se pueden examinar las demás valoraciones propias realizadas a cada niño Sordo al momento de ingresar a la propuesta de atención. Esta información permite contar con referentes clave sobre su desarrollo integral, los cuales que deben ser abordados desde el proyecto pedagógico, y brindan un contexto trascendental para los primeros contactos entre ellos y el docente y el modelo lingüístico.

Esta caracterización del contexto territorial, local y familiar de la población infantil Sorda permite explicitar el reconocimiento de sus particularidades, sus potencialidades, saberes, intereses y necesidades, y, a partir de, ello definir los propósitos de formación pertinentes para los niños y niñas Sordos vinculados al modelo, tanto a nivel individual como colectivo, en el marco de los principios innegociables de este.

### 4.3.5.2 Planeación pedagógica.

Una vez definidos los propósitos de formación y/o metas del progreso para el desarrollo integral de las niñas y niños Sordos, y la decisión de las estrategias que se privilegiarán dentro del proyecto para el logro de dichos objetivos, se deben estructurar las planeaciones pedagógicas como una herramienta que permite proyectar y organizar, durante un corto periodo, las acciones que el docente y el modelo lingüístico desarrollarán para y con las niñas y los niños Sordos. "La planeación le permite al docente pensar, diseñar y preparar de una mejor manera su labor pedagógica en el aula, teniendo en cuenta los referentes epistemológicos, didácticos, discursivos y evaluativos inherentes al tipo de actividades que exige el proyecto pedagógico" (INSOR, 2007).

La estructura de la planeación pedagógica debe contener:

- El planteamiento de los objetivos específicos que se pretenden alcanzar a partir la experiencia o actividad propuesta frente a las diferentes dimensiones del desarrollo integral de las niñas y niños Sordos, en coherencia con los propósitos de formación previamente definidos.
- El diseño específico de las actividades o experiencias significativas que orientan y promueven el conocimiento del entorno, de sí mismos, de sus pares, sus familias entre otros.
- El tipo de interacciones y expresiones lingüísticas, comunicativas, afectivas, lúdicas, literarias o plásticas que se enriquecen a partir de las estrategias definidas y las experiencias o actividades que permiten implementarlas.
- Los ambientes pedagógicos, objetos y materiales pertinentes para las niñas y los niños Sordos, en donde se privilegien los lenguajes que promuevan y potencien el procesamiento visual de la información.
- Los tiempos y momentos de organización de las rutinas y jornadas de trabajo, explicitando los objetivos específicos que dicha organización promueve.
- Los medios o estrategias de valoración de los desempeños y desarrollos de las niñas y los niños, a partir de su participación en las estrategias.

Es conveniente que tales estrategias pedagógicas, y las actividades que se organicen a partir de ellas, sean planeadas conjuntamente entre el docente y el modelo lingüístico, estableciendo los contenidos, el vocabulario y las actividades a desarrollar. En todos los casos la planeación pedagógica parte de la valoración de los desempeños de las niñas y los niños sordos a medida que transcurren por el proceso, pero también de la evaluación permanente de las estrategias y actividades propuestas y de la escucha permanente de las actitudes, emociones e intereses de los chicos. La articulación de estos elementos propicia la cualificación de los diseños y planeaciones de nuevos retos y propuestas pedagógicas.

### 4.3.5.3 Las estrategias pedagógicas.

Como se ha anotado, a partir del análisis de los resultados de la valoración pedagógica de las niñas y niños Sordos, el docente bilingüe define los propósitos de formación que se propone alcanzar a corto, mediano y largo plazo en todas las dimensiones del desarrollo integral Es allí cuando cobra sentido y coherencia el diseño de las estrategias necesarias, en tanto son estas las que deben conducir progresivamente al alcance de dichos propósitos.

Existen una serie de premisas fundamentales para su diseño en el marco del modelo:

1. Toda estrategia pedagógica debe estar ***mediada por docentes bilingües y modelos lingüísticos***, que además de contar con pleno dominio de la LSC, tengan las competencias necesarias para comunicarse de manera pertinente con los niños y niñas Sordas, desde bebés hasta los seis años, y articulado a ello promover sus procesos de formación.

2. Si bien el desarrollo lingüístico y comunicativo en LSC no es el único fin del modelo bilingüe bicultural de educación inicial, sin la presencia de ***interacciones significativas*** que conduzcan a que esta población adquiera una primera lengua, no será posible alcanzar de forma sólida y sin restricciones los demás procesos de desarrollo integral, que son el fin esencial de la primera infancia.

3. Las estrategias deben privilegiar todos aquellos espacios, actividades, contextos que generen un ambiente propicio y rico para la comunicación, en donde la presencia de ***experiencias pedagógicas*** significativas situaciones interactivas sea amplia, motivante, variada y con sentido para las niñas y los niños.

Esto significa que toda estrategia pedagógica diseñada contemple los siguientes elementos:

- El equipo de profesionales debe tener confianza en que las niñas y los niños son interlocutores válidos para la comunicación, esto implica darles el tiempo necesario de acuerdo con sus ritmos individuales, para que gradualmente vayan comprendiendo y expresando sus producciones en LSC.

- Es normal que se puedan sentir tensiones al desarrollar procesos pedagógicos en los que se evidencia que los niños están en silencio. Allí es fundamental comprender el valor de este silencio significativo, entendido como el tiempo en el que las niñas y niños sordos están capturando toda la información del entorno y se están movilizando sus esquemas cognitivos a partir de las interacciones con sus docentes y modelos lingüísticos en LSC.

- En este aparente silencio en la expresión de la primera lengua, los niños estos estarán estructurando sus bases para la comprensión y expresión del mundo, siempre y cuando frente a ellos se estén presentando estrategias pedagógicas y interacciones con un alto potencial sensorial y lingüístico.

- Docentes y modelos lingüísticos, requieren tener la tranquilidad de hablar y responderse a sí mismos como elemento base para la construcción progresiva de las interacciones en LSC. Esto debe ocurrir, de igual manera que lo hacen los padres con sus bebés oyentes en los primeros meses de vida, solo que acá se realiza no solo con los bebes sordos sino con todas las niñas y niños que inician o están cursando su proceso de adquisición de la primera lengua.

- Las interacciones deben estar dotadas no solo de lengua sino de contextos y experiencias ricas en la posibilidad de interactuar con los adultos, los pares y los diversos objetos de conocimiento que hay en el medio cotidiano, así como de aquellos presente en la fantasía, en realidades no presentes, en la literatura, en los juegos, en las artes, en los tiempos de ocio.

- El equipo conformado por docentes bilingües y modelos lingüísticos requiere en todas sus interacciones otorgar significados completos a todas las formas de expresión utilizadas por los niños como miradas, gestos, actuaciones, así como a los primeros balbuceos o señas (palabras) sueltas o configuradas de manera “inexacta” y complementar y responder adecuadamente a dichas expresiones, hasta que progresivamente se vayan sofisticando las interacciones comunicativas con usos más elaborados de la lengua.

Los adultos deben cooperar comunicativamente de manera afectiva haciendo ampliaciones, reconstrucciones, reiteraciones, repeticiones, complementos o indagaciones a las comprensiones o expresiones lingüísticas de las niñas y los niños en niveles muy básicos o avanzados del discurso, de acuerdo con su grado de adelanto en el proceso, e ir promoviendo paulatinamente su complejidad.

Las estrategias pedagógicas incrementan su capacidad de promover eficazmente aprendizajes y desarrollos cuando se fundamentan en actividades de juego, exploración del espacio, arte y literatura, etc., dado que este tipo de experiencias y lenguajes tienen un valioso potencial para el desarrollo integral de los estudiantes Sordos, siempre y cuando se materialicen siguiendo intencionalmente las premisas planteadas anteriormente.

Este tipo de actividades pueden estar articuladas, de manera permanente, con las rutinas diarias como el saludo, el encuentro del grupo, las tareas de cuidado como el lavado de manos, el cambio del pañal, la hora del baño, las onces y el almuerzo, entre muchas otras. Toda situación de la vida diaria se transforma en una estrategia pedagógica potente y pertinente para las niñas y niños Sordos, si se es consciente de que, en el seno de su hogar, si bien han vivido esas experiencias, no han contado con oportunidades ni interlocutores para significarlas de manera completa desde la lengua.

Es por ello que conversar, nombrar los objetos presentes en cada una de estas situaciones y explicar lo que ocurre, aunque son actos comunicativos espontáneos en el caso de la primera infancia Sorda, nunca puede perderse la intencionalidad comunicativa y de desarrollo de la lengua que cada uno de estos espacios y experiencias facilita. En este contexto podemos idear juegos que dinamicen dichas rutinas, contar historias alrededor de ellas, realizar representaciones gráficas, plásticas o dramáticas de estas, solo por citar algunos ejemplos.

Otro tipo de estrategias son aquellas cuyo valor pedagógico ha sido ampliamente demostrado en la educación inicial, como son los proyectos de aula, los rincones o centros de interés, la hora del cuento, talleres de cocina, cine infantil, entre muchas otras. Todas estas estrategias se basan en la actividad lúdica, en la utilización y exploración de lenguajes visuales, plásticos, gráficos y teatrales, en el contacto directo con los objetos del entorno, en la expresión del afecto y de las emociones, y en la creación y recreación de historias, haciendo viva la presencia articulada de las actividades rectoras.

Este tipo de estrategias son altamente pertinentes para las niñas y niños Sordos en tanto se privilegia dentro de ellas, no solo el hacer (motriz) como dibujar, cortar, modelar, sino que se da especial relevancia al contar, conversar, explicar, preguntar o bromear sobre cada acción realizada por ellos de manera individual o colectiva.

Reducir las brechas en los procesos de significación que tiene un niño Sordo a causa de no contar con el input lingüístico desde que nace, es una de las mayores finalidades de toda estrategia pedagógica diseñada; en este contexto es crucial privilegiar aquellos proyectos, experiencias significativas o rincones de interés que le permitan reconstruir sus experiencias cotidianas para poder dotarlas de sentido y significado.

Jugar a recrear el entorno de la casa y a la realización de las actividades que hacen las niñas y los niños con sus familias, como alistarse, desayunar, cocinar, jugar, representar roles de padres y familiares, almorzar, trabajar, entre muchas otras cosas, le permite a la primera infancia Sorda recrear sus vivencias previas, nominar el mundo, significarlo y expresarlo paulatinamente.

Adicionalmente, dadas las barreras de socialización primaria que tienen las personas Sordas en la primera infancia se exige que las estrategias pedagógicas anteriormente mencionadas, y en particular los proyectos de aula potencien el contacto y exploración con el medio. Este tipo de experiencias resultan fundamentales para que las niñas y los niños Sordos puedan realizar construcciones de significado no solo en el entorno familiar, sino, también en espacios públicos como visitas a supermercados, parques, museos, barrios cercanos, otros lugares del barrio, entre muchos otros. Todos ellos son contextos que normalmente un niño oyente significa de manera integral con su familia a partir de las interacciones cotidianas, pero que en el caso de los niños Sordos se restringe por la ausencia de un código compartido.

Por otra parte, resulta conveniente que las estrategias pedagógicas involucren el uso regulado y mediado de las nuevas tecnologías de información y la comunicación, por el docente y el modelo lingüístico, que permitan dinamizar las intervenciones y el reconocimiento de otros modos de comunicación entre pares significativos. El video y la fotografía son lenguajes que no solo permiten el acceso a formas visuales del conocimiento del entorno, sino que, en caso de las niñas y los niños, conviene aprovecharlos para la construcción de memorias visuales de las experiencias o actividades realizadas con ellos. Esto posibilita volver a ellas y tener otro contexto significativo de diálogo e interacción en LSC, material de motivación y apoyo a los padres de familia, entre otras opciones.

Es de vital importancia reconocer las características de cada una de las niñas y niños Sordos que sean partícipes de la oferta, entendiendo que la lengua que se privilegiará dentro del jardín será la lengua de señas; en esta medida, aquellos que tengan ayudas auditivas seguirán fortaleciendo el aprendizaje de la lengua oral en sus espacios terapéuticos, de manera que ellos puedan hacer uso de ambas lenguas en espacios diferenciados, lo cual les representará una doble ganancia.

Otro elemento imprescindible en la organización de las estrategias pedagógicas es la vinculación de las familias en la participación de experiencias significativas, salidas o actividades dentro y fuera del aula, como una forma de aportar en la construcción de los vínculos afectivos; de contribuir al inicio, desarrollo y consolidación de intercambios comunicativos que les ayuden a conocerse, interactuar y expresar sus sentimientos y necesidades.

El diseño e implementación de estrategias en las que se vincula a los padres oyentes de niños Sordos y a personas Sordas, aporta a la construcción de una imagen positiva de los padres de familia hacia el uso de la LSC, lo cual indirectamente impacta y promueve el desarrollo lingüístico de las niñas y los niños y el vínculo familiar.

### 4.3.5.4 Documentación y socialización del proyecto pedagógico.

Una vez estructurado el proyecto pedagógico, sus propósitos y estrategias, es fundamental que los docentes y modelos lingüísticos puedan documentar este proceso, de modo tal, que se disponga de un proyecto consolidado que dé cuenta de manera concreta, de las apuestas y decisiones a implementar dentro de la unidad de servicio, para la materialización de los principios innegociables del Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda.

Este referente permite contar con los elementos que posibilitan hacer seguimiento a los avances del proceso y los logros en los desempeños de las niñas y niños Sordos, así como con un medio para ser socializado con los diferentes actores de la comunidad educativa, el cual puede ser ajustado o enriquecido periódicamente, de acuerdo con los resultados del seguimiento y la valoración del proceso pedagógico adelantado.

### 4.3.5.5 Seguimiento a los procesos de desarrollo integral de la primera infancia Sorda.

Este es uno de los pasos fundamentales para el éxito de los procesos de formación bilingüe propuestos en el modelo. Si bien el MEN ha establecido en el marco de este componente, los estándares y criterios estipulados para el seguimiento de cualquier niño a niño en procesos de educación inicial, los cuales resultan pertinentes también para el caso de la población sorda, estos deben articularse a sus particularidades lingüísticas y culturales.

En este sentido, el modelo requiere la documentación y sistematización de los avances en los procesos de adquisición de la primera lengua y el desarrollo de su competencia comunicativa, como base para establecer no solo los avances o dificultades que presenten las niñas y niños en este tránsito, sino la forma como ellos impactan en las otras dimensiones de su desarrollo integral.

Este ejercicio debe ser liderado por los docentes bilingües con el apoyo de los modelos lingüísticos y docentes de apoyo y ocurre fundamentalmente a partir de un proceso consiente e intencionado de ver, escuchar y analizar las actuaciones, expresiones y desempeños de las niñas y niños sordos tanto en los espacios cotidianos de interacción y cuidado diario como en el desarrollo de las experiencias pedagógicos significativas propuestas en el marco de los proyectos pedagógicos.

Esta observación debe permitir evidenciar los tránsitos que van realizando las niñas y niños sordos en las diferentes dimensiones del desarrollo tanto a nivel individual como colectivo. De igual manera permite ir descubriendo las particularidades de cada de ellos, sus fortalezas, sus obstáculos, sus emociones y sus formas de expresión; todo ello como base para el rediseño o cualificación permanente de las estrategias y las prácticas pedagógicas.

Hacer seguimiento al curso de los procesos de adquisición de la primera lengua de las niñas y niños sordos al interior del modelo de educación inicial es uno de los mayores compromisos y retos del equipo de docentes y modelos lingüísticos, en tanto ello constituye un capital de conocimiento de sumo valor para la educación bilingüe en general y de manera particular permite ir estableciendo nuevos retos y experiencias pedagógicas que potencien mayores niveles de dominio de dicha lengua y de comprensión de nuevos campos de conocimiento.

El registro de este seguimiento es fundamental para contar con evidencia de los avances o situaciones relevantes en el proceso y para enriquecer la documentación del proyecto. Dada la naturaleza viso gestual de la lengua y de la complejidad que implica ver la progresión de la misma cuando no se esta tan familiarizado con este tipo de desarrollos, resulta conveniente hacer uso de instrumentos como videograbaciones, bitácoras, diarios de campo, planillas, entre otros.

Para el caso de los registros fílmicos es conveniente hacer capturas de información en determinados tiempos y tipos de experiencias pedagógicas formales o espontáneas. Esto permite contar con material de análisis de sus desarrollos y desempeños y, adicionalmente, de retroalimentación de las prácticas, las interacciones y los ambientes educativos propuestos.

Este ultimo aspecto es de singular importancia y radica en que el seguimiento no solo es sobre el niño y sus desempeños sino sobre las propias prácticas y las estrategias propuestas y su efectividad en el logro de los logros propuestos. Preguntarse sobre el potencial que tuvo una determinada experiencia, que tanto motivó o cautivo el interés de la población infantil; que tanto promovió su participación e interlocución con pares y adultos, cómo promovió la exploración y relación con los objetos y el entorno; constituyen aspectos básicos que siempre se deben valorar para hacer un seguimiento efectivo de la práctica pedagógica.

Las fuentes de información para el desarrollo del seguimiento tanto de las niñas y los niños como de las prácticas y estrategias no solo proviene de los docentes, modelos lingüísticos, en esta acción es importante vincular a los padres o cuidadores, demás profesionales de apoyo vinculados al modelo en el área de salud, nutrición, orientación o psicología, entre otros, pueden resultar pertinentes en momentos específicos del proceso, para ampliar los contextos de observación y análisis.

### 4.3.5.6 Fortalecimiento de la práctica pedagógica.

Este proceso de fortalecimiento requiere del compromiso, participación y trabajo conjunto de todos aquellos que intervienen en el desarrollo y progreso del Modelo Bilingüe Bicultural de Educación Inicial para la Primera Infancia Sorda, donde se focalice:

- Encargado y responsable de primera infancia, según la entidad territorial, con el fin de generar convenios y espacios de cualificación del talento humano que participa en la oferta.
- Coordinadores de las unidades de servicio, con el fin de contar con la disposición para desarrollar procesos de capacitación y cualificación a sus agentes educativos para el fortalecimiento de la oferta.
- Agentes educativos docentes, auxiliares, administrativos y de servicios generales, con disposición y compromiso en la participación de los espacios de cualificación que se desarrollen, al igual que la aplicación de lo aprendido para el reconocimiento de las niñas y niños Sordos dentro de la oferta.
- Docentes bilingües con compromiso y responsabilidad para brindar la atención integral a las niñas y niños Sordos, incorporando los ajustes pedagógicos requeridos para fortalecer los procesos de quienes participen en la oferta.
- Padres de familia comprometidos con los encuentros que se realicen, con los procesos de aprendizaje de la LSC, con el reconocimiento de su hijo, así como con los espacios pedagógicos en el que participa la niña y niña Sordo.

El fortalecimiento de la práctica pedagógica, específicamente del equipo docente, se potencia estratégicamente a partir de las siguientes acciones:

- La consolidación de alianzas con diferentes sectores, organizaciones y entidades con el objeto de contar con el apoyo de estas instancias para el diseño o implementación de la propuesta de cualificación del talento humano. Entre otras posibilidades se considera fundamental la consolidación de acuerdos con organizaciones de la comunidad sorda y con el INSOR como ente rector y asesor en el campo educativo de la población sorda.
- La implementación sistemática de cada una de las etapas de la propuesta de la cualificación del talento humano, descrita en líneas anteriores. Esto significa el abordaje de los campos temáticos allí propuestos y su articulación a los procesos de planeación, gestión y seguimiento de las experiencias pedagógicas diarias dirigidas a las niñas y niños sordos, de acuerdo al rol de cada actor (docente, modelo lingüístico, etc.).
- El diseño de estrategias para que los docentes, modelos lingüísticos y profesionales de apoyo, cuenten con el acompañamiento y orientación para el análisis y retroalimentación de sus planeaciones, sus prácticas cotidianas y los ejercicios de seguimiento frente desarrollo de las niñas y niños sordos. Esto puede realizarse a través de observaciones estructuradas entre pares o de terceros, registros videograbados de las prácticas para su posterior observación y análisis, entre otros.
- La cualificación en servicio de docentes, modelos lingüísticos y profesionales de apoyo. Esto apunta al resultado que produce la experiencia la madurez que esta va ganando en la medida en que sea parte del ejercicio cotidiano de sus funciones, el análisis sobre la pertinencia de las planeaciones diseñadas y el resultado de su aplicación, con relación a las conquistas que van logrando las niñas y niños sordos.

## 4.3.6 Componente de salud.

Como se anotó inicialmente, todos los estándares e indicadores de este componente establecidos por el MEN aplican a las niñas y niños Sordos vinculados al proceso. Adicionalmente a lo ya expuesto para el caso de la primera infancia Sorda, el modelo plantea la importancia de generar acciones de articulación intersectorial, de tal manera que periódicamente se realicen jornadas de identificación y tamizaje a todas las niñas y niños de cero a seis años, de forma que se puedan ubicar aquellos que aún no tienen un diagnóstico.

No obstante, existen acciones particulares que desde este componente se requieren, como las siguientes:

- Apoyar la orientación e información documentada a familias.
- Aportar al proceso de seguimiento terapéutico – ayudas auditivas.
- Articular los procesos de identificación periódica dentro de las unidades de servicio.
- Apoyar los procesos de caracterización familiar en el campo de la salud.

# Referencias

# Referencias


Balieiro, A. (2014). Declaraciones de UNESCO, educación de Sordos y educación inclusiva: Un análisis de la política nacional de educación de Brasil. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 4(2), 261–294. Recuperado de: https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/213

Barlet, X. (1990). Los padres siempre quieren a sus hijos. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 10(1), 15–21.

Becerra, C. (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. Recuperado de: http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/-view/11

Behares, L. (2006). La enseñanza en el campo de la sordera. Reflexiones desde la teoría del acontecimiento didáctico. ETD: Educaçao Temática Digital, 7(2), 229–244. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/316000779_La_ensenanza_en_el_campo_de_la_sordera_Reflexiones_desde_la_teoria_del_acontecimiento_didactico

Domínguez, A. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos Sordos al lenguaje escrito? Enseñanza (21), 201–218. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11322/como_acceden_alumnos_sordos.pdf

Erzurumlu, R. y Killackey, H. (1982). Capítulo 6. Períodos críticos y sensibles en neurobiología. Elsevier. Volumen 17, 1982, páginas 207-240. https://doi.org/10.1016/S0070-2153(08)60522-0. Recuperado de: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0070215308605220?via%3Dihub

Fitzgerald y Asociados, (2010). Soporte de alcance para los usuarios de lengua de signos de Nueva Zelanda que acceden al plan de estudios. Recuperado de: http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0003/87042/ScopingSupportNZSL-UsersPart-I-13122010-nw.pdf

Grosjean, F. (2000). El derecho del niño Sordo a crecer bilingüe. DifuSord 1(4), 16. Recuperado de: http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/escola_inclusiva/d238/modul_4/grosjean.pdf

Gutiérrez, R. (2006). La revisión de textos escritos con errores en alumnos Sordos de Educación Secundaria. Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica, (24), 281–294. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11327/revision_textos%20escritos.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2014). Formación y Acompañamiento a Familias. Modalidad Familiar de Educación Inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia.Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g1.mo13.-pp_guia_para_la_formacion_y_acompanamiento_a_familias_modalidad_familiar_v1.pdf

Instituto Nacional para Sordos (2002). Programa Bilingüe de Atención integral al niño Sordo menor de cinco años. Bogotá: Imprenta Nacional.

Instituto Nacional para Sordos (2006). Educación Bilingüe para Sordos—Etapa escolar—Orientaciones Pedagógicas. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Instituto Nacional para Sordos (2009). Guía para padres de educandos Sordos que participan en propuestas bilingües biculturales. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Instituto Nacional para Sordos (2012). Lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes Sordos. Una experiencia desde el PEBBI. Bogotá: INSOR.

Instituto Nacional para Sordos (2018). Lineamientos para la implementación de Oferta Bilingüe Bicultural de estudiantes con discapacidad auditiva. Primer documento de trabajo. INSOR.

Instituto Nacional para Sordos (1999). Investigación para la validación de un modelo bilingüe de atención integral para niños Sordos menores de cinco años. (Informe de investigación no publicado Núm. 1). Bogotá D.C. INSOR.

Johnston, T., Leigh, G., y Foreman, P. (2002). La implementación de los principios del bilingüismo de signos en un programa bilingüe de signos autodescrito: implicaciones para la evaluación de los resultados del lenguaje. Revista Australiana de Educación para Sordos, 8, 38–46. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/280935169_The_implementation_of_the_principles_of_sign_bilingualism_in_a_self-described_sign_bilingual_program_Implications_for_the_evaluation_of_language_outcomes

Kushalnagar, P., Mathur, G., Moreland, C., Napoli, D., Osterling, W., Padden, C, y Rathmann, C. (2010). Los bebés y los niños con pérdida auditiva necesitan un acceso temprano al idioma. La Revista de ética clínica, 21(2), 143–154. Recuperado de: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20866021/

Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. (22 de enero de 1991). Recuperado de: https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-12-de-1991.pdf

Ley 982 de 2005. Por la cual se establece normas tendientes a la equiparación de oportunidades para as personas Sordas y Sordociegas y se dictan otras disposiciones. (2 de agosto de 2005). Recuperado de: https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17283

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. (8 de noviembre de 2006). Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No.49.953 (2 de agosto de 2016). Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm

Ley 1980 de 2019. Por medio de la cual se crea el programa de tamizaje neonatal en Colombia. (26 de julio de 2019). Recuperado de: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Forms/DispForm.aspx?ID=5699

Mashie, S. (1995). Educar a los niños sordos de forma bilingüe: con conocimientos y aplicaciones de Suecia y Dinamarca. Washington, D.C: Programas preuniversitarios, Universidad Gallaudet.

Ministerio de Educación Nacional (2014). Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Bogotá. Recuperado de: http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/-Guia-N50-Modalidades-condiciones-calidad-educacion-inicial.pdf

Muñoz, I., Ruiz, M., Álvarez, C., Ferreiro, E., y Aroca, E. (2011). Comunidades Sordas: ¿pacientes o ciudadanas? Gaceta sanitaria: Órgano oficial de la Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria, 25(1), 72–78. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/238000194_Comunidades_sordas_pacientes_o_ciudadanas

Organización de Naciones Unidas (2017). Derechos lingüísticos de las minorías lingüísticas. Relator/a Especial de las Naciones Unidas sobre cuestiones de las minorías. Recuperado de: https://ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/SR/LanguageRightsLinguisticMinorities_SP.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Paz, M. y Salamanca, M. (2009). Elementos de la cultura Sorda: Una base para el currículum intercultural. Revista de estudios y experiencias en educación, 8(15), 31–49. Recuperado de: http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/curriculum-intercultural.pdf

Peluso, L. y Lodi, A. (2015). La experiencia visual de los Sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. Pro-Posições, 26(3), 59–81. https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072015000300059&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Peluso, L. & Torres, C. (2000). Acerca de la identidad social de las personas Sordas y las personas con organizaciones deficitarias. En Indagaciones en Los Márgenes: Cuestiones Sobre Lenguaje, Psicología y Educación (pp. 111–126). Montevideo: Ediciones Trilce. Recuperado de: https://cultura-sorda.org/acerca-de-la-identidad-social-de-las-personas-sordas-y-las-personas-con-organizaciones-deficitarias/

Peluso, L. & Vallarino, S. (2014). Panorámica general de la educación pública de los Sordos en Uruguay a nivel de Primaria. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 4(2), 211–236. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847269010.pdf

Presidencia de la República de Colombia (2013). Estrategia de Atención Integral a la primera infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Bogotá D.C. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf

Sánchez-Toral, K. (2014). Implantes cocleares, el uso de la lengua de señas y sus implicaciones clínicas. Investigación en Discapacidad, 3(2), 87–95. Recuperado de: https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=50780

Sentencia C-605 de 12. Normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas Sordas y sordociegas. Recuperado de: https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2012/C-605-12.htm

Shojaei, E., Jafari, Z., & Gholami, M. (2016). Efecto de la intervención temprana en el desarrollo del lenguaje en niños con discapacidad auditiva. Revista Iraní de Otorrinolaringología, 28(84), 13–21. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/294751328_Effect_of_Early_Intervention_on_Language_Development_in_Hearing-Impaired_Children

Uría, M. & Ferreira, C. (2017). La Lengua de Signos en el ámbito educativo: Problemática y propuestas de mejora. Revista Complutense de Educación, 28(1), 265–281. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49308. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49308

Veinberg, S. (2002). Perspectiva socioantropológica de la Sordera. Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://www. cultura-Sorda. eu/resources/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.

Vigotsky, L. (1985). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas Buenos Aires: Pléyade. Recuperado de: https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf

Virole, B. (2002). Los implantes cocleares en el niño y la utilización temprana de la lengua de señas. Coherencia fundacional. Recuperado de: http://virole.pagesperso-orange.fr/COCLEARES.pdf

La educación es de todos

Mineducación

**www.insor.gov.co**
Instituto Nacional para Sordos
Carrera 89A # 64C – 30 Álamos Zona Industrial
Tel. (57-1) 4391221
Bogotá D.C - Colombia