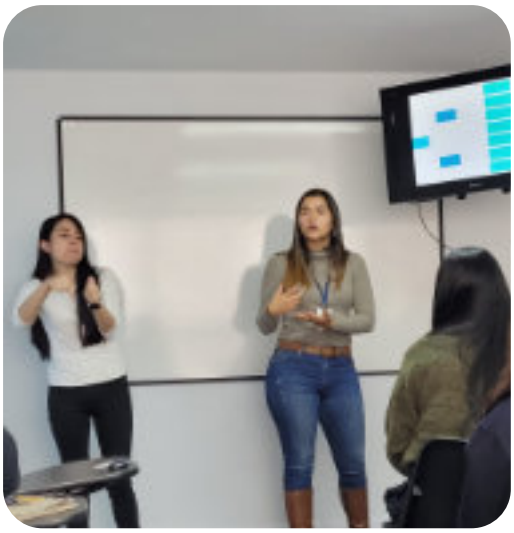
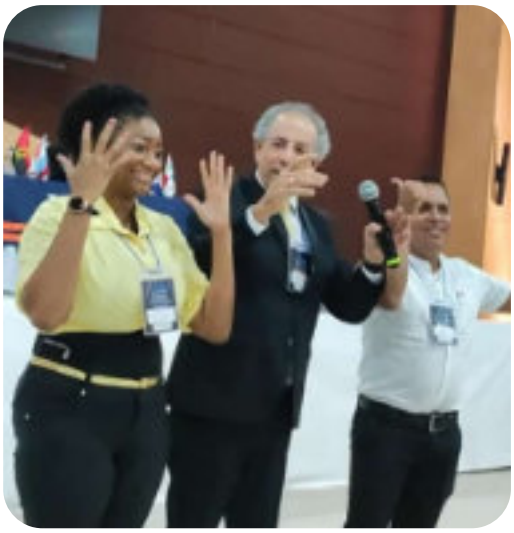
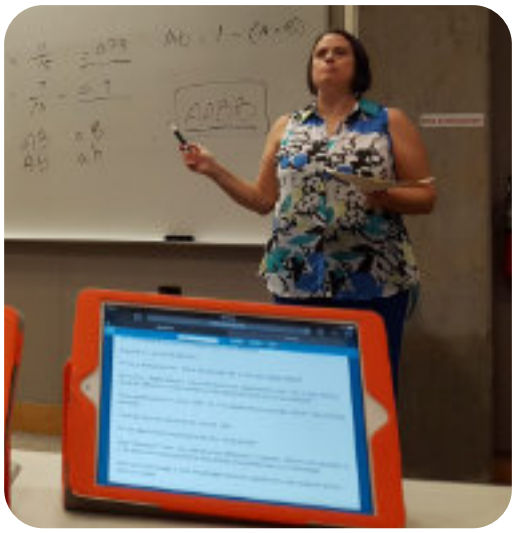
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Orientaciones para la Atención Educativa de la Población Sorda en los Niveles de Educación Superior







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

Gustavo Francisco Petro Urrego

Presidente

Francia Elena Márquez Mina

Vicepresidenta

Alejandro Gaviria Uribe

Ministro de Educación

Geovani Andrés Melendres Guerrero

Director

Helena Patricia Hernández Aguirre

Subdirectora de Promoción y Desarrollo

Luz Mary López Franco

Subdirectora de Gestión Educativa

José Fernando Lesmes
Hector Alejandro Marquez
Autores

Edith Patricia Rodríguez Díaz
Jonathan Mejía
Gabriel Pineda
Jairo Enrique Valencia Chamorro
Diana Chamorro
Felipe Torres Tejeiro
Inés Esther Díaz
Colaboradores

Jennifer Liliana Peña Bermúdez
Diseño y Diagramación

ISBN: 978-628-95473-0-6
Instituto Nacional para Sordos
INSOR
Bogotá, D.C. 2022

Tabla de contenido

Presentación 1
Agradecimientos 4
Introducción 7

1. Orientaciones Generales para la Atención Educativa de la Población Sorda en los Niveles de Educación Superior 10

1.1 CONTEXTO ACADÉMICO 13
1.1.1 Consolidación de Políticas Institucionales 14
1.1.2 Reconocimiento de la Persona Sorda 16
1.2 ACCESO 18
1.2.1 Articulación entre Educación Media y Superior 18
1.2.2 Divulgación de la Oferta Académica 19
1.2.3 Procesos de Admisión 20
1.2.4 Uso de Recursos Físicos y Tecnológicos 22
1.2.5 Recursos Humanos Disponibles 23
1.3 PERMANENCIA 25
1.3.1 Manejo Financiero 26
1.3.2 Canales de Atención 27
1.3.3 Flexibilidad Curricular 29
1.3.4 Ambientes de Aprendizaje 30
1.3.5 Lengua de Señas y Español 34
1.3.6 Interacción Social del Estudiante Sordo en Ambientes Académicos 35
1.4 PROMOCIÓN 36
1.4.1 Evaluación 37
1.4.2 Práctica Estudiantil 38
1.4.3 Opción de Grado 39
1.4.4 Cursos de Lenguas Extranjeras 40
1.4.5 Inserción Laboral 41

1.4.6 Seguimiento y Conexión con los Egresados Sordos 42

2. Persona Sorda 44

2.1 IDENTIDAD Y CULTURA DE LA PERSONA SORDA 47

2.2 ADQUISICIÓN DE LENGUA Y DESARROLLO COGNITIVO 51

2.3 DIVERSIDAD Y TIPOS DE SORDERA 54

2.4 PERSONA SORDA COMO SUJETO DE DERECHOS 58

3. Primera y Segunda Lengua para Sordos 61

3.1 LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA 65

3.2 LA LSC EN ENTORNO ACADÉMICO 68

3.3 BILINGÜISMO 70

3.4 ESPAÑOL PARA SORDOS 73

3.5 LENGUAS EXTRANJERAS 76

4. Educación Inclusiva 78

4.1 LINEAMIENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 80

4.2 ACCESIBILIDAD 83

4.3 CURRÍCULO DESDE EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE 85

4.4 PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO AL ESTUDIANTE SORDO 87

4.5 INTÉRPRETES DE LSC 89

4.6 HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 92

5. Experiencia en Educación Superior Inclusiva 96

5.1 CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIANTE SORDO EN COLOMBIA 97

5.2 PROCESOS DE ADMISIÓN 100

5.3 AJUSTES EDUCATIVOS IMPLEMENTADOS EN LAS IES COLOMBIANAS 103

5.4 EDUCACIÓN VIRTUAL A DISTANCIA 106

5.5 LA CONVIVENCIA UNIVERSITARIA Y EL ENTORNO FAMILIAR 109

5.6 LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN 111

5.7 FACTORES DE DESERCIÓN 112

5.8 OPCIONES DE GRADO 113

5.9 INSERCIÓN LABORAL 115

6. Marco legal para la atención de la población sorda En la educación superior **117**

6.1 INSTRUMENTOS JURÍDICOS INTERNACIONALES 118

6.2 INSTRUMENTOS JURÍDICOS NACIONALES 120

REFERENCIAS 121

Lista de figuras

Figura 1. Modelos de definición de la persona sorda 38

Figura 2. Representación de la relación entre identidad y cultura 40

Figura 3. Factores determinantes de la diversidad de la persona sorda 47

Figura 4. Representación de modelos que incluye el enfoque dual 51

Estimados Lectores:

Es un honor para mí, como Director General del Instituto Nacional Para Sordos – INSOR, presentarles este importante documento técnico sobre la atención a estudiantes sordos en educación superior titulado: "*Orientaciones Para la Atención Educativa de la Población Sorda en los Niveles de Educación Superior*", el cual responde a uno de los productos establecidos para el cumplimiento de la meta comprometida en la vigencia 2019 – 2022, cuyo propósito consistió en la consolidación de una ruta para la garantía de trayectorias completas en la atención educativa para la población sorda.

En este documento se presentan los aspectos estructurales que deben considerarse para garantizar la inclusión efectiva de dicha comunidad en esta etapa de las trayectorias educativas. Estos se han definido a partir de los conocimientos que hemos capitalizado, a partir de las acciones de asesoría y asistencia técnica a nivel nacional en el campo de la educación superior en los niveles técnico, tecnológico y superior, y del reconocimiento de los valiosos aportes, experiencias y saberes de instituciones de educación superior, directivos, docentes y estudiantes sordos o egresados comprometidos con la atención de la población sorda.

Como sabemos, la comunidad sorda en Colombia ha enfrentado, históricamente, barreras lingüísticas, educativas y sociales que han limitado su acceso a la educación y a otros derechos fundamentales. En este sentido, el INSOR ha asumido el compromiso de promover políticas públicas inclusivas y equitativas que garanticen el acceso a una educación de calidad para todas las personas sordas, independientemente de los niveles educativos en que se encuentren, con el fin de contribuir al cierre de brechas y el reconocimiento de la diversidad lingüística, social y cultural en que ellos habitan.

Por consiguiente, se espera que los actores responsables de educación superior para estudiantes Sordos desarrollen las capacidades para 1. comprender los desafíos que estos enfrentan en el acceso a la educación; 2. gestionar las condiciones de accesibilidad que permitan su participación plena en las actividades académicas y extracurriculares; 3. garantizar los procesos lingüísticos y comunicativos, que les permitan establecer una relación directa con sus docentes y personal de apoyo; y 4. reconocer sus necesidades específicas y por tanto los apoyos requeridos para el curso de su educación.

Por lo anterior, el INSOR invita a las comunidades educativas responsables de la Educación Superior a movilizarse frente a la importancia de la inclusión educativa de la diversidad de estudiantes sordos y a la necesidad de trabajar de manera conjunta para garantizar trayectorias educativas completas de calidad en coherencia con sus particularidades.

Como parte del gobierno actual y como INSOR, seguimos comprometidos con la inclusión y el respeto a la diversidad, y entendemos que la atención a estudiantes sordos en las universidades es un reto y una oportunidad para mejorar la calidad de vida y la inclusión de una población que ha sido históricamente, marginada.

Confiamos en que este documento técnico sea una herramienta valiosa para orientar y mejorar las prácticas educativas y de atención en su beneficio.

Cordialmente,

GEOVANI ANDRES MELENDRES GUERRERO

Director INSOR

Presentación

La educación superior es la fase de formación posterior a la educación media, implementada con el fin de brindar herramientas, conocimientos y experiencias referentes a una profesión específica. Además de preparar a los ciudadanos a la vida laboral, los invita a la generación de conocimientos desde el ejercicio de la investigación y de la observación por medio de prácticas académicas y profesionales. La educación superior propone tres niveles de formación: el nivel técnico profesional, el nivel tecnológico y el nivel profesional. También comprende niveles posgraduales para las personas que desean profundizar en sus conocimientos, entre estos niveles encontramos especializaciones, maestrías y doctorados.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020), en el desarrollo de su meta de "asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria" (párr. 1), ha determinado la educación superior como una herramienta para acabar la pobreza, para trabajar por la igualdad de género, para ofrecer oportunidades de trabajo decente y crecimiento económico, para generar responsabilidad frente a un consumo responsable, para generar acciones por el clima, para trabajar por la paz, por la justicia e instituciones sólidas.

En concordancia con estos objetivos, Colombia también ha dispuesto una normativa para las poblaciones en condición de discapacidad. La Ley 1618 de 2013 brinda orientaciones con el propósito de favorecer el ejercicio de los derechos de las personas en condición de discapacidad. Esta ley también reitera el derecho a la educación por parte de toda la ciudadanía colombiana y define al Ministerio de Educación Nacional (MEN) como la entidad que debe vigilar y asegurar las condiciones de equidad y sin discriminación en el contexto de la educación superior. El Instituto Nacional para Sordos (INSOR), a su vez como entidad adscrita al MEN, tiene como misión "Liderar, orientar y articular la implementación de políticas públicas para consolidar entornos sociales y educativos inclusivos, que permitan el goce pleno de derechos y la igualdad de oportunidades para la población sorda en Colombia" (INSOR, 2020, Misión, párrafo 2). Lo anterior define que las actividades de investigación y asesoría propuestas desde esta entidad deben estar orientadas a responder la demanda del sistema educativo colombiano al considerar las particularidades de la población sorda.

Respondiendo a estas exigencias, el INSOR ha desarrollado el present documento con el fin de asesorar y acompañar a las instituciones de educación superior (IES) que tienen entre sus objetivos incluir a personas sordas en la oferta educativa. Por otro lado, también ha identificado el trabajo que han adelantado las IES que ya tienen proyectos de inclusión de personas sordas, labor que han realizado a partir de una iniciativa propia o ante la exigencia de los aspirantes sordos que han llegado a sus puertas. Estas propuestas educativas se han convertido en modelos y referentes para otras instituciones que hasta ahora estan iniciando este camino. Como consecuencia, el INSOR ve la necesidad de unificar, sistematizar y consolidar orientaciones que soporten las decisiones tomadas por las IES para favorecer los procesos educativos de las personas sordas colombianas.

Agradecimientos

La elaboración de este documento de orientaciones fue posible gracias a la posibilidad de analizar rigurosamente el desarrollo de experiencias de educación inclusiva en educación superior que las Instituciones de Educación Superior y otras entidades nos han compartido en cabeza docentes, directivos, estudiantes Sordos, egresados, aspirantes y profesionales de apoyo que han asumido el reto de transitar hacia esta meta. Estos intercambios de conocimiento se han dado a partir del desarrollo de procesos de asesoría y asistencia técnica, conversatorios, debates, caracterizaciones, formulación de inquietudes o búsqueda de respuestas que estos actores nos han planteado o solicitado en los últimos años. Es por ello que, agradecemos los aportes que directa e indirectamente estas instituciones y sus actores nos han brindado y que permiten capitalizar dicho conocimiento en este documento de orientaciones, el cual esperamos pueda seguir siendo alimentado y enriquecido por estas y otras entidades que sigan avanzando en este camino hacia la educación inclusiva.

Universidad Nacional de Colombia (Bogotá - Medellín)
Corporación Universitaria iberoamericana
Universidad ECCI
Universidad Sergio Arboleda
Universidad Pedagógica Nacional
Fundación Universitaria Manuela Beltrán
Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bogotá, Medellín Bello Valle)
Corporación de Educación Superior Las Mercedes
Politécnico Internacional
Fundación para la Educación Superior San Mateo
Fundación Universitaria Los Libertadores
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Universidad Externado de Colombia
Universidad Autónoma de Colombia
Universidad de Cundinamarca
Universidad Sergio Arboleda
Instituto Caro y Cuervo
Corporación Tecnológica de Bogotá
Universitaria Politécnico Grancolombiano

Universidad del Tolima
Universidad de Ibagué - Centro Técnico y Tecnológico de San José
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín
Universidad de Antioquia
SENA – (Valle, Bogotá, Atlántico, Barranquilla, Cúcuta, Cartagena, Villavicencio, Ibagué)
Universidad Autónoma de Bucaramanga
Universidad Industrial de Santander
Universidad de Santander
Unidades Tecnológicas de Santander
Universidad Tecnológica del Bolívar - UTB
Escuela Nacional del Deporte
Universidad San Buenaventura Cali
Universidad del Valle
Universidad Libre de Cali
Fundación academia de dibujo profesional
Corporación Escuela de Artes y Letras
Politécnico de la Costa Atlántica
Universidad de Cartagena
Fundación Universitaria de Popayán
Universidad de los Llanos
Instituciones de Educación Superior Asociadas ACIET
Instituto Universitario de La Paz
Universidad de Nariño
Institución Educativa Distrital República de Panamá
Institución Educativa Distrital Republica Dominicana
Institución Educativa Nuestra Señora de la Sabiduría-INSABI
Institución Educativa Distrital Francisco Luis Hernández
Colegio Departamental La Esperanza
Institución Educativa Niño Jesús de Praga
Instituto Técnico Guaymaral
Escuela Normal Superior de Neiva
Institución Educativa Antonia Santos
Comfenalco

Introducción

El reconocimiento oficial de la lengua de señas colombiana (LSC) otorgado por medio de la Ley 324 del año 1996, despertó el interés de las instituciones académicas de nivel superior por el trabajo con y para las personas sordas. Al mismo tiempo, al contar con el aval y la directriz para determinar los posibles apoyos que potencian esta forma de comunicación, motivó a esta población a acercarse a las instituciones responsables de la formación académica. Como resultado, en las últimas dos décadas se ha presentado un crecimiento en las exigencias y oportunidades para el ingreso de las personas sordas a la educación superior (Rodríguez et al., 2018). Lo anterior obliga a que las IES estén preparadas para atender de manera pertinente y eficiente las particularidades de esta población.

La revisión de experiencias documentadas y el análisis del marco legal que regula la educación superior en todos sus niveles sirven como soporte para la formulación de orientaciones para la atención educativa a nivel superior. Por tanto, la propuesta desarrollada en este documento abarca la revisión de la literatura que describe las decisiones que han tomado algunas IES a nivel nacional e internacional frente a la inclusión de estudiantes sordos en sus programas académicos. Incluye también, las reflexiones hechas por el INSOR enmarcadas en la legislación colombiana, publicadas en sus diferentes medios de divulgación y que nacen a partir de la asesoría, como también de la asistencia técnica que realiza a las instituciones del país.

El presente documento tiene como fin principal brindar orientaciones, tanto teóricas como prácticas, para favorecer el desarrollo de proyectos y políticas de inclusión al interior de las IES. Ofrece criterios a considerar frente a la elección de ajustes, modificaciones o acciones necesarias a realizar por parte de los agentes educativos para contribuir en el acceso, permanencia y promoción de las personas sordas en los programas académicos. Paralelamente, se pretende motivar a las IES a la investigación constante y al trabajo colaborativo con otras instituciones en temas de inclusión académica para personas sordas.

Las orientaciones expuestas en este documento van dirigidas a docentes, directivos y demás profesionales encargados en las IES de la atención a la población estudiantil, ubicados en dependencias como registro, oficina financiera y administrativa, matrículas, investigación, extensión, bienestar universitario, entre otras. De igual modo, se espera que este documento trascienda a los consejos académmicos y administrativos, ya que los ajustes sugeridos obedecen al orden estructural e inciden en el desarrollo habitual de los procesos organizacionales de los programas académicos al implementar una política educativa de inclusión.

El contenido de este documento está estructurado en dos ejes generales, el primero expone las orientaciones a considerar por parte de las IES en la inclusión de personas sordas en las etapas de acceso, permanencia, promoción e inserción laboral, las cuales estan recogidas en su totalidad en el primer capítulo. Estas orientaciones tienen en cuenta la evolución del aprendizaje mediante ambientes de aprendizaje virtuales y remotos. El segundo eje ofrece bases teóricas, legislativas y definiciones sobre la situación lingüística, cognitiva, social y cultural de las personas sordas. Además, hace un recorrido sobre experiencias inclusivas documentadas en IES colombianas y del mundo, recalcando las problemáticas y las estrategias implementadas para su solución. Este segundo eje, está contenido desde el capítulo segundo hasta el capítulo sexto del presente documento.

Se invita al lector de este documento a analizar las orientaciones expuestas en el primer capítulo y a apoyarse en los fundamentes teóricos, en el caso de ser necesario, con la ayuda de los demás capítulos.

Capítulo 1

Orientaciones generales para la atención educativa de la población sorda en los niveles de educación superior

Las orientaciones planteadas en este documento son un insumo importante para las Instituciones de Educación Superior - IES, en tanto buscan que sus ambientes, políticas y programas académicos respondan de manera pertinente a la garantía y fortalecimiento de los procesos de educación inclusiva dirigidos a la diversidad de población sorda. En este sentido, estas se articulan al interés de "orientar a las IES en el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos los estudiantes (MEN., 2013, p. 18)" que se establece en los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva (en adelante LPES). Igualmente, son un insumo para la gestión del Índice de Inclusión para Educación Superior – INES (2016), puesto que detallan las acciones y metas que se deben priorizar para que la formación técnica, tecnológica y profesional responda, de manera diferencial, a las particularidades lingüísticas, sociales, culturales y académicas de las personas sordas.

En este sentido cuando la población objeto de los procesos de inclusión son las personas sordas, el desarrollo de las etapas de contextualización, la estabilización y profundización que configuran el INES pueden enriquecerse con la articulación de los aportes que ofrecen este conjunto de orientaciones e insumos teóricos. Es así que procesos como la aplicación los cuestionarios del índice con sus respectivos indicadores de educación inclusiva, el posterior análisis de los mismos, la producción de resultados y la generación de planes de mejoramiento, pueden estudiarse y definirse con mayor énfasis, a la luz de las condiciones específicas de la comunidad estudiantil sorda que se explicitan en este documento.

Ejemplos de los aportes que brindan las orientaciones aquí expuestas pueden ser, entre otras, contar con elementos para comprender mejor el asunto sobre "las barreras para el aprendizaje y la participación (2016, p. 41)" para la población sorda; o conocer cuáles son los "recursos, equipos y espacios de práctica (2016, p. 41)" específicos para las personas sordas; o el tipo de ajustes que demanda las "instalaciones e infraestructura (2016, p. 42)" diferencial para estos estudiantes.

De igual modo, en el desarrollo de los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) sugeridos en el INES, resulta oportuno considerar las orientaciones aquí propuestas, ya que muchas de ellas responden de manera pertinente a las particularidades de esta población y a las transformaciones que deben garantizar las IES para su atención educativa. En este sentido, por ejemplo, en la etapa de estabilización, en el momento de "viabilidad política y financiera (2016, p. 59)" es necesario valorar y priorizar las propuestas que formula este documento, de modo tal que se pueda construir un plan progresivo en que se contemplen las respuestas pertinentes que inciden en una efectiva educación inclusiva.

En coherencia con lo anterior, aquí se presentan las acciones, actividades y metas que deben considerar y realizar las IES para el desarrollo de procesos sustantivos de inclusión de la población sorda.

Por otro lado, un aspecto importante a resaltar y reiterar es el carácter complementario y de articulación que pretenden estas orientaciones con los lineamientos y demás documentos de política actualmente vigentes en educación superior inclusiva. No obstante, si bien el desarrollo de los contenidos de estos últimos, parte de un principio rector general como lo es la educación inclusiva y se articulan de manera coherente con los factores de calidad para la acreditación propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación - CNA, en este documento, aunque comparte el mismo principio rector, la exposición de las orientaciones se basa en las trayectorias de formación que tienen las personas sordas en la educación superior.

Esta elección en la presentación del contenido obedece a la experiencia en los procesos de asesoría y asistencia técnica que realiza el Instituto Nacional para Sordos - INSOR, puesto que las demandas en estos procesos, por parte de las IES a nivel nacional, corresponden a las etapas (ingreso, permanencia y promoción) que cada una de ellas experimenta en cuanto a la atención educativa de esta población. No obstante, esta ruta para el desarrollo de las orientaciones no genera contradicción alguna con los lineamientos de política puesto que su armonización emerge naturalmente dado que todas y cada una de ellas se fundamentan en las posturas y planteamientos de la educación superior inclusiva.

De modo puntal, aquí se proponen cuatro campos de acción para el desarrollo de estrategias que promuevan escenarios de inclusión dentro de los proyectos educativos de las IES: El primero es el ***contexto institucional***, el cual se refiere a los ajustes de la política y cultura del contexto educativo, así como a la sensibilización de toda la comunidad en aras de un reconocimiento concreto de las personas sordas. El segundo es el ***acceso***, que abarca temas como las adecuaciones en los procesos de admisión y los ajustes lingüísticos, comunicativos y físicos requeridos (ingreso, movilidad y desplazamiento) en los distintos ambientes en los que acontece la vida universitaria de los estudiantes sordos. El tercero, ***permanencia***, recoge las acciones que pueden implementar las instituciones desde los aspectos financieros, curriculares y de servicios para promover la eliminación de barreras y la continuidad en los programas académicos. Por último, se presentan orientaciones frente a la ***promoción***, las cuales abarcan temas como los requisitos de graduación, las formas de evaluación y la inserción laboral.

1.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

Las orientaciones formuladas en este contexto tienen como propósito brindar aportes para generar las transformaciones necesarias que garanticen una educación inclusiva de la población sorda, centrándose en las acciones a realizar por las IES desde la ***consolidación de su política institucional,*** incorporando los lineamientos de política de educación superior inclusiva que sirven como guía de actuación para los integrantes de toda la comunidad educativa. También abarca, las estrategias que favorecen el ***reconocimiento de las personas sordas*** como integrantes de la institución, a partir del conocimiento, apropiación y la comprensión de las particularidades de esta población, las cuales sustentan el diseño e implementación de los ajustes necesarios para ofrecer una atención pertinente y de calidad.

1.1.1 Consolidación de Políticas Institucionales.

Una política institucional que considere un proyecto educativo que se sustente en la educación inclusiva es una carta de navegación para el efectivo cumplimiento de las funciones de los integrantes de una institución. Una directriz de este tipo ofrece un respaldo a las estrategias y protocolos a seguir frente a temas administrativos y académicos, facilitando la toma de decisiones y el desarrollo de las actividades; por ello, por ello, la definición de las posturas políticas de cada IES debe partir del análisis de los resultados de la aplicación del INES y la consecuente formulación de un PMI gestionado en tres fases: **planteamiento, implementación y seguimiento.**

La fase de planteamiento se refiere a la formulación y documentación de las políticas institucionales que involucran la educación inclusiva para población sorda, para ello se sugiere realizar las siguientes acciones:

1. Consultar el marco legal nacional que define la política inclusiva de educación superior[1].
2. Indagar sobre los referentes nacionales e internacionales de IES que han desarrollado buenas prácticas en relación con el modelo de educación inclusiva en educación superior[2].
3. Conocer y considerar las particularidades y definiciones que ofrece el modelo de educación inclusiva, las cuales deben ser consideradas en los objetivos, los principios, la misión, la visión y el proyecto educativo institucional[3].
4. Discutir, definir y priorizar con la comunidad educativa las necesidades específicas en la organización de la IES para garantizar la inclusión de personas sordas en los ambientes educativos inclusivos. Lo anterior, teniendo como marco referente el presente documento y el INES, en sus lineamientos de política de educación superior inclusiva.
5. Concertar la política institucional y el PMI con las oficinas responsables de la gestión académica, directiva, administrativa, comunitaria y de proyección social.

1. En el capítulo 6 de este documento se ofrece un panorama general sobre la regulación que aplica.
2. En el capítulo 5 de este documento se exponen algunas experiencias de inclusión en la educación superior.
3. Enel capítulo 4 se ofrece una descripción general sobre educación inclusiva.

6. Conformar un comité, grupo o líderes de los procesos de educación inclusiva en las instancias administrativas pertinentes de acuerdo con la organización específica de cada IES, que tengan formalmente funciones o responsabilidades de gestión, seguimiento y valoración continua del grado de avance o necesidades en implementación de la política inclusiva institucional en todas las dependencias de la IES.

La fase de implementación se refiere a la incorporación de las políticas que orientan la educación inclusiva de los estudiantes sordos en todos los documentos institucionales, lo que implica:

1. Ajustar los manuales y reglamentos institucionales partiendo de modelos de educación inclusiva, los resultados de la aplicación del INES y lo priorizado y proyectado en el PMI.
2. Publicar y divulgar continuamente los reglamentos y manuales institucionales con sus correspondientes actualizaciones.
3. Promover el desarrollo y aplicación de prácticas administrativas, pedagógicas, didácticas, comunicativas, socio culturales, entre otras, que permitan evidenciar y darles vida a las políticas institucionales inclusivas en los ambientes educativos y en acontecer diario de las comunidades que confluyen en la IES.

La fase de seguimiento se refiere a la valoración frente a la comprensión e implementación de las políticas institucionales ajustadas, respecto a esto se sugieren las siguientes actividades:

1. Identificar los alcances y situaciones a mejorar en la implementación de la política institucional inclusiva, teniendo como referente el presente documento y el INES.
2. Realizar ajustes de manera constante frente a las necesidades posteriores a la implementación de la política institucional.

1.1.2 Reconocimiento de las Personas Sordas.

Conocer y explicitar las características y particularidades de la diversidad de población sorda vinculada a las IES, facilita su comprensión y respeto por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa. De igual manera, viabiliza que los estudiantes sordos intervengan y participen de manera significativa en los diferentes espacios propios de la vida universitaria y contribuyan equitativamente en el desarrollo de los proyectos educativos. En coherencia con ello, resulta pertinente implementar el siguiente conjunto de orientaciones que contribuyen a la promoción de una cultura inclusiva.

1. Realizar programas, proyectos y actividades culturales, académicas y recreo deportivas, entre otras posibilidades, con el fin de concienciar a los integrantes de la IES sobre las características lingüísticas, educativas, sociales y culturales de la comunidad sorda[4]. Estas actividades se pueden realizar tanto de manera presencial como virtual, en las cuales prime tanto el uso de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como las diferentes modalidades comunicativas empleadas por los estudiantes sordos.
2. Promover la participación de las organizaciones que agremian a las personas sordas en las actividades que promueven procesos de conocimiento e intercambios interculturales entre sordos y oyentes tales como semanas culturales, conmemoraciones como el día internacional de la persona sorda o muchas otras en torno a la discapacidad, las lenguas, la diversidad, entre otras.
3. Fomentar el aprendizaje, reconocimiento y uso de la LSC y la cultura sorda en todos los contextos educativos, por parte de los miembros de la comunidad educativa, propuesta a través de talleres, cursos formales o áreas electivas, entre otras posibilidades.
4. Promover el respeto por las diferentes modalidades comunicativas de las personas sordas como el uso de la LSC, español oral, español escrito, español signado, comunicación total, entre otras.
5. Incentivar y generar actividades de encuentro, participación, diálogo y esparcimiento entre la población sorda y demás integrantes de la IES.

4. En el capítulo 2 se ofrece una descripción general sobre quiénes son las personas sordas.

6. Comprender los diversos niveles de dominio de español escrito como segunda lengua que pueden tener la diversidad de estudiantes sordos como producto de su historia sociolingüística y oportunidades educativas.

7. Promover y garantizar la equiparación de oportunidades para la participación de los estudiantes sordos en las diferentes instancias políticas y de gobierno establecidas en las IES para la participación, toma de decisiones, garantía de derechos y representación estudiantil.

8. Promover grupos y líneas de investigación sobre temas concernientes a la comunidad sorda, la cultura inclusiva y la convivencia intercultural al interior de la IES y mediante alianzas interinstitucionales.

9. Promover la vinculación de las personas sordas en las actividades de toma de decisiones institucionales, asegurándose que cuenten con las condiciones de comunicación adecuadas.

10. Promover la vinculación de personas sordas en grupos de investigación transversales a toda la comunidad educativa, de manera que los estudiantes sordos, y demás miembros de la comunidad educativa se puedan beneficiar de los hallazgos y reflexiones al interior de estos grupos.

11. Dar a conocer y valorar el rol de intérprete y el papel del servicio de interpretación de LSC - español no solo como profesional de apoyo, sino como uno de los ajustes razonables que posibilita la mediación en la comunicación y el acercamiento entre comunidades, aclarando que este actor no es el responsable de liderar y orientar los procesos académicos del estudiantado sordo.

Las orientaciones presentadas anteriormente promueven la visibilidad y el reconocimiento de las personas sordas en la comunidad educativa, sugieren también un trabajo conjunto de los integrantes de las IES, en especial de quienes son responsables de la toma de decisiones. La promoción del reconocimiento de la persona sorda desde la política institucional no solo facilita la ejecución de procesos administrativos y educativos, también es un referente y un generador de discusión sobre las formas adecuadas para garantizar procesos educativos inclusivos. A continuación, se brindan pautas para conducir específicamente el proceso de admisión de las personas sordas en las IES.

1.2 ACCESO

Las orientaciones frente al acceso involucran aspectos a considerar frente a los procesos de articulación entre la educación media y la educación superior, a los procesos de divulgación de la oferta académica, a los procesos de admisión, al uso de los recursos físicos y tecnológicos y por último al recurso humano pertinente. La aplicación de estas orientaciones tiene como fin garantizar la movilidad y orientación de la persona sorda en los espacios académicos, tanto físicos como virtuales. Además, promueven acciones para garantizar el acceso a los servicios académicos de una manera más independiente por parte de las personas sordas, considerando las particularidades y diversidad[5] de esta población.

1.2.1 Articulación entre Educación Media y Superior

El tránsito entre la educación media y superior genera bastantes inquietudes en la población sorda, las cuales surgen por múltiples razones tales como la búsqueda de ofertas de formación acordes a sus intereses, las dudas sobre las opciones de aceptación en los diferentes programas de formación, por el desconocimiento del nuevo contexto en el cual estarán inmersos o por las nuevas exigencias sociales o académicas a las cuales deben responder. La implementación de las orientaciones, descritas en este apartado, contribuyen a reducir y eliminar el impacto negativo de esta transición, las cuales abarcan un trabajo conjunto entre las IES y las instituciones de educación media.

1. Incentivar el trabajo en red entre instituciones de educación media que cuenten con oferta educativa para población sorda y las IES.
2. Realizar ferias estudiantiles con apoyo del servicio de interpretación de LSC - español en la IES o en las instituciones de educación media que cuentan con personas sordas, con el fin de dar a conocer la oferta educativa, los procesos de admisión y los ajustes razonables que dispone la IES para el curso de los diferentes niveles de formación.
3. Facilitar y promover visitas estudiantiles de instituciones de educación media a las instalaciones de las IES. Estas visitas están enfocadas en conocer los espacios físicos, los programas de formación, así como los retos y experiencias de estudiantes sordos y oyentes, que ingresaron previamente a las IES, en el caso de tener trayectoria en estos procesos.

5. En el capítulo 2 se ofrece una descripción general sobre las particularidades y diversidad de las personas sordas.

4. Proponer estrategias de orientación socio-ocupacional, o desarrollo de perfiles vocacionales que faciliten la selección de estudios por parte de los aspirantes sordos. Este trabajo se puede realizar a partir de alianzas entre las instituciones de educación media, junto con el área de bienestar universitario o la unidad administrativa que tenga a cargo esta función de acuerdo con la organización interna de cada IES.

5. Desarrollar jornadas de intercambio de experiencias entre docentes de las Instituciones de educación básica y media y la comunidad educativa de las IES con el objeto de aproximarse a las condiciones educativas requeridas por la población sorda que proyecta vincularse a los diferentes programas de formación.

6. Organizar niveles formativos complementarios previos al ingreso en las IES, que reduzcan las brechas educativas y para un tránsito armónico entre los niveles de educación media y superior.

1.2.2 Divulgación de la Oferta Académica

El conocimiento de la oferta académica de una IES permite a los aspirantes sordos tener criterios para escoger y planear su carrera técnica, tecnológica o profesional, así como su proyecto de vida. Además, les facilita orientarse en los procesos y requisitos que deben cumplir para hacer parte de la institución a la que desean ingresar. A continuación, se exponen un conjunto de orientaciones que al ser aplicadas facilitan un acercamiento efectivo de la población sorda a la oferta educativa de las IES.

1. Adecuar la información institucional que reposa en los portales web, redes sociales y demás medios de comunicación en LSC y con subtítulos en español, para permitir que el estudiante pueda tener acceso al conocimiento del contexto general de la institución.

2. Presentar en LSC y subtítulos en español toda la información concerniente a los programas y calendario académicos, sus planes de estudio, formas de financiación, trámites y requisitos para el ingreso, para garantizar condiciones equitativas de accesibilidad a la información detallada de cada programa educativo ofertado.

3. Organizar la atención directa de personas sordas desde el área de bienestar institucional o la unidad administrativa que tenga a cargo esta función de acuerdo con la organización interna de cada IES, así como desde las coordinaciones de programas académicos para dar respuesta a las preguntas frecuentes que surgen al seleccionar una carrera y facilitar la inclusión de los estudiantes sordos, teniendo en cuenta sus características lingüísticas, educativas y psicosociales.

4. Generar estrategias de atención a la población sorda para resolver inquietudes sobre los procesos de admisión, apoyándose en el servicio de interpretación de LSC-español, guías intérpretes o en las herramientas comunicativas[6] que sean necesarias, según el caso. Esta atención se puede dar de manera presencial, virtual o remota.

5. Responder a las inquietudes que tengan los candidatos en cuanto a los procesos de financiación, admisión, selección de la oferta académica, matrícula, etc., son acciones que pueden optimizarse si la institución contacta a estudiantes sordos, que ya están realizando sus estudios, para contratar sus servicios como consultores y/o asesores.

1.2.3 Procesos de Admisión

Para superar las barreras en el proceso de admisión a una IES es necesario realizar ajustes pertinentes a las características lingüísticas y comunicativas de cada persona sorda derivadas de su historia personal familiar y educativa, tales como cuál es su primera lengua o qué modalidades comunicativas emplea. Esto porque es fundamental que los estudiantes sordos puedan tener total claridad sobre el proceso de selección del programa académico, el proceso de inscripción, las características y condiciones de presentación de pruebas tanto generales como específicas, el desarrollo de entrevistas, los criterios de calificación, solo por citar algunos de los elementos más relevantes para adelantar un proceso de admisión. En consecuencia, se presentan orientaciones en el marco de este proceso desde el ámbito académico y administrativo.

1. Proponer instrumentos que permitan la realización de un perfil individual de ingreso de la o el candidato sordo, donde se registre información demográfica, nivel de sordera, competencias comunicativas en primera y segunda lengua, las experiencias educativas previas, las herramientas tecnológicas y pedagógicas de las cuales se apoya, así como el estado socioeconómico, psicológico y familiar.

6. Entre ellas se encuentran el servicio del centro de relevo, software de transcripción de textos, chat, videoconferencias, herramientas de colaboración en línea, pizarra compartida, procesadores de texto, entre otras.

2. Reconocer las condiciones académicas en las que los estudiantes sordos cursan los niveles de educación básica y media, en tanto esto incidirá de manera importante en su proceso de educación superior y dará sustento a los ajustes razonables que se pueden requerir.

3. Formular el perfil de egreso de los aspirantes a educación superior conforme a los "*resultados de aprendizaje* (*Decreto 1330 de 2019*)" del programa académico elegido y al perfil de ingreso del estudiantado, a los objetivos de aprendizaje de los programas académicos y del margen de adecuación que estos permitan. Este es susceptible a modificaciones debido a la aplicación de nuevas estrategias para mejorar los procesos de inclusión identificadas en las experiencias educativas con personas sordas al interior de cada IES.

4. Adecuar los requisitos de admisión considerando el perfil de ingreso y egreso; así como las particularidades del programa académico que pueden representar un reto mayor para las personas sordas, con relación a los demás estudiantes.

5. Realizar material audiovisual en LSC y subtitulado en español en los medios de comunicación usados por la IES, que sirva de guía para los procesos de inscripción y matrícula. También puede construirse material audiovisual que contenga experiencias de estudiantes sordos en la institución, y se relate específicamente lo relativo a todos los procesos de admisión desde su experiencia.

6. Ofrecer atención presencial, remota y telefónica valiéndose de la LSC y/o del servicio de interpretación, para dar información comprensible sobre los trámites y pasos para la inscripción y matrícula.

7. Ajustar las pruebas generales y específicas de admisión de cada programa académico, priorizando la primera lengua usada por los aspirantes sordos y el tiempo posible de desarrollo de cada prueba. En este caso si se opta por realizar las pruebas de admisión con servicio de interpretación, se debe considerar la preparación del servicio y tener en cuenta que la ejecución del servicio demanda más tiempo. Otra opción bastante conveniente es realizar pruebas estructuradas a partir de ítems previamente traducidos y videograbados o pruebas por computador, en este caso además del proceso técnico que exige la traducción y la producción audiovisual

también hay que considerar los tiempos de visualización, repetición y respuesta para determinar la duración adecuada de la prueba.

8. Dar a conocer de manera previa en LSC y en español en lenguaje claro los criterios de evaluación, la estructura y la forma de aplicación de entrevistas o de las pruebas de admisión. Cuando estas se apliquen es conveniente realizar una simulación de la prueba con la y los aspirantes sordos previa a la presentación.
9. Determinar los apoyos[7] y herramientas necesarias para presentar la entrevista de admisión, en los casos donde es un requisito, considerando la lengua por la cual se comunica cada aspirante.
10. Definir los medios para comunicar los resultados del proceso de admisión y los pasos a seguir en caso de superar el mismo.

1.2.4 Uso de Recursos Físicos y Tecnológicos

La adecuación y disposición de la infraestructura, así como de los recursos físicos y tecnológicos, no solo ayudan a atender las necesidades específicas de la comunidad sorda en el sistema educativo, sino también favorecen el aprendizaje y acceso de toda la población de una manera más simple y autónoma. A continuación, se presentan orientaciones para tener en cuenta en este aspecto.

1. Facilitar el desplazamiento y ubicación mediante el uso de señalización y señalética, teniendo como prioridad la información visual mediante LSC o imágenes. De manera que permita alertar e informar cualquier evento que pueda afectar la seguridad y/o integridad física de la comunidad educativa.
2. Capacitar a la comunidad educativa sobre los sistemas de alerta y sobre la señalización propuesta por la institución.
3. Acondicionar los espacios físicos para que sean iluminados, amplios, con excelente acústica, así como con opciones de movilidad del mobiliario que permitan la interacción cara a cara.
4. Contar con salas de estudio individual y grupal, así como laboratorios para la práctica de conocimientos según el programa académico.

7. Entre estos apoyos para las personas que se comunican por medio del español oral, se necesitan revisar aspectos espaciales, de sonido e iluminación. Además, de toda herramienta que sea necesaria para la modulación y amplificación de la voz, según el caso. Para los candidatos que utilizan la LSC, se debe brindar la opción de entrevista por medio de LSC, sea de manera directa o por medio del servicio de interpretación.

5. Garantizar la disposición de equipos tecnológicos y de cómputo con cámara integrada adecuados para atender las necesidades comunicativas y de acceso a la información de la población sorda.
6. Garantizar el acceso y la disposición de software, plataformas o programas que faciliten la comunicación y diversidad de formas de presentación de la información.
7. Capacitar a la comunidad educativa sobre el buen uso de los espacios y recursos físicos y tecnológicos.
8. Generar un archivo de materiales, equipos y recursos didácticos adquiridos o creados, enfocados para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje por parte de las personas sordas.

1.2.5 Recursos Humanos Disponibles

Además de la disponibilidad de recursos físicos pertinentes para posibilitar la participación de la población sorda, es necesario el acompañamiento de un equipo profesional que atienda y vigile los logros, obstáculos y mejoras de los procesos educativos de esta población. Las orientaciones a tener en cuenta en la conformación de este equipo son:

1. Contratar o vincular el recurso humano de apoyo necesario para atender la población sorda, entre ellos se encuentran intérpretes de LSC – español, profesionales en áreas como psicología, fonoaudiología, educación especial, trabajo social, docentes de español escrito como segunda lengua, profesionales en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre otros. Como parte de este equipo se sugiere incluir profesionales sordas y sordos.
2. Priorizar la contratación de personas sordas y oyentes bilingües con conocimiento de la LSC y con experiencia en la educación de las personas sordas, para la conformación del equipo profesional de acompañamiento.
3. Conformar un equipo delegado específico para atender los procesos educativos y acompañar los procesos administrativos de las personas sordas.

Como tareas primordiales de este equipo, se identifican las siguientes:

1. Trabajar en la capacitación continua del recurso humano, como lo son docentes que trabajan de manera directa con esta población, así como personal administrativo y directivos, sobre las formas pertinentes de acogida, atención, acompañamiento y reconocimiento de las personas sordas.
2. Generar espacios que favorezcan el trabajo interdisciplinario de todo el talento humano que apoya la atención de las personas sordas.
3. Establecer tiempos laborales de preparación de temas y materiales didácticos adecuados para la atención de la población sorda por parte del cuerpo docente.
4. Establecer tiempos de encuentro entre docentes, pares de estudiantes sordos, intérpretes, guías intérpretes, así como la disposición de recursos necesarios para la preparación diligente del servicio de interpretación.
5. Fijar o ajustar un manual de las funciones en español y LSC de cada profesional que atiende a la población sorda, en los casos que sea necesario.
6. Promover espacios de investigación en educación y tecnología para la atención de personas sordas en el contexto educativo.
7. Liderar el diseño y desarrollo de propuestas de espacios de encuentro entre estudiantes sordos, líderes de la comunidad, organizaciones de personas sordas y la comunidad educativa para el fortalecimiento progresivo de los procesos de educación inclusiva en coherencia con las necesidades y potencialidades de la población.
8. Buscar alianzas interinstitucionales que fortalezcan el trabajo conjunto para favorecer la inclusión del estudiantado sordo en la educación superior.
9. Atender las solicitudes e inquietudes planteadas por los estudiantes sordos.
10. Prestar asesoría al cuerpo docente frente a los procesos de inclusión, estrategias pedagógicas y didácticas para la inclusión de las personas sordas en las IES.
11. Hacer seguimiento y asesoría frente al desempeño educativo y bienestar psicológico de cada estudiante sordo.

12. Servir de puente de comunicación con acudientes y/o familiares de los estudiantes sordos.
13. Servir como referente de consulta para las demás instancias de la IES frente a temas administrativos y académicos de la población sorda.
14. Liderar la verificación de disponibilidad de materiales y estrategias para la atención de la población sorda.
15. Liderar espacios que favorezcan la interacción en LSC de los miembros de la comunidad educativa.
16. Liderar propuestas de financiamiento y subsidio estudiantil para los estudiantes sordos que lo necesiten.
17. Liderar la contratación y evaluación de las personas a laborar como intérpretes de LSC - español.
18. Liderar la propuesta de espacios de formación continua del servicio de interpretación.
19. Liderar la propuesta de actividades extracurriculares que favorezcan el reconocimiento de la comunidad sorda en la IES.

1.3 PERMANENCIA

Contribuir a la permanencia del estudiantado en la institución es una responsabilidad de toda la comunidad educativa. La creación de estrategias que promueven el desarrollo cabal de los estudios proviene principalmente de la misma IES, sin embargo, es factible aprovechar experiencias o establecer alianzas con agentes externos a ella. Entre estos se encuentran otras IES, entidades del sector público o privado, las cuales desde sus propios proyectos y visión social pueden aportar al desarrollo e implementación de acciones en aras de mejorar los procesos de inclusión. Asegurar la permanencia de la población sorda, favorece tanto su realización profesional, como la oportunidad de mejorar y sostener su calidad de vida de forma independiente y aportar como ciudadanos al desarrollo del país con equidad de oportunidades. Por otro lado, las acciones acogidas por cada institución conllevan al cumplimiento de la visión y misión institucional.

Las orientaciones propuestas a continuación obedecen a las causas identificadas[8] con mayor impacto en la deserción académica de las personas sordas. En primer lugar, se abordan orientaciones desde el aspecto financiero. En segundo lugar, orientaciones a considerar en los canales de atención institucionales y posteriormente, se realizan orientaciones frente al currículo, ambientes de aprendizaje y mejora de las competencias lingüísticas a nivel académico. Por último, se hace referencia a orientaciones que favorecen la vinculación social de las personas sordas con los demás miembros de la institución.

1.3.1 Manejo Financiero

El primer paso para poder prestar apoyo financiero a los estudiantes es analizar su condición socioeconómica. Este ejercicio puede valerse del perfil de ingreso individual, el cual se está actualizando durante todo el proceso educativo mediante actividades de seguimiento. La decisión de ofrecer soluciones financieras debe contemplar los gastos adicionales que pueden tener los estudiantes sordos de acuerdo con el contexto o situación educativa. En contraprestación las IES pueden pactar compromisos con sus estudiantes como el desempeño académico, el ejercicio de una labor específica o la asignación de una monitoria[9], sin afectar los tiempos de estudio. Las orientaciones frente a este tema son:

1. Identificar y acompañar a los estudiantes, quienes debido al aspecto económico no pueden continuar con el desarrollo de su programa académico.
2. Ofrecer espacios de alfabetización financiera para el manejo de los compromisos económicos adquiridos al acceder a la educación superior.
3. Convenir alianzas con otras instituciones que puedan apoyar la financiación de gastos estudiantiles, así como la obtención de recursos pedagógicos y equipos tecnológicos.
4. Formular convenios interinstitucionales, en el caso de ser necesario, para contar sin contratiempos con el servicio de interpretación de LSC – español.
5. Establecer acuerdos financieros en favor de las personas sordas que lo requieran, al interior de la IES respecto al valor del pago de la matrícula, al periodo de pago y de los demás gastos que correspondan a cada estudiante.

8. En el apartado 5 de este documento, se describen las causas de deserción.
9. Entre ellas se encuentran monitorias que apoyan procesos administrativos, académicos, investigativos o de bienestar.

6. Invitar a entidades e instituciones[10] que ofrezcan apoyos como subsidios económicos, préstamos estudiantiles, o becas, para asesorar a los estudiantes sordos sobre el proceso para obtener estos apoyos para comenzar, continuar o culminar los estudios en educación superior.

7. Generar estímulos económicos específicos para las personas sordas por mérito a su desempeño académico. Estos estímulos pueden abarcar becas parciales o totales, pasantías con remuneración económica, bonos de servicios para alimentación, transporte y materiales estudiantiles, entre otros.

1.3.2 Canales de Atención

La atención que se presta a la comunidad estudiantil sorda cumple los mismos estándares de calidad que ofrece el servicio para la demás población educativa. El respeto, la puntualidad, la empatía y la paciencia son características que no solo facilitan la respuesta eficiente a trámites y solicitudes, sino también influyen en una comunicación asertiva. El reconocimiento de las diferentes formas de comunicación de la población sorda, como el uso de la LSC, es uno de los ajustes con mayor impacto en los momentos de atención y en los canales dispuestos para tal fin.

Como orientaciones generales para facilitar la atención a la población sorda, se sugiere:

1. Incluir la LSC y el español (subtítulos) en los canales de atención virtuales, tales como: redes sociales, tesorería, sistema de petición quejas y reclamos, intranet, plataforma universitaria, entre otros.

2. Creación de videos explicativos sobre los diferentes trámites y formularios en LSC, y con subtitulado.

3. Creación de material audiovisual sobre las preguntas frecuentes que se tienen sobre los trámites o solicitudes a realizar en cada estancia de la universidad.

4. Capacitar a las personas encargadas de los diferentes canales de atención sobre el uso de las herramientas y recursos que facilitan la comunicación con personas sordas entre ellos: centro de relevo, servicio de interpretación, escritura, LSC, entre otros.

10. Entre ellas se encuentra el ICETEX y entidades bancarias con préstamos estudiantiles con intereses más bajos.

5. Prestar el servicio de interpretación en LSC - español en cada trámite o solicitud, que requieran las personas sordas.

Algunas orientaciones adicionales para implementar desde el área de bienestar universitario o el área o dependencia administrativa que tenga a cargo estas funciones en cada IES son:

1. Prestar el servicio de atención psicosocial y orientación mediado por el servicio de interpretación, según el caso.
2. Crear relaciones interinstitucionales para contar con aliados en el acompañamiento a los estudiantes sordos, sus familias o acudientes.
3. Prestar atención médica básica con el servicio de interpretación, en los casos requeridos.
4. Garantizar la participación de estudiantes sordos en talleres sobre educación sexual y reproductiva, salud emocional y mental; y desempeño académico.
5. Integrar a familiares o acudientes en las actividades que favorezcan la inclusión estudiantil de personas sordas.
6. Crear programas de bienestar para mejorar la motivación, la calidad de vida y la permanencia de la población sorda.

En cuanto al servicio prestado por el funcionario responsable de cada canal de atención se sugiere:

1. Verificar que la información dada sea clara para las personas sordas usuarias, esto se puede lograr mediante la formulación de preguntas sobre las indicaciones dadas, mediante el uso de lenguaje claro y de recursos visuales.
2. Hacer simulación, ejemplos o demostración de los pasos a seguir en los trámites a realizar.
3. Resumir al final del servicio, prestado por cada funcionario, los puntos o pasos a seguir.

4. Recordar, en el caso que la persona sorda esté con acompañante, que es la o el estudiante sordo el usuario del servicio y no la otra persona.
5. Utilizar estrategias mnemotécnicas en los procesos a realizar por parte de las personas sordas usuarias, como es el apunte de notas, la repetición o la relación visual.

1.3.3 Flexibilidad Curricular

Teniendo como marco enfoques educativos que buscan responder a las necesidades y diferencias del estudiantado, como lo es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)[11], se proponen las siguientes orientaciones:

1. El currículo[12] debe ajustarse para atender a la población sorda en sus cuatro componentes fundamentales: los objetivos, los métodos, los recursos y la evaluación.
2. El currículo en procesos de educación inclusiva debe contemplar las posibles necesidades educativas de todos los estudiantes y no basarse en una media estándar.
3. El currículo debe incluir el uso de las TIC de manera transversal, que favorezcan la respuesta a las necesidades de la población usuaria.
4. Garantizar la participación de las personas sordas en cursos sobre el uso correcto de las TIC en el contexto académico y laboral, entre ellas encontramos herramientas como procesadores de texto, plataformas de aprendizaje virtual como Moodle, Classroom, Canva, la suite de Google, entre otras.
5. El currículo debe buscar el desarrollo de habilidades de autoevaluación y reflexión del proceso educativo por parte de cada estudiante.
6. El currículo debe ofrecer herramientas que incentiven la autogestión y organización del conocimiento.
7. El currículo debe considerar los posibles tiempos y modos de aprendizaje y respuesta de cada estudiante para realizar los ajustes pertinentes con relación a la presentación de los contenidos, los desarrollos didácticos, el tipo de tarea y los criterios de evaluación, entre otros. Particularmente debe contemplar que para muchos estudiantes sordos el acceso a procesos de lectura y escritura en español

11. Este enfoque es descrito en el apartado 4.3
12. Currículo, plan de estudios, silabo o denominación que determine cada IES.

deben manejarse desde la perspectiva de segundas lenguas que están en proceso de aprendizaje. De otra parte, para otro segmento de la población que usa ayudas tecnológicas y se comunica en español oral, el acceso a la información auditiva requiere de ajustes en el espacio, en la reducción de ruido, en |los tiempos de procesamiento de la información entre otros aspectos.

8. El currículo requiere incorporar o proponer estrategias diferenciadas frente al uso o consecución de créditos, inscripción de asignaturas y la posible inclusión de tutorías individuales o grupales y cursos de nivelación, en caso de ser necesario.
9. Incluir asignaturas para fortalecer la competencia comunicativa en español como segunda o primera lengua, según el caso.
10. Incluir asignaturas para fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes sordos en LSC.
11. Incluir asignaturas sobre temas específicos de la comunidad sorda, como historia educativa, movimientos sociales, liderazgo en la comunidad sorda, identidad, cultura y literatura.
12. Disponer de cursos de lenguas extranjeras diseñados para estudiantes sordos.
13. Garantizar desde la propuesta curricular la participación de la población sorda en espacios de educación física, práctica deportiva, recreativa, formación artística y cultural.

1.3.4 Ambientes de Aprendizaje

Paredes y Sanabria (2015) definen los ambientes de aprendizaje, sean estos virtuales o presenciales, como los escenarios que presentan elementos y factores que facilitan la interacción entre los individuos involucrados e incitan a la generación de circunstancias estimulantes para el aprendizaje. Esta definición aclara que los ambientes no solo se limitan a las condiciones físicas[13] necesarias para la enseñanza y el aprendizaje, sino también a las relaciones con el otro y a los ajustes pedagógicos necesarios. A continuación, se ofrecen orientaciones frente a los apoyos y herramientas a usar en los ambientes de aprendizaje, posteriormente frente a las estrategias metodológicas y por último a los ambientes de aprendizaje que se pueden generar.

13. Por ejemplo, factores como la luz, la ubicación, el sonido, los equipos tecnológicos o el mobiliario.

En cuanto a los apoyos y herramientas en ambientes de aprendizaje se sugiere:

1. Identificar y garantizar la disposición de dispositivos tecnológicos de asistencia auditiva[14] que utiliza la población sorda usuaria del español oral para acceder a la información.
2. Identificar y garantizar la disposición de los apoyos no tecnológicos[15] que utilizan las personas sordas para acceder a la información.
3. Disponer de docentes sordos que acompañen el aprendizaje continuo de la LSC a nivel académico para los estudiantes sordos.
4. Disponer de un equipo de intérpretes preparado para atender las necesidades comunicativas de la población sorda usuaria de la LSC, tanto en las actividades curriculares como extracurriculares.
5. Disponer de estrategias e instrumentos para la evaluación regular del servicio de interpretación por parte de expertos.
6. Propender por el uso de herramientas que favorezcan la visualización de la información. Entre ellas se encuentran la utilización de pizarras o tableros digitales interactivos, uso de proyectores, carteleras, afiches, calendarios, monitores, entre otros.
7. Usar diferentes formatos de presentación visual de la información, que fortalezcan el acceso a la información. Entre ellas se encuentran el uso de imágenes en formato 2D y 3D, ilustraciones, tabulación de información mediante el uso de gráficas estadísticas y/o tablas, imágenes en diferentes formatos, material audiovisual, desarrollo de líneas de tiempo para la explicación de procesos, esquemas mentales, organización de la información en tablas, uso de diagramas, entre otros.
8. Avanzar en la construcción progresiva de repositorios de material bibliográfico[16] traducido a LSC y en español mediante el uso de lenguaje claro.
9. Crear y ajustar los contenidos audiovisuales de cada programa académico, de manera que incluyan la información en LSC y español en lenguaje claro que facilite el acceso a la información.

14. Entre ellos se encuentran, implante coclear, sistemas de campo acústico o sistemas de amplificación sonora.
15. Entre ellos se encuentran, servicio de interpretación, asistencia en toma de notas, lectura labiofacial, entre otros.
16. Por ejemplo: resúmenes, ensayos, informes, trabajos de grado, libros, revistas y reseñas.

10. Contar con opciones de registro y toma de apuntes en los ambientes de aprendizaje. Esto se puede lograr con el apoyo de una persona o compañeros oyentes que hagan colaborativamente el registro de apuntes o mediante el uso de software de registro de voz y transcripción a texto escrito.

En cuanto a las estrategias metodológicas se sugiere:

1. Incentivar la gamificación de los contenidos, usando las estructuras de los juegos para lograr un aprendizaje didáctico y agradable.
2. Trabajar por la recopilación del vocabulario en LSC utilizado en los diferentes espacios académicos, que se ponga a disposición de la comunidad educativa en plataformas digitales de fácil acceso, como la página web de la universidad o el sitio web de la biblioteca, incentivando a estudiantes, intérpretes y docentes a consultarlo, y aportar nuevos términos, según se vaya requiriendo.
3. Hacer uso de estrategias para verificar la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes. Entre ellas se encuentran el contacto visual, la repetición de la información, hacer un resumen final de las ideas principales de una sesión de clase, la verificación mediante preguntas, la creación de un diagrama o esquema mental, relatorías, entre otros.
4. Realizar diagramas, listas de chequeo o bitácoras de pasos a seguir en los ejercicios prácticos que deben realizar los estudiantes.
5. Promover la generación de ambientes educativos virtuales.
6. Aportar previamente a las personas sordas los contenidos de cada ambiente de aprendizaje en diferentes formas de presentación.
7. Hacer simulación o demostración de los ejercicios prácticos.
8. Propender por el trabajo colaborativo en los ejercicios propuestos para el desarrollo del contenido académico.
9. Usar formas de recordación de las obligaciones y actividades que deben cumplir los estudiantes. Entre estas estrategias se puede usar la creación de un calendario virtual y/o físico, la designación de una monitoria encargada de compartir la información

respecto al desarrollo de cada programa académico o la divulgación continua mediante los canales de información dispuestos por la institución.

10. Fomentar el uso de técnicas de estudio que favorezcan el alcance de los logros propuestos para los estudiantes sordos. Entre ellas se encuentran la identificación de ideas principales de un texto, la realización de mapas mentales, fichas de estudio, ejercicios prácticos, lluvia de ideas, estrategias mnemotécnicas, realización de pruebas de manera periódica, juegos de rol, organización categórica de temas, repaso intercalado, auto explicación, resúmenes, subrayado, relectura, entre otras.

11. Considerar la logística espacial pertinente de los diferentes ambientes educativos, que favorezca la recepción de información y la participación por parte del estudiantado sordo.

En cuanto a espacios de formación de las personas inmersas en los ambientes de aprendizaje se sugiere:

1. Impulsar el aprendizaje de la LSC por parte de docentes y estudiantes oyentes involucrados en el proyecto de inclusión, esto se puede promover mediante la oferta de materias electivas en LSC o talleres continuos.

2. Promover la cualificación continua de la atención educativa por parte de docentes. Esta cualificación debe incluir temas que aborden particularidades del aprendizaje de las personas sordas, estrategias de enseñanza y/o aprendizaje, técnicas de elaboración de recursos pedagógicos inclusivos, así como orientaciones para la flexibilización didáctica.

3. Promover la formación y acompañamiento al cuerpo docente sobre las características y niveles de lectura y escritura del español del estudiantado sordo.

4. Promover la formación constante del equipo de intérpretes en temas específicos de los programas ofertados en la educación superior.

5. Generar espacios de discusión entre estudiantes, docentes e intérpretes sobre los retos que ofrece el servicio de interpretación en la educación superior.

6. Generar espacios de discusión sobre las acciones institucionales frente a la planificación lingüística en aras de buscar un mejor estatus de la LSC, una regulación de la LSC y la estandarización del vocabulario académico.
7. Realizar talleres de formación sobre el uso y la prestación del servicio de interpretación a toda la comunidad educativa.
8. Generar espacios de encuentro entre intérpretes y estudiantes, así como intérpretes y docentes para la planificación apropiada del servicio de interpretación.
9. Generar espacios de discusión sobre estrategias para la buena relación entre intérpretes de LSC - español y docentes.
10. Disponer de tiempos de tutoría para aclarar y fortalecer el aprendizaje de los contenidos desarrollados en cada clase. Estas tutorías las pueden desarrollar docentes o estudiantes, sordos u oyentes, de semestres más avanzados con las mediaciones comunicativas necesarias.
11. Disponer de talleres para potenciar las habilidades al exponer, presentar o argumentar un tema en público en la lengua de preferencia de los estudiantes.

1.3.5 Lengua de Señas y español

En los ambientes de aprendizaje contamos con diferentes sistemas de representación y de sistemas lingüísticos, más aún cuando hay estudiantes que se comunican por medio de una primera lengua diferente a la de sus pares y a la de su docente. Incluso se presenta una gran variedad en el dominio del español y de la LSC entre las mismas personas sordas, lo cual obedece a factores educativos, etarios y socioeconómicos (Rusell, 2016). Reconocer esta diversidad lingüística conlleva a mejorar el acceso a la información y a mejorar la autonomía de las personas sordas. Para ello se ofrecen las siguientes orientaciones:

1. Identificar en personas sordas usuarias del español la modalidad que utilizan para comunicarse, sea a nivel escrito u oral.
2. Formular estrategias de diagnóstico para identificar el desempeño comunicativo de estudiantes en la lengua de preferencia para comunicarse.
3. Potenciar el dominio de la LSC y el español académico mediante la oferta de cursos específicos para la población sorda.

4. Proponer talleres, grupos, clubs de lectura, de escritura y de redacción académica, así como de argumentación dirigidos a los estudiantes sordos.
5. Promover y aceptar diferentes formas y medios para expresarse, imágenes, videos, historietas, gráficos, mapas mentales, uso de multimedia y de las TIC.
6. Crear redes, foros, clases asincrónicas, chat académico de manera virtual que fomenten el uso y la conversación en español y LSC.
7. Ofrecer el acompañamiento de monitoria de personas oyentes o sordas de semestres avanzados en forma de tutorías (madrinazgo y padrinazgo académico) para apoyar los procesos de lectura y escritura y el refinamiento del discurso académico en la lengua de preferencia de los estudiantes sordos.
8. Disponer de horas de tutoría en el calendario académico para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en español y LSC.
9. Hacer seguimiento del progreso de cada estudiante en su dominio del español y de la LSC.

1.3.6 Interacción Social de las y los estudiantes Sordos en Ambientes Académicos.

La integración de estudiantes sordos con sus pares oyentes los prepara para poder socializar en contextos laborales y académicos futuros. Además, les brinda la oportunidad de crear nexos sociales y de apoyo en el ejercicio de sus estudios y/o profesión. La institución y los espacios tanto físicos como virtuales sirven como punto de encuentro y oportunidad para generar e impulsar lazos sociales entre sus miembros. Con el fin de potenciar este tipo de relaciones se ofrecen las siguientes orientaciones:

1. Promover la conformación de grupos deportivos, artísticos, investigativos, académicos y culturales con la participación de personas sordas y los demás miembros de la comunidad educativa.
2. Promover competencias y olimpiadas deportivas, artísticas y académicas.
3. Trabajar por la promoción de valores para una buena convivencia en el marco de la inclusión, entendiendo las diferencias de la otra persona, mediante la propuesta de talleres, de actividades lúdicas y de integración intercultural

4. Generar espacios de discusión entre personas sordas y oyentes sobre los retos de la educación inclusiva.
5. Generar espacios de discusión sobre la LSC, identidad y cultura entre la población sorda.
6. Promover actividades de esparcimiento e intercambios culturales entre la población sorda y oyente, en los cuales se haga uso de la LSC.
7. Diseñar espacios para la participación y difusión de los valores culturales de las comunidades sordas a nivel interno o externo en propuestas específicas o en el marco de celebraciones como el día de la persona sorda y/o sordociega, día de las lenguas nativas, mes de la discapacidad y demás fechas de relevancia para la comunidad sorda.
8. Promover intercambios de experiencias y procesos de educación inclusiva de estudiantes sordos entre IES a nivel nacional e internacional que permitan capitalizar aprendizajes de las comunidades y fortalecer los procesos educativos.

1.4 PROMOCIÓN

Las IES tienen la tarea de crear estrategias que faciliten la promoción y culminación de los estudios de cada estudiante. Estas estrategias abarcan las adecuaciones correspondientes al sistema de evaluación y a los requisitos exigidos para la graduación, como lo son las prácticas estudiantiles o profesionales, la aprobación y desarrollo de una opción de grado, cursar la totalidad de créditos propuestos y la presentación de una Prueba de Estado.

Por otro lado, la institución desde su responsabilidad social participa en la mejora de la calidad de vida de sus egresadas y egresados mediante la implementación de estrategias posteriores a la culminación de estudios, que buscan garantizar la inserción laboral de la población sorda. A continuación, se ofrecen orientaciones frente a los procesos de evaluación, a la práctica estudiantil o profesional, a la opción de grado, frente a los cursos de lenguas extranjeras e inserción laboral, así como al seguimiento posterior a la culminación de los estudios.

1.4.1 Evaluación

La evaluación debe ser considerada como un proceso inherente a todo ejercicio de formación, ya que valorar los resultados o desempeños, que demuestra cualquier estudiante, permite direccionar de manera oportuna y pertinente los procesos educativos, de manera tal que estos procesos sean impactados para el mejoramiento de su calidad. Es por ello que la evaluación debe contemplar diferentes formas, tipos o estrategias de modo tal que la evidencia obtenida sea lo más próxima a los procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias de los mismos estudiantes; por lo cual se brindan las siguientes orientaciones:

1. Identificar y permitir el uso de la lengua de preferencia de la persona sorda para presentar sus actividades evaluativas.
2. Proponer estrategias de evaluación en diferentes tipos de formatos y presentación, no limitarse al desarrollo de un cuestionario de manera escrita o a una exposición oral.
3. Proponer diferentes tipos de preguntas que permitan evaluar los contenidos considerando los objetivos de la evaluación, el contexto y el contenido.
4. Dar a conocer previamente la rúbrica de los aspectos que se esperan frente a la evaluación del desempeño en cada espacio académico.
5. Dar a conocer la estructura y estrategias para un mejor manejo del tiempo según el formato de evaluación. Esto se puede lograr mediante la simulación previa del formato de evaluación sin abarcar contenidos. De esta forma, se aclaran dudas en cuanto a la manera más efectiva de desarrollar un instrumento de evaluación.
6. Identificar los tiempos de desarrollo de un instrumento de evaluación por parte de las personas sordas para hacer los ajustes necesarios en este aspecto. Se debe tener en cuenta si la evaluación está mediada por el servicio de interpretación o si se utiliza la grabación de la traducción, ya que este ejercicio le exigirá más tiempo al estudiante sordo en el desarrollo de su actividad evaluativa.
7. Ser flexibles en los criterios de tiempo y extensión de las evaluaciones para las personas sordas, sin reducir el nivel de complejidad.
8. Considerar las diferencias que se dan en la escritura entre las personas sordas y sus pares oyentes, de manera que se evalúen los contenidos y cuando es necesario, la competencia comunicativa en español.

9. En el caso de las evaluaciones en español, redactar las instrucciones y preguntas en lenguaje claro según el nivel de competencia comunicativa de cada estudiante sordo.

10. Realizar preparación previa del servicio de interpretación entre docente e intérprete, teniendo en cuenta el contenido a evaluar, el instrumento a usar y los aspectos logísticos como luz, espacio y sonido.

1.4.2 Práctica Estudiantil

La práctica estudiantil y/o profesional se ha propuesto en los programas académicos como requisito para la promoción de los aspirantes, con el fin de complementar y reconocer el avance individual de una manera práctica, experimental y fuera de los espacios institucionales. Por otro lado, pone al estudiante en un contexto real del mercado laboral donde reconoce sus capacidades, debilidades y preferencias. Además, la práctica estudiantil permite adquirir experiencia laboral, así como relaciones y contactos laborales. Respecto a lo anterior, se sugiere:

1. Formar alianzas con el sector productivo para promover la inclusión de las personas sordas en el mercado laboral, en escenarios que le permitan aplicar los contenidos y destrezas adquiridas en el programa académico.
2. Asesorar y acompañar la búsqueda del espacio donde se va a realizar la práctica académica, acorde a las competencias, intereses y proyección laboral de cada persona sorda.
3. Ofrecer el servicio de interpretación para las personas sordas usuarias de LSC en los espacios de práctica que lo necesiten.
4. Acompañar y asesorar a las personas sordas en los procesos de inducción y orientación.
5. Asesorar a la institución o entidad donde se realizará la práctica académica sobre las características de las personas sordas y de las estrategias para la inclusión en el espacio de práctica.
6. Hacer seguimiento periódico del desempeño de las personas sordas en el contexto que están realizando la práctica estudiantil.

7. Permitir la entrega de informes sobre la labor realizada en el lugar de práctica mediante diferentes tipos de formatos y de presentación.

8. Hacer acompañamiento psicosocial para evaluar de manera periódica el grado de bienestar y de adaptación de las personas sordas en el contexto de práctica, además realizar los ajustes necesarios identificados en el desarrollo de esta.

1.4.3 Opción de Grado

La elección de una opción de grado como requisito para la culminación de los estudios, permite tanto integrar como aplicar de manera teórica y práctica los conocimientos y habilidades adquiridos por el aspirante en su programa académico. También brinda a los estudiantes una experiencia de investigación, que aporta habilidades en la gestión de la información, en la planeación de proyectos y en la solución de problemas de su entorno. Las orientaciones frente a este tema son:

1. Ofrecer varios tipos de opción de grado para elección por parte del estudiantado sordo.

2. Dar a conocer al estudiantado sordo desde los primeros semestres las opciones de grado y sus implicaciones, en la lengua de preferencia del estudiante.

3. Brindar la opción de presentar el trabajo de grado en la lengua y el formato académico de preferencia de cada estudiante sordo.

4. Brindar asesoría en producción, estilo discursivo y normas visuales y técnicas en los casos que el trabajo de grado sea presentado en LSC.

5. Brindar asesoría en redacción y corrección de estilo de los trabajos para optar a grado, en los casos que estos sean presentados en español.

6. Considerar las características de la población sorda y la lengua de preferencia para comunicarse en las asignaturas que asesoran sobre los pasos y estrategias para el desarrollo de la opción de grado escogida por cada estudiante.

7. Considerar las características de los estudiantes sordos y la lengua de preferencia para comunicarse en las tutorías en temas de investigación, estadística y redacción en español académico para la presentación de informes, trabajos escritos y trabajo de grado.

8. Brindar asesorías sobre técnicas de búsqueda de información y manejo de bases de datos.

9. Prestar el servicio de interpretación de LSC - español para participar en las actividades que demanden la realización de la opción de grado, en los casos que sea necesario.

10. Incentivar la investigación académica desde el ingreso de las personas sordas a la IES, mediante estrategias que despiertan el interés. Entre ellas se encuentran la creación de semilleros de investigación, la asistencia y participación en la presentación de trabajos de grado de otros estudiantes, la lectura de trabajos de grado, entre otras.

1.4.4 Cursos de Lenguas Extranjeras

La ley 1651 de 2013 ordena incluir el aprendizaje de al menos una lengua extranjera en los estudios de educación superior, dando libertad de implementar las estrategias de manera autónoma por cada institución. Esta directriz puede ser contraproducente con la población sorda, pues por sus restricciones auditivas el aprendizaje de una lengua extranjera resulta ser muy complejo y en algunos casos casi imposible. En consecuencia, las IES deben analizar, junto con la población sorda, las posibilidades e intereses que cada estudiante tiene para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Una alternativa es asumir el español, en alguna de sus modalidades (oral o escrito), como segunda lengua, en lugar de la lengua extranjera. Por otro lado, si las capacidades e intereses de las personas sordas estudiantes les permiten aprender una lengua extranjera como el inglés se sugieren las siguientes estrategias que pueden facilitar la promoción de estudiantes frente a este requisito.

1. Ofrecer la posibilidad a la persona sorda de escoger la lengua extranjera que desea aprender.

2. Formular las competencias comunicativas de comprensión lectora y de producción escrita de la lengua extranjera que se ajusten a sus capacidades; y en el caso de las personas sordas que se comunican de manera oral, potenciar las competencias de

habla y escucha, sin que esto implique un trabajo terapéutico. Esto implica considerar ritmos de aprendizaje, tiempos y estrategias para el aprendizaje de esta lengua por parte de los estudiantes sordos.

3. Potenciar el aprendizaje de una lengua extranjera con la ayuda de materiales y recursos visuales. Así mismo, implementar el uso de las TIC en el aprendizaje de una lengua extranjera, motivando la escritura y lectura de manera constante.
4. Capacitar al cuerpo docente de lenguas extranjeras en las particularidades de aprendizaje de las personas sordas.
5. Proponer estrategias metodológicas que permitan la interacción directa con los docentes de la lengua extranjera, evitando el uso de servicios de interpretación de LSC – español – inglés en el ambiente de aprendizaje.
6. Generar espacios culturales y de esparcimiento que fomenten el uso de la lengua extranjera.

1.4.5 Inserción Laboral

La educación superior permite el desarrollo personal, así como el crecimiento económico individual y del país. Además, fortalece la inclusión social de las personas sordas al favorecer el encuentro frecuente con otros y al enfrentarse al reto de involucrarse y crear lazos sociales, a pesar de comunicarse con una lengua diferente.

Para garantizar estas ventajas en el contexto laboral, se hace necesario definir estrategias que favorezcan el tránsito desde las IES al mercado laboral. Las experiencias e insumos sistematizados por las IES con personas sordas sirven como herramienta para favorecer los procesos de inclusión en los lugares de trabajo. Así mismo, las entidades que representan el sector laboral aportan horizontes y resaltan las competencias profesionales requeridas, con el fin de ser consideradas desde el sector educativo en la formulación de los planes de estudio y de las actividades académicas. Por lo cual, se señalan a continuación orientaciones que favorecen este tránsito.

1. Ubicar y referenciar los contextos laborales, donde los aspirantes pueden ejercer las competencias adquiridas en el desarrollo de su plan de estudios.

2. Concienciar a representantes del mercado laboral sobre las particularidades lingüísticas y características a considerar, al tener una relación contractual con una persona sorda.
3. Capacitar a los estudiantes sordos en los procesos, pasos y estrategias de búsqueda de trabajo, inserción laboral, ética profesional y resolución de conflictos.
4. Establecer acuerdos con el sector productivo, laboral y bancario para facilitar la inserción laboral y la permanencia de los aspirantes sordos. Esto se puede dar mediante acuerdos de inversión con los interesados en apoyar procesos de emprendimiento.
5. Buscar espacios de formación con el sector laboral, en donde se incentive a la población sorda la creación y desarrollo de empresas.
6. Realizar acompañamiento y seguimiento desde las IES en la fase inicial de inclusión laboral. Esta fase incluye el momento de búsqueda, de aplicación, contratación y periodos de prueba.
7. Promover la vinculación laboral de personas sordas a nivel profesional al interior de las IES.
8. Facilitar la creación de buscadores y bases de datos para divulgar la oferta laboral dirigida a personas sordas.
9. Dar a conocer experiencias laborales, de manera presencial y virtual, de estudiantes que han accedido a este mercado.

1.4.6 Seguimiento y Conexión con las y los Egresados Sordos

Las acciones implementadas por las IES posterior a la culminación de estudios no se deben enfocar únicamente en atender el ámbito laboral, estas también se ocupan de aspectos de inclusión social, bienestar y calidad de vida. El seguimiento desde cada IES a las personas sordas egresadas permite identificar y hacer ajustes a la propuesta curricular, puesto que evidencia el desempeño profesional y la pertinencia de los aprendizajes adquiridos. Por otro lado, el vínculo con estas personas sordas fortalece a la comunidad educativa en la creación tejido y proyección social. Al respecto se orienta lo siguiente:

1. Formular estrategias de medición para la verificación de la pertinencia y relevancia de los contenidos del programa académico en el ámbito social y laboral de las personas sordas.
2. Actualizar de manera constante las bases de datos donde se registran datos personales, así como información laboral y familiar de los egresados de la institución.
3. Garantizar la participación del estudiantado sordo en espacios de socialización y divulgación de información sobre becas y oportunidades de estudio a nivel nacional e internacional para egresadas y egresados.
4. Generar espacios de educación continua al interior de las IES y en convenio con otras instituciones académicas.
5. Generar redes de apoyo y bases de datos de instituciones que atienden temas de orientación psicosocial para mejorar los procesos de inclusión en los contextos donde se encuentren personas sordas egresadas.
6. Generar espacios de discusión, de eventos culturales y de esparcimiento entre personas sordas egresadas y estudiantes de la IES.

Las orientaciones dadas en este primer capítulo están fundamentadas en los capítulos siguientes, los cuales brindan el soporte teórico, legal y experiencial para la formulación de estas. Se sugiere a las IES el registro, así como la divulgación de los aprendizajes en la implementación de estas orientaciones, con el fin de actualizar y reconocer las mejores estrategias de inclusión en el sistema educativo a nivel superior.

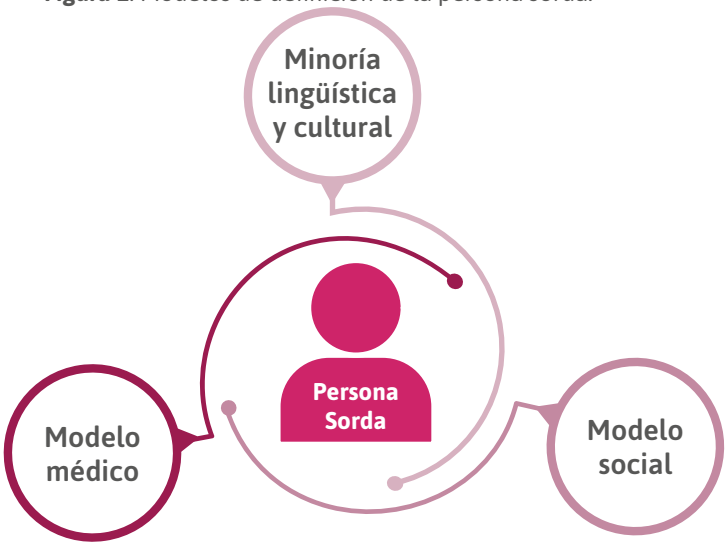
Es importante anotar que adicionalmente a lo expuesto en este documento, para la comprensión, acompañamiento e implementación de estas orientaciones, las IES pueden contar con la asesoría y asistencia técnica del Instituto Nacional para Sordos INSOR, en los procesos o acciones que requieran de acuerdo con cada contexto en particular.

Capítulo
2

Persona Sorda

Uno de los factores cruciales en los procesos de formación de la población Sorda es el conocimiento que tienen el profesor sobre esta población (Kermit & Holiman, 2018)[17], por lo que precisar quién es la persona Sorda es el primer paso para reconocer las orientaciones que se deben considerar en contextos de educación superior, pues ofrece el marco de necesidades y ajustes a contemplar en la atención educativa inclusiva. La pregunta sobre quién es la persona Sorda contempla aspectos tanto médicos como jurídicos, sociales, educativos, lingüísticos y culturales en su abordaje. Cada modelo estima las características, comportamientos y simbología de esta población desde su propia disciplina, e incluso construyen una opinión que difiere de las demás concepciones sobre la sordera, ya que son formuladas en diferentes momentos y lugares. Los modelos más representativos en la educación de esta población están representados en la Figura 1.

Figura 1. Modelos de definición de la persona sorda.



Desde el *modelo médico o rehabilitador*, se observa la sordera bajo causas médicas, es decir, que tiene un soporte científico clínico y se centra en criterios de patología o enfermedad. Así mismo, busca ofrecer estrategias terapéuticas y de medicalización que tienen como propósito rehabilitar a la persona Sorda para su inclusión en la sociedad que

[17] *Así mismo, estos mismos autores señalan que el conocimiento y las habilidades no eran suficientes si los profesores mostraban actitudes discapacitantes o audiocéntricas hacia los estudiantes Sordos.*

le rodea. Una de estas estrategias es el oralismo, el cual da relevancia al desarrollo lingüístico y cognitivo mediante el rol que desempeña el conocimiento de la lengua oral y su uso. Las lenguas de señas o cualquier uso de gestos para comunicarse son observadas, desde este enfoque, como una metodología o una herramienta que sirve de apoyo para aprender la lengua oral, pero no como el fundamento principal en la comunicación de las personas Sordas. Incluso, las lenguas de señas han sido identificadas desde este modelo como un obstáculo en los procesos de comprensión (Pérez de la Fuente, 2014).

El *modelo social de la sordera*, analizado por Pérez de la Fuente (2014), resta importancia a las características particulares y se enfoca en la eliminación de las barreras sociales que imposibilitan la accesibilidad de las personas Sordas a los diferentes espacios, a los cuales una persona sin discapacidad tiene acceso. Reconoce también el principio de dignidad y de igualdad como valor propio de todo ser humano lejos de las diferencias físicas o sensoriales. Este modelo propone una reestructuración del orden social, pues reconoce como causas del origen de la discapacidad a factores sociales y no a factores médicos o físicos. En este sentido, las diferencias individuales no son la causa de la discapacidad, sino que son las estructuras sociales las que impiden la prestación de servicios por parte del estado y la sociedad o la participación y aportes por parte de la comunidad Sorda.

Un tercer modelo desde el cual se define a la persona Sorda es la categorización de ésta como parte de una *minoría lingüística y cultural*. Esta minoría[18] es de tipo cultural y lingüístico, en la medida que utilizan una lengua diferente a la comunidad mayoritaria de naturaleza gestual y visual.

Bajo este modelo subyace una perspectiva *socioantropológica* en la que la definición de la persona Sorda se ha legitimado, principalmente, a través de la ruptura de la tradición logocéntrica de las lenguas[19] y la defensa de la lengua de señas como su lengua natural. Este punto de inflexión sucedió en los años 60 del siglo XX, momento en el cual fue publicada la obra *Sign Language Structure* de William Stokoe (1980), quien mostró que la forma de comunicación visual y gestual utilizada por estas personas presenta todas las categorías

[18] *Se define como minoría al tener en cuenta la inferioridad en términos cuantitativos y de poder.*

[19] *Tradición en la cual se le da relevancia a ciertas lenguas o modalidades de lenguas en la adquisición de conocimiento.*

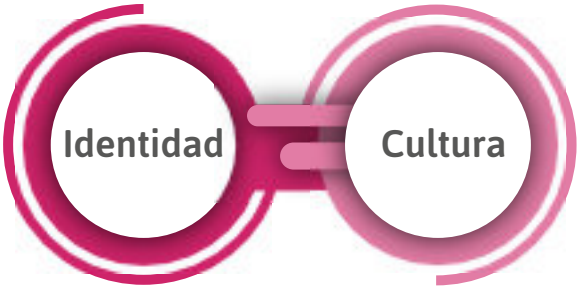
fonológicas, morfológicas y sintácticas de una lengua y, por lo tanto, es equiparable a cualquier otra lengua oral. Esta ruptura epistemológica permitió la configuración de un nuevo individuo sordo, quien construye su identidad en torno a la lengua de señas, identificándose como miembro de un determinado grupo: la comunidad Sorda. Esta revolución científica dentro de la lingüística influyó en la concepción que las personas Sordas tenían sobre sí mismas y sobre su identidad.

A partir de este momento, surge un nuevo paradigma científico dentro de las ciencias sociales y, en consecuencia, una nueva concepción de la sordera. Las personas Sordas dejan de ser objeto de análisis clínico y homogéneo y pasan a considerarse más recientemente como individuos con una particularidad lingüística y cultural que les permite interpretar, percibir el mundo desde lo visual y que les convoca a una misma comunidad o conjunto, no solo por aspectos diferenciales, sino también por razones históricas, políticas y sociales (Liñares Barbeito, 2003; Pérez de la Fuente, 2014; Rodríguez Martín, 2013).

2.1 IDENTIDAD Y CULTURA DE LA PERSONA SORDA

De modo general, Giménez (2010) defiende la relación entre identidad y cultura, desde el lente de la sociología y la antropología, como indisociable y dinámica (Figura 2). Expone la identidad como "la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o nuestra sociedad" (p. 35). La identidad tiene como fin dejar claro el límite y división entre grupos de personas, permite hacer la distinción entre grupos sociales a través de la manera específica y contrastiva como absorbemos la cultura.

Figura 2. Representación de la relación entre identidad y cultura.



La cultura se ha definido como una forma de comportamiento a seguir, como un patrón e incluso como una red de significados y símbolos. Sin embargo, para diferenciarla de los significados individuales que creamos como miembros de una sociedad, debemos prestar atención a criterios de temporalidad y colectividad. Es decir, si bien la cultura no es una serie de significados uniformes, estos si deben tener un grado de difusión, deben compartirse y ser comunes, no solo con otros sino en contextos más amplios. Además, estos significados entrelazados, sean estos interiorizados o exteriorizados, deben cumplir un grado de duración en el tiempo. Aun cuando la cultura es dinámica y cambiante, esta se mantiene viva durante periodos de tiempo, lo cual le da fuerza, estabilidad y vitalidad (Giménez, 2010). Todo significado que no tiene estabilidad en el tiempo se interpreta como una tendencia o una moda.

De modo puntual, desde la visión socioantropológica, la persona Sorda construye su identidad desde la diferencia, centrada en el manejo de una lengua minoritaria, la cual le permite integrarse a la sociedad y a la cultura de su entorno. Por ende, el uso de la lengua de señas sería lo que en principio definiría la identidad del sujeto Sordo, puesto que el dominio de esta lengua es lo que le da el sentido de pertenencia a la comunidad Sorda y no el grado de sordera que posee (Rey, 2008). Cuando la lengua de señas adquiere el estatus de lengua, implica no sólo repercusiones lingüísticas y cognitivas sino también sociales. Es decir, la lengua de señas legítima a la persona Sorda como sujeto de lenguaje, quien se asume desde la diferencia, diferencia centrada en el uso de una lengua minoritaria (Morales García, 2014).

El desarrollo de la identidad de estas personas se ve afectado por el contexto en el que crecen, ya que la mayoría son hijos de padres oyentes y pocos son expuestos tempranamente a la comunidad Sorda y a la lengua de señas. En consecuencia, al ingresar al sistema educativo, algunos estudiantes Sordos se encontrarán por primera vez con esa comunidad, incluyendo sus significados, símbolos, valores, costumbres y reglas. Por lo tanto, desarrollar un sentido de identidad significa un gran desafío para las personas Sordas al tener un contacto tardío con ella y al contar con pocos referentes o modelos que le expongan la identidad compartida por estas personas (Marschark et al., 2002).

El contacto con otras personas Sordas ya sea en instituciones educativas o asociaciones, contribuye positivamente a su identidad social y personal debido a que se sienten entre semejantes, y no como una persona aislada en una sociedad mayoritaria de oyentes; allí desaparecen las barreras de comunicación y se encuentran libres de las miradas del mundo. Por lo tanto, la identidad como colectivo se basa en la concienciación de aquello que comparten con los miembros de la comunidad Sorda: la lengua de señas, la experiencia compartida del mundo y la necesidad de acabar con las barreras de comunicación que dificultan el desarrollo y empoderamiento pleno en un mundo de oyentes (Pérez de la Fuente, 2014; Rodríguez Martín, 2013).

Consecuentemente, la lengua de señas es el factor aglutinante e identificativo de la comunidad Sorda ya que constituye un símbolo de identidad grupal, representa pertenencia, permite formar identidad propia y alcanzar a través de ella un mayor grado de socialización e interacción con su entorno. También, constituye un vehículo de transmisión de normas, valores, creencias, costumbres y conocimiento, aspectos que denotan la presencia de una cultura propia. Por ende, las personas Sordas constituyen una comunidad particular ya que presentan una lengua y cultura propia (Morales García, 2014; Pérez de la Fuente, 2014).

- Siguiendo esta línea socioantropológica, Lane (2005) considera que este Mundo de Sordos (Deaf-World) califica como un grupo étnico y cultural. Es decir, se categoriza la comunidad Sorda como minoría étnica puesto que presenta las siguientes propiedades internas:
- Nombre colectivo: Los miembros de este grupo poseen un nombre colectivo para referirse a sí mismos (Mundo de Sordos).
- Sentimiento de comunidad: El autorreconocimiento como miembro de una comunidad Sorda y el reconocimiento de los demás es una característica de una etnia.

- Normas de comportamiento: Dentro de la cultura Sorda existen normas para la toma de decisiones, para gestionar la información, para construir discurso, para ganar estatus, entre otras. Estas reglas indican lo que se debe saber cómo miembro de una comunidad lingüística y cultural en particular.
- Valores distintos: Estos se pueden inferir a partir de las normas culturales. Uno de los valores fundamentales es la lealtad a la cultura de la comunidad Sorda.
- Conocimiento: Las personas Sordas tienen conocimientos específicos de su cultura, como quiénes son sus líderes; acontecimientos importantes en la historia de las personas Sordas; cómo manejar situaciones difíciles con personas oyentes; entre otros.
- Costumbres: El mundo de las personas Sordas tiene sus propias formas de indicar su turno de habla en una conversación, de hablar con franqueza y de hablar con cortesía; también tiene sus propios tabúes.
- Estructura social: Al igual que en muchas minorías étnicas, hay líderes carismáticos que creen encarnar las características únicas de todo el grupo étnico.
- Lengua: Un lenguaje que no se basa en el sonido es el elemento principal que delimita claramente al mundo de las personas Sordas de la sociedad mayoritaria de oyentes.
- Artes: A través de la lengua de señas producen narraciones, chistes, juegos de palabras, pantomima y poesía. Las artes escénicas y las artes visuales también están presentes en la cultura Sorda.
- Historia: Un sentido de historia común une a las generaciones sucesivas
- Parentesco: Lo que está involucrado es un sentido de pertenencia tribal, no necesariamente lazos genéticos y sanguíneos; de hecho, existe un fuerte sentido de solidaridad en el mundo de las personas Sordas. Además, tienen un fuerte vínculo con el pasado, se trata de una continuidad intergeneracional.

- Límites étnicos: Cuanto más celebran las personas Sordas su idioma y su cultura, cuanto más afirman su identidad distintiva, más refuerzan el límite que los delimita del mundo de los oyentes. El lenguaje juega un papel importante en el mantenimiento de los límites étnicos porque es lo que los distingue de las personas oyentes.

En síntesis, la comunidad Sorda se define principalmente por el uso de la lengua de señas, el sentimiento de identidad grupal, la identificación y autorreconocimiento como persona Sorda y el reconocimiento como diferente, no como persona en condición de discapacidad (Pérez de la Fuente, 2014).

2.2 ADQUISICIÓN DE LENGUA Y DESARROLLO COGNITIVO

La adquisición temprana de una lengua es un componente esencial para el desarrollo cognitivo y social del ser humano, es vital para el éxito académico y un medio para descubrir el mundo. Es fundamental que una persona Sorda se comunique con sus padres desde el principio, es decir, desde la etapa del balbuceo y los primeros gestos hasta las primeras palabras y/o señas, puesto que el desarrollo normal del lenguaje depende de la comunicación frecuente y regular entre las personas Sordas y los que lo rodean, con la lengua que no genere ningún tipo de restricción. La comunicación significativa, libre, espontánea y creativa con adultos diversos también fomenta el desarrollo del lenguaje y la curiosidad, esta comunicación no se debe dar de una manera reglada o por instrucción, ya que la intención no es enseñar sino mostrar el uso de la lengua en contextos cotidianos y reales, no simulados (Marschark et al., 2002).

La lengua de señas es una lengua natural, que está desarrollada y permite a las personas Sordas comunicarse de forma completa e integral, en otras palabras, mediante esta lengua, al igual que en las lenguas orales, se expresan sentimientos y emociones, se entabla una conversación, se realizan narraciones, se formulan y responden preguntas, se hace referencia a objetos presentes y abstractos; y se reflexiona sobre el propio uso de la lengua.

Según Grosjean (2000), esta lengua debería ser la primera lengua de las personas Sordas ya que les permitirá comunicarse con sus padres desde temprana edad, si es que ambos adquieren la lengua de señas a tiempo. De esta manera se propicia un buen desarrollo cognitivo y social de las personas Sordas, así como un sentimiento de identidad con el mundo cultural de esta población y el desarrollo de su autoestima al sentirse miembro de un colectivo.

Por otro lado, la adquisición de la lengua de señas como primera lengua favorece y estimula ampliamente la adquisición de una segunda lengua sea esta oral o escrita. Por esta razón, si las personas Sordas han adquirido la lengua de señas en una edad temprana, les facilitará la adquisición de la lengua oral, ya sea en modalidad escrita o modalidad hablada (Morales García, 2015). Sin embargo, esto no sucede cuando estas personas son expuestas a una lengua oral como primera lengua en su modalidad hablada y no cuenta con el referente auditivo para la apropiada articulación de los sonidos, situación que también le impide interiorizar las estructuras propias de esta lengua. A pesar de sus esfuerzos, el de los profesionales que los acompañan y el empleo de avances tecnológicos (audífonos e implantes cocleares), percibir y producir correctamente los sonidos implica un gran desafío para las personas Sordas. Las personas con pérdidas auditivas severas o profundas, y que están expuestas únicamente a la lengua oral, no cuentan con las herramientas lingüísticas necesarias para fines académicos y sociales. Un manejo satisfactorio de una lengua oral puede llevar años, y si durante ese tiempo no hay un acercamiento a una lengua de señas esto puede desembocar en la dificultad de satisfacer las necesidades de comunicación y aprendizaje. El uso de la lengua de señas garantiza alcanzar un desarrollo lingüístico, cognitivo, social y personal de la persona Sorda (Grosjean, 2000).

En concordancia con lo anterior, Marschark *et al.* (2002) sostienen que la comunicación efectiva entre padres e hijos y la inscripción en programas de intervención temprana, son los mejores predictores del desarrollo del lenguaje y el éxito académico, al menos en los primeros años de la escuela. Los niños Sordos que son expuestos a la lengua de señas durante su primera infancia y los años preescolares tienen experiencias de

comunicación más efectivas y superan a sus pares Sordos con adquisición tardía a la lengua de señas, en cuanto al desarrollo lingüístico, social y cognitivo. Es el caso de las personas Sordas nacidas en familias con parientes Sordos usuarios de la lengua de señas, quienes se encuentran expuestos tempranamente a esta lengua; lo que les permite, además tener contacto directo con su propia comunidad, desde la infancia al contar con amigos, visitas y eventos familiares donde se prima el uso de la lengua de señas. No obstante, un número elevado de niños Sordos tan solo tienen pleno acceso a la lengua de señas hasta que ya han pasado la edad crítica para la adquisición de una lengua.

Los programas bilingües de atención/intervención temprana proporcionan experiencias sociales y cognitivas enriquecedoras para los estudiantes Sordos. Estos contextos cuentan con la presencia de personas bilingües (lengua de señas - lengua oral), quienes sirven de referentes sobre el uso de las lenguas. Además, estos programas favorecen y promueven el desarrollo emocional saludable y un funcionamiento social efectivo entre ellos, les permite conocer las experiencias de otras personas Sordas y su forma de afrontar los desafíos diarios que devienen de vivir en una sociedad que no se comunica en su lengua. Por lo tanto, mientras más posibilidades tienen las niñas y niños Sordos de relacionarse entre sí, más desarrollarán estrategias sociales reales y flexibles. Adicionalmente, desarrollan habilidades personales y una capacidad de crítica comparables a las de sus pares oyentes y superiores a las de sus pares Sordos que no asisten a dichos programas. Además, en estos espacios cuentan con el apoyo de un equipo integral que asesora a la familia y personas del entorno para generar espacios de comunicación y formación.

Cabe resaltar que el tipo de experiencia temprana impacta en la forma como aprenden las personas Sordas, esta puede desarrollar diferentes patrones de organización o funcionamiento del pensamiento e información. Específicamente, el empleo de un lenguaje visual-espacial exige un mayor uso de ciertas áreas del cerebro normalmente asociadas con la visión, el procesamiento espacial, y quizás la entrada cinestésica (retroalimentación motora). Estos avances sobre el desarrollo neuropsicológico de los niños

Sordos apuntan a demostrar la posibilidad de una compensación sensorial, ya sea fisiológica o pedagógica a lo largo del tiempo, que puede proporcionar información sobre la forma de estructurar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y sobre la elección de los tipos de materiales de educación más eficaces para niños Sordos.

En este punto, es necesario aclarar que no es posible proponer un enfoque único que favorezca el funcionamiento social y el éxito educativo en personas Sordas, debido a la heterogeneidad de estas. Tampoco se les puede enseñar como si fueran "oyentes que no pueden oír", dado que las personas Sordas y oyentes presentan diferentes bases de conocimiento, estrategias cognitivas y experiencias con el mundo (Marschark *et al.*, 2002).

2.3 DIVERSIDAD Y TIPOS DE SORDERA

Las personas Sordas son consideradas como un grupo lingüística y culturalmente diverso, no son un colectivo homogéneo, sino que en su interior presenta diversidad según las experiencias con su entorno (Pérez de la Fuente, 2014). Esta diversidad depende de variables, tales como el contexto de nacimiento de los niños Sordos (familias Sordas u oyentes), el grado de exposición temprana a la lengua, la lengua o lenguas qué domine y use para comunicarse, así como la calidad de interacciones con adultos y pares durante la infancia. También varía ampliamente según el grado de pérdida auditiva, la edad de pérdida de la audición y las etiologías o causas de la pérdida (Marschark *et al.*, 2002).

Según Rodríguez, (2005), dentro de esta heterogeneidad se encuentran:

- Sordos prelingüísticos o prelocutivos: aquellas personas que nacieron Sordas o que perdieron la audición en una edad muy temprana.
- Sordos postlingüísticos o postlocutivos: aquellas personas que perdieron la audición habiendo ya adquirido la lengua oral.
- Sordos con alguna audición residual que utilizan audífonos.
- Sordos, hijos de padres Sordos, expuestos tempranamente a la lengua de señas.
- Sordos, hijos de padres oyentes, expuestos al método oralista desde temprana edad.
- Sordos que se consideran usuarios de la lengua oral.

- Sordos que se consideran usuarios de la lengua de señas.
- Sordos que se consideran bilingües.

Respecto a la clasificación de la sordera teniendo en cuenta el lugar donde se localiza la lesión auditiva y según el grado de pérdida auditiva (García Fernández, 2004; Marschark et al., 2002), se encuentran:

Según el lugar donde se localiza la lesión auditiva:

- Sorderas conductivas: lesiones que involucran el oído medio.
- Sorderas neurosensoriales o de percepción: lesiones en el oído interno y nervio auditivo.
- Sorderas centrales: lesiones que involucran los centros auditivos del cerebro.

Según el grado de pérdida auditiva:

- Pérdida leve
- Pérdida media
- Pérdida severa
- Pérdida profunda
- Pérdida total o cofosis

Figura 3. Factores determinantes de la diversidad de la persona sorda.

De acuerdo con lo anterior, encontramos personas Sordas que adquieren tempranamente la lengua de señas como primera lengua; Sordos que aprenden el español como primera lengua y Sordos bilingües. La edad en la que comienza la pérdida auditiva también tiene importantes implicaciones en la educación de la persona Sorda, así como el grado de audición que se posee. Muchas familias de Sordos y las mismas personas Sordas, al estar expuestas al sonido de manera gradual o temporal recurren a la utilización de ayudas tecnológicas como implantes cocleares o audífonos para tener ventajas en el dominio lingüístico y en la comunicación de manera oral.

Frente a la utilización de audífonos el INSOR (2011) aclara "los audífonos no mejoran, no detienen, ni empeoran la audición, lo que brindan es la posibilidad de entender mejor, siempre y cuando, especialmente en el caso de los niños, reciban apoyo fonoaudiológico con un buen programa de entrenamiento auditivo" (p. 6) y hace énfasis en la importancia de visitar a un audiólogo para la realización de exámenes que ayudarán a determinar si la persona debería usar audífono y sí es así, elegir con asesoría el mejor dispositivo para cada persona. Sin embargo, se recomienda el aprendizaje y uso de la lengua de señas, la cual les permite comunicarse efectivamente y familiarizarse con una identidad y comunidad.

En personas con pérdidas auditivas más profundas, se sugiere en algunos casos desde el punto vista médico un implante coclear para permitir una mayor comprensión de la lengua oral. Sin embargo, existen opiniones contrapuestas con respecto a los implantes cocleares. Por un lado, existen preocupaciones socioculturales con respecto a restaurar la audición a través de cirugías porque implícitamente se podría estar negando la normalidad de ser sordo y que, por ende, deben ser reparados médicamente. Otro argumento son los posibles problemas que se pueden presentar con la filiación a una identidad con la comunidad Sorda, al no contar con un contacto frecuente con la comunidad Sorda y primar el aprendizaje de la lengua oral. (Marschark *et al*., 2002).

Collazos Aldana y Cols, J. (2007) explican que al contar con un implante coclear se tiene "la posibilidad de percibir estímulos auditivos", además, "estas personas obtendrán a largo y mediano plazo ganancias sensoperceptuales, lingüístico-comunicativas, en producción del habla, académicas, socioemocionales y laborales" (p. 162). Sin embargo, también advierten que la comprensión de la información de la lengua oral nunca será equiparable a la de una persona con audición. Además, recalcan la evidencia identificada por parte de familiares de cambios en el aspecto socioemocional por parte de la persona Sorda.

Por tanto, la diversidad de las personas Sordas no solo obedece a criterios basados en su pérdida auditiva, para observar la diversidad de esta población desde un ángulo más amplio se deben considerar criterios sociales, económicos, culturales, sexuales, de género, posturas ideológicas, entre otros. El respeto y reconocimiento a estas diferencias permiten la elaboración de programas de estudios que contemplan esta diversidad y permiten la inclusión de las personas Sordas en las IES, la asociación y reunión entre miembros de la comunidad Sorda y la participación plena del estudiante en la institución.

2.4 PERSONA SORDA COMO SUJETO DE DERECHOS

A partir del año 2006 se inicia un movimiento por reconocer a las personas Sordas como miembros de una minoría lingüística y cultural. En este año la Organización de Naciones Unidas (ONU) elaboró un documento internacional con el objetivo de "promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente" (p. 1). La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD), la cual entró en vigor desde el año 2008, y que exige a los gobiernos generar políticas, leyes y decretos que sigan los lineamientos de los acuerdos logrados, y a su vez, que deroguen aquellos que constituyen discriminación por motivos de discapacidad.

Con respecto a la educación, en el Artículo 24, sostiene que todas las personas con discapacidad (PcD) tienen derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades. Para lograrlo, los Estados Parte deben promover el aprendizaje de lengua de señas, la promoción de la identidad de la comunidad Sorda; y garantizar una educación en los entornos apropiados y las lenguas de acceso para cada estudiante (Art.24.3., ONU, 2006).

Además, en el numeral 4 agrega que para que este derecho se haga efectivo, los Estados Parte adoptarán los ajustes necesarios para contratar a maestros, incluso maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas. Adicionalmente, estos deben tener conciencia de la discapacidad y hacer el empleo de modos, medios y formatos de comunicación, así como de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad (Art.24.4., ONU, 2006).

Asimismo, para garantizar el derecho a la libertad de expresión y opinión en el Art. 21 insta a los Estados Partes a reconocer todo modo de comunicación, sea lengua de señas, braile o lengua oral, mediante el uso de diferentes formatos aumentativos y alternativos. Además, en el artículo 30 se sostiene que las personas con discapacidad tienen igualdad de derechos que los demás, por ende, se reconoce y apoya la identidad cultural y lingüística de la población Sorda (Art.30.4., ONU, 2006).

En 2009, la Federación Mundial de Sordos (*World Federation of the Deaf*) publicó el documento *Deaf People and Human Rights* (2009). Allí se mostraron los resultados de 93 encuestas enviadas a diferentes países que tenían como objetivo evaluar lo dispuesto por el Comité de la CDPD para los Estados Parte. Estos cuestionarios abordaron temas de la población Sorda, tales como el reconocimiento de la lengua de señas, la accesibilidad, la educación para personas Sordas y la calificación de los intérpretes de lengua de señas. La CDPD enfatiza el papel y la responsabilidad de los gobiernos en el cumplimiento de garantizar que las personas Sordas con discapacidad disfruten de los derechos humanos. Sin embargo, las encuestas realizadas muestran que existe una larga tradición de cooperación e intercambio de ideas con organizaciones no gubernamentales (ONG). Tanto los servicios

como las instituciones para personas Sordas se han establecido en muchos casos como consecuencia de donaciones extranjeras, proyectos de desarrollo, cooperación de ONG y otras iniciativas privadas (incluido el trabajo misionero). Es decir, muchos servicios e instituciones que atienden a las personas Sordas son proporcionados por ONG o por instituciones privadas, no por los gobiernos de cada país. El objetivo de este informe es identificar y promover la igualdad de oportunidades y la participación plena en la sociedad de las personas Sordas en todo el mundo (World Federation of the Deaf [WFD], 2009; el nombre se puede traducir como "Federación Mundial de Sordos").

Por su parte, la Corte Constitucional de la República de Colombia dispone en la Sentencia C-605/12 que las comunidades de las personas Sordas y sordociegas "son equivalentes a las comunidades y pueblos indígenas, así como negros y raizales, en tanto que su desarrollo lingüístico es parte del patrimonio pluriétnico y multicultural de la Nación". Las personas Sordas tienen el derecho a usar la lengua de señas en cualquier contexto, de esta manera se garantiza el derecho a la libertad de expresión. La represión al uso de la lengua de señas ya sea en ámbitos públicos o privados, viola el derecho a la libre expresión y a la libertad de pensamiento desde esta reglamentación.

Figura 4. Representación de modelos que incluye el enfoque dual.

El discurso actual de las organizaciones de las personas Sordas, por un lado, se adhiere al de la Organización Mundial de Personas con Discapacidad, es decir, que se clasifican en el conjunto de las PcD y son sujetos tanto de las prerrogativas, como de los ajustes razonables para garantizar su inclusión. Por otro lado, también se adhieren e identifican como una minoría lingüística y cultural, desde esta perspectiva se reconoce el derecho de esta población a tener el reconocimiento de la lengua de señas como primera lengua, a la protección de su lengua y cultura como patrimonio pluricultural del Estado colombiano, también a una educación adecuada a su primera lengua, lo que ha dado apertura a una educación bilingüe bicultural para personas Sordas. Esta articulación entre el reconocimiento de la situación de discapacidad que viven las personas Sordas y simultáneamente su identificación de pertenencia a una comunidad lingüística con valores culturales propios se ha denominado *Enfoque Dual. es decir,* la intersección entre dos modelos diferentes a partir de las implicaciones políticas de cada una de estas líneas de pensamiento.

Una mirada aterrizada a nuestro contexto nacional comprende a las personas Sordas desde un *enfoque dual,* el cual reconoce, al igual que el último modelo presentado, que las personas Sordas configuran una minoría lingüística y 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 derechos conducentes (corte constitucional C-605/12)". Al mismo tiempo, asume a las personas Sordas como sujetos de especial protección constitucional, ya que forman parte del conjunto de prerrogativas de las personas con Discapacidad. Este enfoque sitúa a las personas Sordas como sujetos de derechos en nuestro contexto, asunto de primordial importancia en el diseño, implementación y seguimiento de los procesos de educación inclusiva en Colombia.

Capítulo 3

Primera y Segunda Lengua para Sordos

La persona Sorda está inmersa en una situación de bilingüismo, esto es, estar enfrentada al reto de usar mínimo dos lenguas para participar efectivamente en un determinado contexto social. Por un lado, al ser miembro de una minoría lingüística y cultural adquiere la lengua de señas, que podría ser su primera lengua, en tanto le permite comunicarse entre miembros de su propia comunidad, crear lazos sociales y de identidad y desarrollar todas las funciones del lenguaje. Por otro lado, al convivir en una sociedad en la que en su mayoría se comunican por medio del español, la persona Sorda aprende esta lengua, su segunda, (oral y/o escrita). La adquisición/aprendizaje de ambas lenguas le facilita su inserción al mundo social, educativo y laboral, pero sobre todo le garantiza acceso a la información de manera directa.

Al estar inmersa en esta situación, se deben revisar los conceptos como los de primera y segunda lengua, porque tienen impacto en los diseños de los ambientes educativos inclusivos y en particular en las decisiones sobre la organización curricular, planes de estudio, metodologías, didácticas y procesos de evaluación que se formulan al interior de cada IES.

Frente a la primera lengua (L1) es común que se asocie con la lengua materna, como sinónimo de la primera con la que tiene contacto y acceso todo individuo; sin embargo, en el caso de la población Sorda se debe tener precaución con esta acepción, puesto que, para algunos, aun cuando hayan tenido dicho acercamiento desde temprana edad con el español, las características sensoriales hacen que no alcance los desempeños esperados en los diferentes estadios de desarrollo con una lengua oral. En este orden de ideas se amplía el concepto de primera lengua a aquella que se usa con mayor frecuencia, en virtud de permitir mejores desempeños cognitivos, sociales lingüísticos y con la que se puede satisfacer plenamente las necesidades de comunicación. En este caso, bajo esta última comprensión del concepto, la lengua de señas es la L1 para un grupo significativo de personas Sordas (INSOR, 2006).

Así mismo, es prudente considerar que existe un grupo de la población Sorda que, por diversas circunstancias, tuvieron acceso al español oral sin ningún tipo de restricción sensorial durante los primeros años de su vida, pero que posteriormente presentaron una reducción sensorial a nivel auditivo de forma significativa por lo que se obstaculizó el uso y desarrollo de dicha lengua. En estos casos, dependiendo de los niveles de dominio de esta, es posible que para este grupo de personas el español sea su L1.

Una de las principales particularidades de la L1 es que se adquiere de manera natural, sin planeación, sin objetivos preestablecidos, en un contexto de inmersión lingüística completa que ofrece, o debería ofrecer, una buena cantidad y calidad de interacciones reales con los demás hablantes. Estas interacciones no solo brindan el conocimiento implícito de las regularidades de una lengua, de lo que es correcto o incorrecto, sino también reta a cada individuo a producir nuevos mensajes jamás percibidos a partir de lo adquirido. Al estar en un contexto real, la persona Sorda no solo interactúa con la lengua que está adquiriendo, sino que también tiene la oportunidad de responder de manera física, con gestos, entonación (expresiones), lenguaje corporal o movimientos, algunos de estos son entendidos únicamente en la comunidad específica donde se habla esta L1. En síntesis, es un proceso inconsciente, espontáneo, que parte de la imitación y modelamiento, pero que trasciende a una producción ilimitada de ideas, y que le ofrece al usuario experimentar y arriesgarse mediante el uso diario de la misma lengua, (Navarro, 2010).

Un punto para considerar es que, en la gran mayoría de los casos, las personas Sordas provienen de contextos lingüísticamente restringidos, puesto que en su entorno cercano no está disponible la lengua de señas y hay obvias restricciones para el acceso al español; lo que ocasiona dificultades serias en los procesos de adquisición oportuna de la L1 y por consiguiente desempeños lingüísticos y comunicativos inferiores a los esperados.

En cuanto a la segunda lengua (L2) se advierte que es un proceso más deliberado, mucho más consciente, donde la persona aprende estructuras y vocabulario para usar en

situaciones puntuales, es decir que al producir un mensaje está pensando de una manera gramatical y analítica para hacerlo correctamente. El aprendizaje de una segunda lengua se puede dar en la infancia o adultez y se presenta en un contexto particular, muchas veces en un aula y está condicionado por la primera lengua (Navarro, 2010). A su vez, se aprecia que la enseñanza de una L2 está totalmente planificada y regulada, obedece a la implementación de enfoques y procesos de enseñanza de segundas lenguas que se materializan a partir de objetivos específicos y de prácticas y metodologías pertinentes, la cual plantea ejercicios que buscan resultados progresivos y ofrece en la mayoría de las veces contextos simulados, lejanos o articulados a la realidad o a la necesidad de sus hablantes.

En el caso de la población Sorda, es importante considerar estas particularidades porque el dominio de una L2, como lo es el español, dependerá del momento de contacto con esta, los desarrollos adquiridos en su L1 y los procesos de enseñanza aprendizaje que ha tenido a lo largo de su formación en L2.

En términos generales, se advierte una gran diversidad lingüística de las personas Sordas que participan en la educación superior, que depende de los momentos, contextos y metodologías en los que ellos desarrollaron los procesos de adquisición/aprendizaje de la L1 y la L2. Con el propósito de comprender un poco más este fenómeno, a continuación, se explorarán las particularidades que tienen la lengua de señas y el español para personas Sordas; además, se abordarán los temas de bilingüismo y aprendizaje de una lengua extranjera.

3.1 LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA

La lengua de señas se configura como un sistema lingüístico, propio de la comunidad de personas Sordas, que satisface las necesidades de interacción entre ellos mismo y de ellos con su entorno; así mismo, permite y potencia los desarrollo lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales de sus usuarios. En este sentido, esta lengua puede ser definida como "... un sistema arbitrario de señas por el medio del cual las personas Sordas realizan sus actividades comunicativas dentro de una determinada cultura" (Rodríguez & Velásquez, 2000, p. 96). En este mismo sentido, esta lengua es el resultado de la interrelación entre el factor biológico y cultural del ser humano, que consiste en una adaptación creativa y una respuesta cultural ante una limitación sensorial, a partir de la cual se desarrollan estrategias diferentes de comunicación por medio del canal visual (Liñares Barbeito, 2003).

Es por ello que la lengua de señas varía de contexto en contexto, de país en país, ya que las condiciones sociales y culturales son diversas. Puntualmente, en este territorio se habla Lengua de Señas Colombiana - LSC[20], una lengua que ha sido usada por las personas Sordas del país por más de un siglo en contextos religiosos y educativos. Se presume que esta lengua ha tenido influencia de otras lenguas, como lo son la lengua de señas española, francesa y la norteamericana. La posible causa de esto fue la migración hacia nuestro país de misioneros religiosos, quienes usaban la lengua de señas propia de sus países en las instituciones donde ejercían sus labores. Otro factor pudo ser el retorno de personas Sordas colombianas que accedieron a diferentes niveles de educación en el exterior y al regresar transmitían la lengua de señas del país donde permanecieron. Además, se ha identificado influencia en la variación de la LSC por parte del español oral y escrito de las personas Sordas al estar inmersos en una educación oralista, la cual le daba relevancia al aprendizaje y adquisición de la lengua oral sobre la lengua de señas (INSOR, 2006).

20. La LSC también evidencia una variedad regional en el territorio colombiano, pero esto no impide la comunicación entre las personas Sordas colombianas. Si bien existe una forma general o estandarizada de la LSC, también se presenta diversidad sea en elementos suprasegmentales, gramaticales o léxicos (Oviedo, 2001)..

Además, fue reconocida como lengua propia de la comunidad Sorda con la Ley 324 de 1996, y ha sido incluida dentro del grupo de lenguas nativas, por parte del Ministerio de Cultura, considerándose patrimonio inmaterial, cultural y lingüístico del país (INSOR, 2019). Dicho reconocimiento ha impulsado su uso en contextos académicos, para la formación de esta población; así como el interés por investigar aspectos gramaticales[21] y culturales que conlleva a la generación de políticas públicas para su preservación y divulgación.

Por otro lado, la lengua de señas se estructura a través de los mismos principios y categorías[22] de cualquier otra lengua, sólo se diferencia por el tipo de canal que utiliza para transmitir y recibir la información: reemplaza el canal aural-auditivo propio de las lenguas orales, como el español, por el canal visual-espacial. Por lo tanto, las personas Sordas emplean sus manos, brazos, cabeza y torso para comunicarse, mientras que en las lenguas orales se articulan partes del tracto vocal (Johnson & Liddell, 2016). Esta diferencia conlleva particularidades propias de esta lengua que la distinguen de las demás, como es: su **iconicidad**, relacionada con una representación muy transparente de los objetos como, por ejemplo, algunos verbos; su **simultaneidad**, lo cual se refiere a la posibilidad de articular de manera simultánea varios elementos, por ejemplo, señalar con el índice la parte superior de la muñeca de la otra mano, mientras al mismo tiempo se frunce el ceño, siendo esta una oración interrogativa pronominal para preguntar ¿qué horas es?; y su **tridimensionalidad**, que resulta ser de gran utilidad, pues permite establecer referencias de lugares, personajes, situaciones y tiempos dentro del discurso (Vidal et al., 2011).

21 En las últimas décadas, en nuestro país, se han desarrollado investigaciones sobre la LSC que han analizado la estructura gramatical (Oviedo, 2001), recopilado vocabulario básico por medio del Diccionario Básico de la Lengua de Señas Colombiana (INSOR et al., 2006) o de cartillas de vocabulario básico y pedagógico (liderado por Federación Nacional de Sordos - FENASCOL), o han observado la variación lingüística de la LSC en el contexto deportivo (Cortés y Barreto, 2013). Así mismo, frente a la planeación lingüística y análisis tanto lingüístico como del discurso propio de la LSC se han realizado publicaciones en las últimas dos décadas (Tovar, 2001, 2003, 2006, 2008, 2010, 2017). Estas investigaciones han permitido conocer las especificidades de la LSC, las cuales la diferencian de las demás lenguas de señas y las lenguas orales.

22 Esta lengua presenta una organización gramatical a nivel morfosintáctico, léxico, semántico, pragmático e, incluso, fonológico o querológico (a diferencia de las lenguas orales, donde es el sonido lo que se estudia, en la LS se estudia son las posiciones, los movimientos y las configuraciones manuales); sin embargo, debido a que esta lengua obedece a sistemas de recepción y producción totalmente diferentes, su estructura gramatical dista de las demás lenguas orales.

Además, una característica fundamental es ser una lengua natural que se comporta como cualquier otra; esto significa que, mediante la exposición ante este sistema de códigos, se adquiere a través de un proceso natural y espontáneo, no planeado o reglado. La lengua de señas colombiana, usada por las comunidades de personas Sordas, es el producto de la necesidad de comunicación de personas Sordas, varias décadas atrás, y que se ha transmitido de generación en generación, actualizándose constantemente dentro de las mismas comunidades que la usan de acuerdo con sus experiencias de participación y desarrollo social (INSOR, 2006).

De esto último, se pueden deducir varias reflexiones de suma importancia para la comprensión de los fenómenos lingüísticos y culturales de la población Sorda. Una de ellas es que, comparado con el español, que tiene varios siglos de desarrollo, la lengua de señas colombiana es muy reciente; esto incide en que existan conceptos, dentro de campos del conocimiento vanguardistas, que no tienen aún una representación en esta lengua. Este fenómeno se explica por la ausencia de hablantes de esta lengua en dichos campos de conocimiento y no por algún tipo de ineficacia en la propia lengua; es decir, que conceptos sofisticados en determinadas disciplinas, como por ejemplo, la física de partículas, no tienen aún una representación, una seña, para ser comunicados, no porque la lengua de señas sea incapaz de producir una representación de la misma, sino porque las personas Sordas usuarias de la lengua aún no han tenido la oportunidad de participar en esas esferas del conocimiento en educación superior: Sin embargo, una vez estén allí y tengan la necesidad de comunicar, seguramente emergerán representaciones para dichos conceptos.

En este sentido, se considera que esta lengua presenta el potencial suficiente para permitir al usuario la producción de cualquier tipo de mensaje acerca de cualquier tema. Si bien puede presentarse escasez lexical en temas específicos, la estructura gramatical de estas lenguas permite codificar cualquier tipo de información, haciendo uso de otras estrategias para dar a comprender y expresar la información, como son las expansiones, proyecciones o denominaciones (Tovar, 2017). Además, contienen recursos morfológicos que permiten la incorporación de (neologismos) nuevas palabras (Rodríguez & Velásquez, 2000).

Otra característica propia de las lenguas de señas es que son ágrafas, es decir, sin una representación escrita de la misma; sin embargo, se han realizado varias propuestas de formas de escritura[23] con fines específicos, sobre todo en el campo de la transcripción lingüística, pero no hay evidencia del uso constante de una de estas formas que se haya mantenido en el tiempo y que cuente de una difusión suficiente en la población para generalizarla. Actualmente, las personas Sordas se apoyan de manera frecuente en la grabación de videos, como forma de registro, reproducción y divulgación de sus discursos.

En conclusión, se declara que las lenguas de señas presentan características semejantes a cualquier otra lengua, ya que son sistemas creativos y convencionales, utilizados por la comunidad Sorda para la transmisión de conocimientos, sentimientos, expectativas, creencias y valores; con unas particularidades en su conformación (morfosintácticas y fonológicas), que la diferencian del resto de lenguas.

3.2 LA LSC EN ENTORNO ACADÉMICO.

Según Barreto (2015), en las últimas dos décadas se ha visto el incremento en el ingreso de personas Sordas a los niveles de educación media y superior. En estos ámbitos educativos, las personas Sordas se han enfrentado a la necesidad de comprender e incorporar conceptos técnicos y sub técnicos de las ciencias y de la tecnología, ante los cuales la LSC no presenta términos (señas). Además, a comienzos de siglo, Tovar (2003) identificó que la problemática de la LSC en el contexto académico no se limita a la falta de vocabulario técnico para ciertas disciplinas y áreas, sino también al escaso desarrollo de la LSC frente a las funciones superiores del lenguaje, como la argumentación lógica.

23. Entre las propuestas de escritura se encuentran la visagrafia (propuesta por la comunidad Sorda de la escuela de la palabra en la ciudad de Pereira), la notación por glosa, el sistema de Stokoe, HamNoSys (Sistema de Notación de Hamburgo), SignoEscritura (sign writing) propuesta por Sutton (Kato, 2008) y el Sistema de Escritura Alfabética (SEA), este último creado en España.

Sin embargo, la significativa participación de personas Sordas en estas esferas de formación, en los últimos años, ha promovido el desarrollo de la misma lengua, ya que dada las necesidades de sus hablantes de referirse a elementos, conceptos o teorías han emergido formas de representación, sin que ello implique que la problemática se encuentra completamente zanjada.

Frente a lo anterior, existen experiencias en la creación de neologismos o vocabulario propio de niveles de la educación superior. Algunas universidades que cuentan con estudiantes Sordos han adelantado trabajos de recopilación del vocabulario creado en el aula por parte de los mismos estudiantes Sordos, con apoyo de intérpretes de LSC y, en algunas ocasiones, con la asesoría del docente de la clase (Corredor Acuña & Loaiza Alvarez, 2014; Rodríguez Reina et al., 2018). Sin embargo, este esfuerzo queda circunscrito a su institución de origen, puesto que no se evidencia una difusión de este vocabulario, lo que no conduce a lograr una estandarización del léxico emergente. Del mismo modo, algunas asociaciones de personas Sordas[24] han propuesto la creación de nuevas señas en LSC para términos específicos dentro de diversos ámbitos, incluido el académico.

Junto a lo anterior, existen acciones afirmativas que ha desarrollado el mismo estado al promulgar la Ley 2049 de agosto 10 de 2020, la cual establece la creación del Consejo Nacional de Planeación Lingüística de la LSC, con el fin de "integrar y reconocer a la comunidad Sorda nacional los derechos lingüísticos que le corresponden" mediante "la definición, adopción y estructuración de una lengua de señas estandarizada y moderna, y su divulgación". Este consejo cuenta con representantes de las IES, representantes de la población Sorda, representantes de institutos del sector público y privado que convergen en la educación para personas Sordas y en el uso de la LSC, participan también el Ministerio de Cultura, el MEN, el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de la Información y las Comunicaciones.

24. Asociaciones como árbol de vida (Fundarvid) o Arcoíris Comunidad Sorda LGBTI, y las comunidades religiosas, entre otros, han desarrollado vocabulario propio a sus intereses y necesidades de comunicación.

Estas acciones propuestas por parte del Estado y la labor de recopilación de vocabulario tienen un gran impacto en el reconocimiento de la LSC en el contexto educativo, propenden por la aceptación y uso de la lengua de señas en el aula y en espacios extracurriculares, e invitan a la investigación y estandarización de la LSC.

3.3 BILINGÜISMO

Existe una idea ampliamente compartida sobre el bilingüismo como el dominio de dos lenguas; sin embargo, los contextos, usos, momentos de adquisición, competencias en cada una de ellas y las condiciones socioculturales de los hablantes, hace que este concepto se complejice, de forma tal que se distinguen varios tipos de bilingüismo. Puntualmente, cuando se habla de bilingüismo de las personas Sordas, se debe advertir una condición fundamental que lo diferencia de cualquier otro tipo; esto es, la inmersión en un contexto lingüístico en el que, por sus condiciones sensoriales, no favorece la adquisición y progreso de una primera lengua, desde muy temprana edad, y con ello, las consecuencias en el desarrollo lingüístico, cognitivo, social y cultural de los sujetos que se deriva de esta privación. Ningún otro tipo de bilingüismo se preocupa por la adquisición de la primera lengua, pues la da por hecho.

En este sentido, el bilingüismo de los Sordos debe ser entendido como la necesidad de adquirir y desarrollar la lengua de señas como la L1 y las posibilidades deliberadas para aprender el español como L2; premisa que parece evidente en la actualidad, pero que fue el derrotero sobre el que se amparó la transformación de la educación que provenía de enfoques clínicos de rehabilitación oral, donde esta era la única opción.

Según Grosjean (2000), a través del bilingüismo, los niños Sordos podrán comunicarse con sus padres desde una temprana edad, alcanzar un buen desarrollo de sus capacidades cognitivas, incorporar conocimiento de su realidad externa, progresar socialmente en el mundo circundante y desarrollar una competencia bicultural, es decir, convivir entre contextos de personas Sordas y oyentes. Además, sostiene que toda persona

Sorda “cualquiera que sea el nivel de su pérdida auditiva, debe tener derecho a crecer bilingüe. Conociendo y usando la lengua de signos y la lengua oral (en su modalidad escrita y, cuando sea posible, en su modalidad hablada) el niño alcanzará un completo desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales” (p. 2).

Además, este concepto de bilingüismo debe contemplar la diversidad de la misma población Sorda, puesto que aspectos como: niveles de pérdida auditiva, edad y permanencia del contacto con una primera lengua, experiencias lingüísticas y educativas, entre otras, inciden en sus desempeños en cada una de las lenguas. En este sentido, por ejemplo, pueden identificarse personas Sordas bilingües, con dominio moderado o discreto en alguna de las dos lenguas; monolingües, que son proficientes en la LSC o el español: o semilingüe, que por su experiencia lingüística no logran configurar ninguna lengua.

En este sentido, la Ley 982 de 2005 caracteriza a las personas Sordas bilingües, semilingües y monolingües. Estos últimos pueden diferenciarse entre quienes son **usuarios de español**, generalmente porque adquirieron esta lengua antes de experimentar una alteración auditiva, y las **personas Sordas señantes**, quienes definen su identidad lingüística y cultura en relación con el uso de esta lengua.

Este panorama crea una variedad de situaciones con los estudiantes que en algún momento pueden aspiran a ingresar a las IES:

- Aspirante Sordo, usuario de la LSC que se identifica como miembro de la comunidad Sorda. Sus padres son personas oyentes, es decir, no tienen ninguna alteración de audición y se comunican por medio del español. El estudiante accedió de forma temprana o tardía a una institución educativa con oferta pertinente para él, donde aprendió la LSC y, mediante ella, tuvo acceso a la formación educativa.

- Aspirante Sordo, hijo de padres Sordos y usuario fluido de la LSC, adquirida de manera natural y a una edad temprana, gracias a su entorno familiar. Se identifica como miembro de la comunidad.
- Aspirante Sordo, usuario del español oral que no se identifica como miembro de la comunidad Sorda. Es hijo de padres oyentes, aprendió el español oral pero no la LSC.
- Persona Sorda usuaria del español oral y quien usa ayudas auditivas. No se identifica como miembro de la comunidad Sorda. Es hijo de padres oyentes y adquirió el español como primera lengua. Sin embargo, cursó estudios de primaria y secundaria en instituciones con modelos de inclusión, por lo cual inició allí un proceso de aprendizaje de la LSC.
- Persona Sorda que no domina con fluidez ni el español oral, ni la LSC, y emplea señas naturales o recursivas para comunicarse.

Estos tipos de situaciones, que pueden ser aún más variadas, reflejan la complejidad que enfrentan las IES, a la hora de atender a los estudiantes Sordos que desean ingresar a programas de formación técnica, tecnológica y profesional.

Dentro del ámbito educativo, dependiendo del programa en que son inscritos los estudiantes Sordos, y sus habilidades sensoriales, puede variar el énfasis que se le dé a las lenguas. Aquellos que tienen las capacidades auditivas y se encuentran en entornos en los cuales se hace hincapié en la oralidad, podrían desarrollar la competencia para usarla, y comunicarse por medio de ella en el aula, con sus pares y en casa con sus familias. Del mismo modo, los estudiantes Sordos inmersos en contextos educativos que ofrecen entornos ricos en lengua de señas consolidan las competencias necesarias y suficientes para interactuar socialmente; así mismo, desarrollan habilidades comunicativas en una segunda, debido a que viven en una sociedad que privilegia el uso del español en la mayoría de los aspectos de la vida. Ese intercambio desempeñará un papel importante en los modelos de lengua y educativos, así como en la forma en la que se facilita el acceso a contextos de aprendizaje (Marschark et al., 2002).

3.4 ESPAÑOL PARA SORDOS

Como ya se ha indicado, la población Sorda es lingüísticamente diversa, por lo que para algunas personas el español podrá ser su primera lengua, cuando su acceso y contacto con esta así se lo ha permitido; mientras que para otro grupo esta será su segunda. Es por dicha diversidad que se encuentran personas Sordas con variados desempeños en el español que deberán ser considerados en sus procesos de formación. De acuerdo con esto, es posible encontrar estudiantes Sordos cuyas habilidades le permitan comprender y producir textos de tipo académico, de manera eficiente o aceptable, mientras que otros tendrán mucha dificultad para desarrollar este tipo de tareas, o incluso, algunos no podrán siquiera realizarlas. Dependiendo de estos desempeños se deberán organizar las propuestas educativas de manera tal que puedan responder a estas particularidades y potenciar su proceso de formación al respecto.

En este sentido, es necesario considerar los desempeños de las personas Sordas en el uso del español[25], puesto que esta es la lengua de instrucción que soporta todos los procesos de formación y evaluación que se desarrollan en las instituciones de educación superior; no se podría concebir uno de estos procesos en la que no fuera necesario la lectura de documentos, ni prescindir de los trabajos escritos para valorar las construcciones conceptuales o estéticas de los estudiantes.

Existen varios factores que inciden en los desempeños del español escrito que tiene una persona Sorda; tales como, el momento de adquisición de su primera lengua, pues entre más tardía muchas más dificultades se han identificado en el aprendizaje de la segunda; la calidad y cantidad de input significativo en español escrito, puesto que si es restringida el acceso y contacto con asuntos literarios o académicos, sus competencias e intereses por estos serán bajos; las metodologías para la enseñanza de esta lengua, puesto que no se obtienen los resultados esperados si se replican las mismas de los oyentes o no consideran

25. Antes de continuar se debe aclarar que las siguientes observaciones estarán encaminadas a explorar el español escrito como segunda lengua para la población Sorda, ya que las habilidades orales no dependen de manera directa de los procesos educativos, sino que están mucho más ligados a los procedimientos clínicos y/o terapéuticos.

las particularidades lingüísticas de su primera lengua; así mismo, factores de orden psicológico en los que se identifican las disposiciones, o no, de los sujetos para aprender esta lengua, o factores sociales en las que se puede identificar un rechazo hacia esta porque se convierte en un criterio de exclusión para la misma comunidad.

Centrando la atención sobre los aspectos lingüísticos, se advierte que las diferencias gramaticales son amplias entre las dos lenguas, y que podrían verse reflejadas en las producciones escritas de los estudiantes Sordos. Por ejemplo, en ambas lenguas existen los "determinantes", sin embargo, en la LSC no hay "señas" puntuales para los artículos y con ello para hacer referencia al género y al número de los sujetos en una oración, por lo que es muy probable que en las producciones escritas se cometan errores de omisión o de concordancia, puesto que aún no se han apropiado esas reglas gramaticales. Otro ejemplo, en este mismo sentido, es la diferencia en la sintaxis de cada lengua, produciendo textos escritos que fallan en la cohesión, en el uso incorrecto de los verbos, en sus modos y en sus tiempos verbales, así como en la falta de uso de nexos preposicionales y conjuntivos (Rusell, 2016). Además, se debe indicar que este tipo de errores no son ocasionados exclusivamente por las características de la lengua de señas, pues este tipo de desempeños son comunes en cualquier estudiante extranjero aprendiz de español.

En este sentido, se debe entender que el aprendizaje de una lengua es el conocimiento consciente de sus reglas (Muntzel, 1995), esto implica un mayor esfuerzo por parte del estudiante, ya que se enfoca en comprender, monitorear y usar correctamente las regularidades de una lengua, enfocándose así en la forma.

Si bien la tarea de las IES no es iniciar los procesos de adquisición o aprendizaje de la lengua que se utiliza en las actividades académicas, sí deben valorar las condiciones de ingreso, y desarrollar las competencias necesarias en esta para desempeñarse de manera satisfactoria en diversos contextos. Es decir, deben reconocer las habilidades comunicativas que ya tiene la persona Sorda y a partir de esta realizar propuestas para que pueda mejorar sus habilidades en la escritura y la lectura, enfocadas en un nivel de educación superior.

Las IES deben tener en cuenta que no se pueden emplear los mismos métodos de enseñanza de español de la mayoría con personas Sordas, ya que hay grandes diferencias lingüísticas entre ambas poblaciones. Además, la enseñanza de la persona Sorda no debe ser de menos calidad, más aún cuando se trata de una segunda lengua que es la dominante en el territorio, los esfuerzos son mayores (Tovar, 2000).

Se recomienda fomentar el gusto por la lectura, no exponiéndola como una obligación o requerimiento. Para ello, las instituciones pueden ofrecer lecturas variadas y asesorar cuando el estudiante Sordo lo requiera. Tovar (2000) resalta que los docentes deben considerar que el español es, en la mayoría de los casos, una segunda lengua para las personas Sordas, por lo tanto, se debe comprender que existe una influencia de la primera lengua en la segunda y que no todos alcanzan la misma competencia. Es ideal que la persona Sorda esté en la capacidad de manejar textos escritos, de interactuar con ellos, de explorarlos y de contar con referentes culturales que le permitan tener un acceso más cercano a lo escrito. Una estrategia para ello es hacer énfasis en el uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de español para personas Sordas como una forma de ampliar la exposición e inmersión a esta, el empleo de las TIC no se asocia directamente con una propuesta metodológica, pero sirve como complemento para apoyar los procesos de aprendizaje de una lengua (Lesmes, 2016).

Así mismo, es necesario activar los conocimientos previos a una lectura para incrementar la comprensión, esto se puede realizar ofreciendo información sobre el texto, explorando vocabulario específico, haciendo predicciones y anticipaciones de este, identificando palabras claves, analizando títulos y subtítulos o realizando preguntas sobre el tema antes de abordar el texto (Rusell, 2016).

Lo anterior demanda una labor dispendiosa por parte de las instituciones, los maestros deben trabajar en equipo para encontrar propuestas integrales que abarquen todas las áreas de estudio. Además, debe existir una formación previa por parte de los docentes, para que conozcan las particularidades del español de las personas Sordas y que,

a partir de ello, junto con sus conocimientos, exploren y propongan nuevos métodos de enseñanza para que la persona Sorda pueda refinar su competencia comunicativa en español.

3.5 LENGUAS EXTRANJERAS

Una lengua extranjera se refiere a aquella no nativa del país. Esta se aprende con diferentes propósitos, sea para ampliar el horizonte académico y laboral, para tener acceso a otra literatura de manera directa, para fines de turismo; o poder interactuar con diferentes culturas y poblaciones. Algunos autores acuñan el término lengua extranjera con el de segunda lengua, en tanto se usa en variados contextos del país, existe contacto constante con esta y se enseña en la escuela (Rusell, 2016). Las personas Sordas en Colombia no tienen un contacto frecuente con lenguas extranjeras, primero por su condición sensorial, segundo porque no hay una oferta de enseñanza adecuada a sus necesidades y tercero porque no es utilizada frecuentemente en el territorio nacional (Díaz Cortés & Cubillos Cardozo, 2014). En lo que concierne al aprendizaje de una lengua de señas extranjera tampoco hay evidencia de una propuesta en las instituciones educativas del país.

El gobierno colombiano ha hecho énfasis en la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo en el ámbito laboral y académico. Por ejemplo, la Ley 1651 de 2013 impulsa a las IES a formular propuestas para el aprendizaje de una lengua extranjera y así lograr una competencia bilingüe por parte de la población colombiana. Aquella con mayor aceptación para aprender en nuestro país, como lengua extranjera, es el inglés, esto se debe en parte a las directrices y proyectos educativos propuestos por el Estado. Por ejemplo, el Programa Nacional de Bilingüismo, formulado desde 2004 a 2019, que busca y plantea estrategias para el acercamiento a esta lengua, asimismo lo enfatiza el Programa Nacional de Inglés con proyección desde el año 2015 al 2025.

Respecto a este panorama, es importante resaltar que las personas Sordas colombianas ya están en contacto con dos lenguas diferentes, el español y la LSC. Por ello algunas instituciones de educación superior del país, entre ellas la Universidad Pedagógica

Nacional (UPN), en su autonomía, ha reconocido la LSC como la primera lengua de las personas Sordas y como segunda el español escrito (Rodríguez Reina et al., 2018); planteado que, en lugar de trabajar con una lengua extranjera, como lo es el inglés, desarrollan un énfasis en esta segunda.

Estudiar una lengua diferente a las mencionadas anteriormente, sería aprender una tercera. Sin embargo, no se evidencia actualmente ninguna propuesta metodológica en ningún plan de estudios en Colombia en las IES que se enfoque en la enseñanza de inglés para personas Sordas. Esto se puede deber a la complejidad de aprender una tercera lengua, cuando incluso aún en la segunda se presentan dificultades. Otra razón es la motivación y el desconocimiento por parte de los docentes de lengua extranjera sobre la snen las instituciones, sobre todo el profesorado. Es vital encontrar momentos de reunión y socialización entre los docentes de lenguas extranjeras de una institución para compartir y proponer estrategias que funcionan al interior del aula. Además, se debe adaptar no solo el programa curricular, sino también los materiales que se utilizan en clase, reforzando el input visual. Esto se puede lograr mediante el empleo de las TIC, lo que demanda horas de preparación y dedicación de los docentes. Un factor que también se debe considerar es la forma como se mantiene una motivación continua, así como retroalimentación de todas sus producciones. Se deben formular actividades que involucren a todos, teniendo en cuenta sus ritmos. La manera de evaluar también debe estar acorde con el enfoque metodológico con el que se está desarrollando cada curso.

A pesar de que la enseñanza de lenguas extranjeras para Sordos es un tema reciente en nuestro país, es necesario iniciar con la exploración en este contexto, para así generar discusión sobre el tema y empezar con la construcción y sistematización de experiencias, que permitan encontrar cada vez mejores resultados.

Capítulo 4

Educación Inclusiva

En 1981 la Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración, denominada Declaración Sundberg, estableció que las personas en condición de discapacidad podían "ejercer su derecho fundamental al pleno acceso a la educación, la formación, la cultura y la información" (Ariza Rua, 2014, p. 15). A partir de ese momento, la educación evolucionó de la exclusión hacia un modelo de integración, es decir que la sociedad debía acoger la diversidad construyendo programas educativos, culturales y de información, los cuales debían adaptarse a las necesidades específicas de las personas en condición de discapacidad. Posteriormente, en 1990, en la Conferencia Mundial sobre *Educación para Todos* en Jomtien -Tailandia, se hizo hincapié en los retrocesos sufridos durante los años 80 en educación básica y el alto porcentaje de exclusión de la población de este derecho (UNESCO, 1990).

Dentro de este paradigma integracionista, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca en 1994 (UNESCO, 1994), giró en torno a que todas las personas con necesidades especiales sean integradas al sistema educativo. Sin embargo, este modelo integracionista abrió paso a una educación inclusiva, dejando de lado el énfasis sobre las necesidades educativas especiales.

Según la UNESCO (2005, citado por Ariza Rua, 2014), la educación inclusiva contempla cuatro elementos fundamentales: (a) la comprensión de la diversidad como proceso; (b) la identificación y eliminación de barreras para permitir el acceso a la educación; (c) la participación y éxito académico con el objetivo de lograr el desarrollo de las competencias de la persona y (d) el énfasis en estudiantes que se encuentran en riesgo de marginalización o fracaso educativo, identificando dificultades para garantizar su permanencia y éxito académico.

Así mismo, en la Conferencia Internacional de Educación, realizada en Ginebra en 2008, se estableció que la inclusión se entiende como un avance frente a la integración, por ende, la inclusión abarca más que la integración. Esta última aspira solamente a la incorporación de las personas con discapacidad (PcD) en escuelas convencionales; mientras

que la inclusión busca que toda la población tenga acceso la educación de calidad como un derecho, enfocándose en las personas que son excluidas o se encuentran en riesgo de serlo. Específicamente, aquellos que sufren exclusión son los que presentan alguna condición de discapacidad, los que pertenecen a grupos étnicos o culturas minoritarias, o minorías lingüísticas, los que viven en situación de pobreza, los hijos de familias migrantes, entre otros (UNESCO, 2008).

Puntualmente, UNESCO (2008) define la educación inclusiva:

> "*Como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la Educación Para Todos* (p. 7)".

Ahora bien, esta definición implica cambios curriculares, estructurales, metodológicos y de contenidos, contemplando las características, intereses y capacidades, en este caso, de los estudiantes Sordos. Es decir, que las IES y los programas académicos ofrecidos deben estar diseñados para dar respuesta a las necesidades de la persona Sorda mediante principios de justicia social y equidad educativa; con el fin de permitir el alcance de los logros por parte de cada estudiante y que estos tengan experiencias educativas de calidad.

4.1 LINEAMIENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La ONU, a través de la UNESCO, ha fomentado la educación inclusiva de todas las personas, cualquiera sea su condición, promoviendo el acceso equitativo a esta y de calidad a lo largo de la vida. La propuesta de *Educación para Todos*, impulsada desde la década de los 90, se ha consolidado y fortalecido con las declaraciones realizadas en Jomtien (UNESCO, 1990), Dakar (UNESCO, 2000b) e Incheon (UNESCO, 2015). En estos encuentros se ha manifestado la necesidad que los Estados Parte lleven a cabo acciones que permitan y

garanticen una educación de calidad. Con respecto a lo mencionado, cabe destacar que la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) marcó un hito importante en el contexto de garantizar a la población Sorda educación de calidad a lo largo de la vida. Debido a que impulsó a que los países visibilizaran y colocaran en primer plano a uno de los grupos sociales que sufría mayor segregación dentro del marco educativo, frecuentemente ausentes de las políticas y reformas educativas. Además, en el año 2000 publicó *Sordera: Una guía para padres, profesores y trabajadores comunitarios*, en la cual se presentan orientaciones de educación para las personas Sordas mediante la promoción de la lengua de señas, la identificación temprana de la pérdida auditiva, el fortalecimiento del papel de los padres para el éxito educativo de sus niños, la necesidad de crear y fortalecer empleos para la población Sorda. Finalmente, se presenta un reconocimiento a la consolidación de organizaciones que trabajen por esta población (UNESCO, 2000a).

Por su parte, la Federación Mundial de Sordos (WFD) aboga por una educación inclusiva para los estudiantes Sordos que sea de alta calidad con instrucción directa en lengua de señas, por acceso a maestros y compañeros Sordos que hagan uso de esta lengua y por un plan de estudios bilingüe que incluya el estudio de esta. La WFD sostiene que, para lograr esta educación para los estudiantes Sordos, es fundamental que todos ellos, independientemente de la institución a la que asistan, puedan acceder a una enseñanza de alta calidad en una lengua de señas. Esto significa que las prestaciones de servicio, como los intérpretes y los tomadores de apuntes, deben ir acompañadas de la posibilidad de estudiar con otros compañeros y profesores Sordos. Además, se les debe proveer materiales de aprendizaje bilingües, en español y LSC, así como oportunidades para estudiar y refinar la competencia en LSC mediante la propuesta de una asignatura en el currículo. Una cuestión importante para lograr una educación inclusiva de calidad es la participación de un equipo docente cualificado para apoyar a los estudiantes Sordos en sus logros académicos; esto implica, un dominio proficiente de la lengua de señas, el conocimiento y desarrollo de planes de estudio y de pedagogías bilingües de calidad, así como la conciencia sobre el bilingüismo de sus estudiantes. También es necesario que las IES incentiven la participación de los padres y de la comunidad Sorda (World Federation of the Deaf, 2018).

Dentro de los modelos más eficaces de educación inclusiva para los estudiantes Sordos figuran las instituciones para Sordos que emplean una alta proporción de profesores y administradores Sordos que usan la lengua de señas. Estas instituciones también pueden proporcionar apoyo y recursos a los alumnos Sordos matriculados en otras instituciones sin un programa de inclusión, ofreciendo el acceso a la lengua de señas a un grupo de compañeros y aportando profesores Sordos. Un modelo de educación inclusiva puede implicar la formación de un programa bilingüe para estudiantes Sordos en aulas separadas dentro de una institución convencional. En estos entornos, es importante que los estudiantes oyentes también reciban instrucción en lengua de señas. En cada uno de estos modelos, es esencial que los profesores Sordos disfruten de un papel y reconocimiento igual al de sus pares oyentes. Asimismo, los estudiantes Sordos, además del plan de estudios general, deben tener acceso a un plan en lengua de señas, y que sus oportunidades educativas que sean iguales a las disponibles para sus pares oyentes (WFD, 2018).

Como se observa, el lineamiento principal para una educación inclusiva de las personas Sordas al sistema educativo es el reconocimiento y uso de la lengua de señas. De este se desprenden los demás ajustes que se deben hacer frente a la accesibilidad, al currículo, al perfil de los profesionales que acompañan el proceso formativo y frente a las herramientas a utilizar. Los principios que se deben tener en cuenta al crear e implementar estos ajustes se consideran a continuación.

Esto se encuentra en consonancia con los planteamientos del INSOR los cuales sustentan que los procesos educativos enmarcados en la educación bilingüe bicultural para Sordos encarnan de manera óptima los principios y fundamentos de la educación inclusiva en tanto esta forma de concebir y materializar la educación de las personas Sordas parte del reconocimiento y exaltación de las diferencias lingüísticas culturales sociales y educativas de esta población. A partir de este reconocimiento la educación bilingüe bicultural se ocupa de establecer cuáles son las implicaciones de estas particularidades en los procesos de formación y generar las respuestas adecuadas pertinentes y significativas para eliminar las barreras que obstaculizan el curso de las trayectorias educativas potenciando su máximo nivel de desarrollo integral. (INSOR, 2018 p 62),

4.2 ACCESIBILIDAD

El tema de accesibilidad no se resuelve únicamente con la apertura de cupos en las IES para las poblaciones vulnerables, sino que resulta necesario conocer sus características generales y ajustar las estructuras institucionales para garantizar su acceso y participación al sistema educativo.

Una de las estrategias para reconocer las particularidades de las personas con discapacidad y promover el acceso a la educación es a través de la articulación y coordinación de los sistemas de salud, protección social y de bienestar familiar, con el educativo. Los registros de información de las PcD en estos tres sectores brindan un panorama amplio frente a las condiciones generales de estas personas, sus necesidades más inmediatas y las posibilidades de intervención lo que puede resultar de bastante utilidad para los procesos educativos. Por ejemplo, los registros provenientes del sector de salud acerca de esta población son importantes, pues podrían revelar información sobre las valoraciones, diagnósticos o tratamientos. A partir de esto, los profesionales de la educación pueden realizar transformaciones para atender a los posibles riesgos y diseñar programas de formación para aquellas personas, que apoyen el desarrollo autónomo y la participación social (MEN, 2012).

Otra estrategia que incide en el acceso al sistema educativo es la misma la accesibilidad de la información. La Ley 1712 de 2014 reglamenta este derecho por parte de los ciudadanos en todas las entidades del Estado, incluyendo a las organizaciones que, de una u otra forma, desempeñan una función pública, aquellas que hacen uso de recursos públicos o que están relacionadas con la prestación del servicio público. Esta garantía no significa solamente dar atención a los requerimientos de la población, sino también trabajar por la divulgación constante de la información. Específicamente en el caso de las personas Sordas, esta normativa gana importancia, al contar con una condición sensorial que reduce las posibilidades de acceso a la información. De este modo las IES deben analizar y prepararse para atender esta directriz considerando la diversidad de características lingüísticas, comunicativas, educativas y culturales de esta población.

Las estrategias formuladas por cada institución ante el acceso a la información contribuyen directamente al acceso a los demás servicios académicos. Los cuales favorecen el ingreso, la permanencia y la promoción de cada estudiante. Entre estos se encuentran servicios de salud física y mental, recreación, apoyo financiero, culturales, así como, disponibilidad de materiales didácticos y bibliográficos, lo cual garantiza el acceso efectivo de las personas Sordas.

Por otro lado, desde la Ley 982 de 2005 se estableció la equiparación de oportunidades, tanto para las personas Sordas como Sordociegas, para su participación en el sistema educativo. En los artículos 9 y 10 del Capítulo III se destaca la responsabilidad del gobierno y de las entidades territoriales de comprender la situación bilingüe de esta población y garantizar el acceso, permanencia y promoción correspondiente a la educación formal y no formal.

Así mismo, desde la ley estatutaria 1618 de 2013, se establecen las responsabilidades del MEN y las IES, en tanto la disposición de recursos humanos, técnicos y financieros para garantizar el acceso de las PcD, y por ende de las personas Sordas. Para ello, por ejemplo, son fundamentales los equipos de apoyo pedagógico a favor de la inclusión, puesto que ofrecen respuestas a la diversidad de estudiantes, al promover y potenciar el desarrollo de sus capacidades; así mismo, los docentes deben tener en cuenta las valoraciones pedagógicas de los estudiantes para ofrecerles entornos educativos adecuados; entre otros recursos que garantizan el real acceso (MEN, 2012). En este sentido, es prudente analizar todas las condiciones y establecer cuáles son los ajustes razonables o adaptaciones que demanda la población al interior de la estructura curricular de las carreras de formación en la educación superior.

Una de las recomendaciones para llevar a cabo dichas adaptaciones es el uso de un Diseño Universal de los Aprendizajes, pensado desde la diversidad, con el objetivo de ofrecer mayor accesibilidad a un porcentaje alto de estudiantes.

4.3 CURRÍCULO DESDE EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

Muchas personas suponen que los ajustes razonables que demanda la inclusión de la población Sorda en la educación superior están centrados solamente en la lengua. Sin embargo, al prestar atención únicamente a los aspectos lingüísticos no se garantiza a plenitud la formación técnica, tecnológica y profesional del estudiante Sordo. Según Santos et al. (2008) el reconocimiento de la LSC, el uso del intérprete de LSC como estrategia comunicativa y los ajustes en la modalidad y la lengua para evaluar a la persona Sorda, no son suficientes para incluirlas en el contexto educativo. Por lo anterior, es necesario un diseño curricular que también ofrezca acompañamiento y revisión permanente de las prácticas pedagógicas y académicas. Así mismo, las estrategias metodológicas propuestas desde este diseño deben garantizar el éxito en la vida social, académica, personal y laboral de cada estudiante. Además, debe permitir que la institución descubra gradualmente la mejor forma de educar. En síntesis, los diseños curriculares deben contemplar tanto aspectos metodológicos y de contenido, así como evaluativos a usar en la presencia, o no, del estudiante.

Frente al diseño curricular de los programas académicos se sugiere considerar los aportes derivados del enfoque de Desarrollo Universal de Aprendizaje (DUA), dado que ofrece las herramientas suficientes para que el currículo responda a las particularidades de cada aspirante sin recortar los propósitos de formación de cada programa. El DUA inicialmente fue propuesto para mejorar la accesibilidad en los espacios físicos por parte de todas las personas, no se enfoca en privilegiar a una comunidad específica, sino que ofrece un diseño que permite el acceso por cualquier tipo de población.

Bajo este enfoque, son las actividades de enseñanza aprendizaje las que se ajustan a las capacidades y potencialidades de los estudiantes, respetando los tipos de aprendizaje, los procesos y ritmos de cada uno de ellos, lo que favorece la inclusión efectiva del estudiante Sordo en las IES. Esta propuesta se basa en tres principios: proporcionar múltiples formas de presentación; formular múltiples formas de acción y expresión; y disponer múltiples formas de motivación (CAST, 2011).

En el caso de la población Sorda, **proporcionar múltiples formas de presentación** se refiere al uso de diversos recursos icónicos, simbólicos o enactivos[26] para la presentación de contenidos, favoreciendo la percepción y comprensión; dejando al texto escrito como una de las posibles formas de presentar el contenido, pero no la única. Por ejemplo, entre las posibles formas de representación se pueden usar diferentes formatos visuales como fotografías, dibujos, esquemas o mapas.

Frente a la **formulación de múltiples formas de acción y expresión** para el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de la población Sorda, se puede considerar el trabajo en parejas, discusión grupal, conferencias, debates, blogs, simulación, juegos de rol, desarrollo de un proyecto, entre otros, en los que se debe considerar las particularidades lingüísticas de esta población. En este caso, el tiempo también es un factor por considerar, cada estudiante cuenta con un ritmo diferente, por lo cual, ofrecer un tiempo previo para la preparación de sus respuestas y actividades facilitará la participación.

En cuanto al grado de **motivación y vinculación que tienen los estudiantes** con su proceso de aprendizaje, se busca reconocer los aspectos que despiertan el interés y el compromiso. En relación con esto se debe considerar el nivel de dificultad para realizar una actividad, el ambiente dispuesto para desarrollarla, la estimulación sensorial y el trabajo colaborativo en esta actividad. Además, invita al estudiante a ser agente responsable de sus propios objetivos y del trabajo que efectúa para poder alcanzarlos. Esto se puede lograr al identificar la relación de los contenidos académicos con la vida de los estudiantes, enfatizando la posible aplicación de estos y las habilidades necesarias para el desarrollo de las actividades diarias.

En conclusión, la implementación del DUA en la renovación curricular y en el diseño de cada clase puede brindar aportes para la reducción de obstáculos a las cuales se enfrenta el estudiante Sordo, le ofrece una mayor flexibilidad tanto para percibir los contenidos, como para la realización y evidencia de su progreso. El DUA también le ofrece

26. Bruner propone este tipo de representación y consiste en mostrar los contenidos a partir de las actuaciones y reacciones de los sujetos, muy apropiado cuando existen formas pantomímicas de expresar con el cuerpo sin producir palabras.

a la institución y al docente un camino para la propuesta de un currículo incluyente para todo tipo de población, sin que ello sea óbice para que se puedan generar otras opciones o innovaciones pedagógicas y didácticas que requiera de manera puntual la diversidad de estudiantes soros.

4.4 PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO AL ESTUDIANTE SORDO

Cómo apoyo y seguimiento al diseño curricular, Santos et al. (2008) destacan el valor de contar con un programa específico de acompañamiento al estudiante Sordo. Este programa no solo debe trabajar por la formulación del currículo específico para los programas donde se encuentran personas Sordas, sino que se espera que también propongan estrategias para facilitar la inclusión social, académica y laboral del estudiante. Debe atender las necesidades comunicativas de la persona Sorda mediante la propuesta de recursos y espacios para el refinamiento de sus competencias, tanto en la primera como en la segunda lengua del candidato.

El acompañamiento de este programa es continuo, no se limita a fases específicas de la formación en las IES. Una de las tareas a contemplar es la generación de políticas de admisión, de permanencia y de culminación de los estudios. Este acompañamiento tiene a cargo el apoyo a la docencia, el cual se puede presentar, por ejemplo, mediante la formulación de un proceso de formación continua; el cual enfatice en temas como características diferenciales de la población Sorda, enseñanza de la LSC, educación bilingüe para personas Sordas, producción de recursos didácticos, uso de las TIC y la promoción de actividades investigativas.

Es vital que en el acompañamiento ofrecido se creen espacios de conversación con todas las estancias, dando a conocer el protocolo para atender a las personas Sordas en las diferentes oficinas responsables de los procesos administrativos de los estudiantes. El programa de acompañamiento también es responsable de buscar oportunidades de trabajo

interinstitucional, donde se puedan compartir las experiencias y estrategias usadas por otras instituciones. La sistematización de este trabajo al interior de cada institución es una herramienta valiosa que sirve como registro de la forma como se planea, ejecuta y los avances realizados para el acompañamiento estudiantil.

En cuanto al perfil de los actores involucrados en el programa de acompañamiento, Talero et al. (2017) recalca la necesidad del conocimiento y la formación continua en LSC. Además, estos actores deben conocer y manejar los lineamientos de la educación inclusiva. Si bien no existe una directriz sobre quienes deberían conformar el programa de acompañamiento estudiantil, se contempla que cada IES en su autonomía determine cuáles son los perfiles idóneos para esta labor. Un criterio para tener en cuenta es la selección de á de sus discapacidades, habilidades o experiencias previas (Maldonado, 2019).

Por su parte, la Universidad ECCI atendiendo a los principios de diversidad, igualdad, calidad y equidad mediante la Coordinación de Articulación e Inclusión, ha dado acompañamiento al estudiante Sordo al proponer proyectos, tales como:

"La adecuación de los medios de comunicación, la accesibilidad y traducción a LSC de las asignaturas virtuales, creación de semilleros de investigación, el diseño de niveles de español como segunda lengua para Sordos, la creación de una política inclusiva institucional, capacitación de los miembros de la comunidad educativa en contexto de la persona Sorda y lengua de señas (Ariza Rua, 2014, p. 16)".

Otro modelo de programa de acompañamiento es la de la Universidad Pedagógica Nacional que, en 2003, luego del ingreso de alumnos Sordos, se formuló el *Proyecto Manos y Pensamiento*, cuyo fin es, además de atender a esta población, generar "políticas, lineamientos y determinación de acciones pedagógicas con impacto en escenarios locales, regionales y nacionales" (p. 175). Este proyecto, dentro del marco de la educación inclusiva, reconoce y acepta la diferencia, considerándola como *invaluable riqueza,* puesto que a partir de ella se realizan innovaciones y cambios en el desarrollo pedagógico. De esta manera, la comunidad educativa reconoce a las personas Sordas como sujetos que se

relacionan con el mundo a través de otra forma de expresión: la lengua de señas y, por lo tanto, tienen otra manera de interpretar y concebir el mundo (Salazar et al., 2008).

La conformación de programas de acompañamiento, como los presentados anteriormente, ofrecen al estudiante Sordo y a los funcionarios un referente y apoyo en la asesoría y solución de las situaciones que se generan en el ejercicio académico. Además, economiza tiempo, procesos y trabajo en la atención efectiva de estas personas.

4.5 INTÉRPRETES DE LSC

A partir del reconocimiento de la lengua de señas como la lengua natural de la población Sorda se identifica que el servicio de interpretación nace como respuesta a la demanda social de las personas Sordas, con el objetivo de romper las barreras comunicativas y participar en igualdad de condiciones en la dinámica nacional (INSOR, 2012, p. 49).

En un principio, este servicio de interpretación era prestado por familiares, amigos y algunos docentes que en contacto con las personas Sordas aprendían informalmente la lengua de señas, los cuales actuaban como intérpretes en diversos contextos. Posteriormente, las políticas de integración de los años 90 impulsaron y fomentaron la introducción de intérpretes en la educación. En consecuencia, aumentó súbitamente la demanda de este servicio en toda Colombia.

Según INSOR (2012), en el año 1997 eran atendidos 23 Sordos en el nivel de secundaria y media en instituciones para oyentes; cifra que se incrementó en 2004, cuando se prestaba el servicio de interpretación a 783 estudiantes, entre jóvenes y adultos, atendidos en 25 instituciones de 13 departamentos del país, para ese momento, se registró un promedio de 72 personas que prestaban el servicio de interpretación. Para el año 2011 este número se había cuadriplicado tanto en estudiantes Sordos atendidos (3.502) como en intérpretes que laboraban en el contexto educativo (361).

Los datos relevados por el INSOR, en el año 2011, indican que de un total de 361 intérpretes de LSC dentro del ámbito educativo, solamente el 41,5% reunía todos los requisitos básicos para desempeñar esta función; estos eran ser mayor de edad, poseer una formación mínima de educación media (bachiller); presentar acreditación en LSC hasta el nivel Intermedio II certificado por FENASCOL y tener experiencia en la prestación del servicio de interpretación. Estos requisitos eran certificados por medio de la expedición de un Permiso Temporal, el cual respaldaba la idoneidad de un intérprete para la contratación por parte de instituciones públicas y privadas. En su momento solo un 17,7% de intérpretes contaban con dicho permiso, el cual debía renovarse anualmente (INSOR, 2012).

Actualmente, este Permiso Temporal no tiene validez y no es un requisito para la contratación de intérpretes, sin embargo, para lograr una certificación de intérpretes en el país, el MEN expidió la Resolución 10185 de 2018 "Por la cual se reglamenta el proceso de reconocimiento de intérpretes oficiales de la lengua de señas colombiana – español y se deroga la Resolución 5274 de 2017". Esta Resolución propone dos vías de reconocimiento del intérprete, la primera es la certificación mediante la confirmación de la realización y culminación de estudios de un programa académico de educación superior relacionado con la interpretación de LSC - español. La segunda vía está enfocada en los intérpretes que no cuentan con una formación académica en educación superior en el tema de interpretación de LSC, pero que al 26 de junio de 2018 ejercían esta actividad. Las personas que cumplan con este perfil deben presentar y aprobar una evaluación técnica formulada por el INSOR para poder contar con el reconocimiento como intérprete oficial. Ahora mismo, el INSOR aún está trabajando en el diseño para la aplicación de esta evaluación, la cual ha decidido nombrar Evaluación Nacional de Intérpretes de Lengua de Señas Colombiana – Español (ENLSCE). Mientras tanto, al no existir un certificado que acredite el servicio de interpretación, el INSOR sugiere a los contratantes corroborar la idoneidad de un intérprete mediante la exigencia y revisión de certificaciones laborales y de participación en espacios de formación académica en temas de interpretación de LSC-español

Según el INSOR, las funciones que deben cumplir los intérpretes de LSC en ámbitos educativos son las siguientes: (a) preparar el servicio de interpretación; (b) interpretar mensajes de español a LSC y viceversa; (c) evaluar el servicio de interpretación y (d) contribuir al desarrollo e inclusión del servicio de interpretación en todas las áreas de la gestión académica y administrativa. Además, el intérprete no debe llevar a cabo las siguientes acciones: (a)manipular la información omitiendo o agregando detalles para que el usuario entienda; (b) interrumpir la interpretación de un compañero para dar explicaciones adicionales o evaluar el desempeño académico de los estudiantes Sordos; (c) realizar evaluación de las habilidades y del servicio de interpretación de sus colegas; (d) hacer correcciones de contenido y estilo de los discursos (español oral o escrito, LSC) producidos por los estudiantes y por los docentes; (e) ayudar al estudiante en las evaluaciones, talleres, etc. (INSOR, 2012).

La prestación del servicio de interpretación en la educación superior ha presentado algunas dificultades que pueden atenderse desde el área de interpretación y desde el programa de acompañamiento al estudiante Sordo, por ejemplo, Rincón Infante (2020) identificó que este servicio de interpretación tiene un rol tan protagónico en la educación para Sordos, que incluso ha generado dependencia por parte de algunos estudiantes. En este sentido, se ha evidenciado que algunas personas Sordas prefieren dirigir sus inquietudes al intérprete antes de o en lugar de dirigirse a su docente. Los estudiantes Sordos tienden a centrar su atención especialmente en el servicio de interpretación, obviando información importante que les puede ofrecer el contexto en el que están inmersos. Al ser la LSC una lengua visogestual, en la mayoría de los casos no existe la posibilidad de registrar apuntes mientras el docente se expresa, ya que, al hacerlo, tendrían que ignorar al intérprete y así perder información.

Desde la perspectiva del docente, es recurrente también, que no se conoce el rol que debe desempeñar el intérprete. No son claros los límites de sus funciones, ni las tareas a realizar. Esto puede desembocar en un sentimiento de desconfianza ante el servicio de interpretación, algunos docentes incluso dudan de la veracidad de la información y del

verdadero interlocutor de cada intervención (Santos et al., 2008). Otro de los problemas identificados es la formación, la mayoría de los intérpretes que desempeñan su rol en IES no cuentan con ningún título de educación a nivel superior y tampoco en el campo de la interpretación. Esto afecta directamente la comprensión de los contenidos académicos, así como el vocabulario a usar en este contexto. Un último factor que refuerza esta problemática es la insuficiencia en número de intérpretes en Colombia y de programas formativos que potencien la formación en este campo (Truscott de Mejía, 2011).

Ante estas problemáticas, aparte de las orientaciones ya ofrecidas en el primer capítulo de este documento, se sugiere el trabajo conjunto entre el cuerpo docente y el equipo de intérpretes. La planeación, discusión y ejecución de estrategias entre estos dos agentes permitirá definir claramente los límites que debe tener cada rol, así, al entablar una relación laboral estrecha se generan espacios de confianza entre ambos. Además, se invita a las IES a crear espacios de formación, de evaluación y de acompañamiento continuo del servicio de interpretación por parte de profesionales en el tema.

La forma de organizar el servicio de interpretación también ayuda a superar inconvenientes ante la calidad de este. Por ejemplo, se debe considerar el perfil del intérprete para la asignación de espacios académicos. Si se observa que un intérprete tiene habilidades y/o formación en ciertas áreas del conocimiento, su elección para determinada asignatura facilitará la comprensión del mensaje a interpretar. Desde la organización también se puede disminuir la dependencia de algunos estudiantes Sordos hacia unos intérpretes, a saber, el estudiante puede contar con el apoyo de varios intérpretes, los cuales pueden cambiar según la asignatura. En este caso, es de recordar, que el equipo de intérpretes también debe trabajar conjuntamente para compartir los avances en temas y vocabulario que puedan tener un efecto en cualquier asignatura relacionada en el plan de estudios de cada estudiante.

Por otro lado, con el fin de mejorar la calidad y cobertura del servicio de interpretación, las IES también cuentan con la autonomía de crear semilleros de intérpretes

para motivar la afiliación de personas a este oficio o profesión. La apertura progresiva en Colombia de programas académicos técnicos, tecnológicos y profesionales para la profesionalización de los intérpretes se considera uno de los elementos estratégicos para elevar y potenciar las competencias y calidad del servicio de interpretación en las IES. Del mismo modo se extiende la invitación a los intérpretes de LSC – español a estar formándose y actualizándose constantemente.

Si bien la oferta de formación profesional frente al servicio de interpretación es escasa en Colombia, se ha contado con algunas opciones ofertadas por diferentes IES[27] que buscan mejorar la situación, no solo en el ámbito educativo, sino también en contextos de salud, judiciales y de recreación. Esto permite que la labor de interpretación evolucione y se adapte a las nuevas necesidades que demanda el contexto de educación superior.

4.6 HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El ingreso de las personas Sordas a las IES ha despertado el interés de encontrar herramientas que faciliten el trabajo académico y la comunicación. Teniendo como marco los principios del DUA es indispensable que estas herramientas ofrezcan diferentes formas de presentación y expresión de los contenidos. Este es el caso de las TIC, su evolución rápida ha impulsado a la generación de estrategias educativas donde se le ha dado un rol más activo al estudiante, puesto que permiten la exploración, investigación y realización de actividades de una manera autónoma e independiente.

El uso de las TIC ofrece beneficios tanto a los docentes como al estudiante, uno de ellos es la reusabilidad; cuando se ha construido un material didáctico, este se puede

27. El primer programa ofrecido en el país denominado Programa de Formación de Intérpretes para Sordos y Sordociegos se realizó en colaboración del INSOR, de FENASCOL, del BID, de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle y de la Asociación de Sordociegos de Suecia. Este programa permitió certificar a un total de 31 intérpretes en dos promociones durante los años 1997 y 1998. La Universidad del Valle también ha ofrecido en los últimos años un programa tecnológico denominado Tecnología en Interpretación para Sordos y Sordociegos. Además, esta misma institución ofrece un programa profesional de interpretación denominado Interpretación para Sordos y Guía-Interpretación para Sordociegos. La Universidad del Bosque también ofrece un programa profesional de interpretación llamado Intérprete Profesional de la Lengua de Señas Colombiana. Por su parte, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), con apoyo del INSOR, también ha reconocido la labor del intérprete al incluirlo en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, de esta forma, busca crear un programa curricular de intérpretes para así poder multiplicar esta profesión.

archivar y reutilizar por las funciones que estas ofrecen. Así mismo, el estudiante puede tener acceso continuo al material o información y archivarlo de la mejor forma más conveniente (De la Torre & Domínguez Gómez, 2012). La accesibilidad y adaptabilidad son otros de los beneficios que poseen este tipo de materiales.

Las TIC permiten presentar contenidos en forma de imágenes, GIF, videos, caricaturas, mapas mentales, texto escrito, tablas, gráficos, páginas web, blogs, foros, chat, entre otros. Esta gama de formatos existentes motiva al estudiante a aprender y demostrar su desempeño de diferentes formas. Despiertan el interés e involucran a cada aprendiz a la resolución de actividades y problemas a partir de su creatividad (Cabero et al., 1998).

Otra de las ventajas es la intertextualidad, cuando se abarca un material se cuenta con los enlaces para poder profundizar en los temas que se desean. Se puede interactuar con toda la información presentada, realizando ejercicios teórico-prácticos en una misma interfaz. La comunicación también se ha beneficiado mediante el empleo de las TIC, en tanto que presenta la posibilidad de tener una interacción inmediata a pesar de la distancia en la cual nos encontremos.

Cabero et al. (1998) identifica como desventajas en la utilización de las TIC la ausencia de estos recursos tanto en el hogar de los estudiantes, como en los centros educativos. Por esto, antes de proponer actividades que involucren su uso, es necesario una verificación de existencia o asegurar que se cuenten con estos recursos. Otro factor que tiene un efecto directo en la frecuencia y calidad de uso de estas herramientas es el poco conocimiento teórico y práctico por parte de maestros y de estudiantes respecto al funcionamiento de estas herramientas en el contexto educativo. El uso diario y conocimiento de las redes sociales no es suficiente para un óptimo empleo de estos recursos en las actividades educativas, siendo necesario que profesores y estudiantes cuenten con la motivación, aptitud y tiempo para aprender el funcionamiento correcto de las TIC. Otro de los retos que presentan las herramientas tecnológicas, específicamente con los estudiantes

Sordos, es que la mayoría están diseñadas con textos en lenguas diferentes a la lengua de señas, por lo cual la institución debe buscar la forma de adaptar o mediar el uso de estas con la LSC.

Además, las IES deben ofrecer espacios para el aprendizaje y acercamiento al uso de las nuevas tecnologías por parte de los docentes y los estudiantes (Santos et al., 2008). De esta forma pueden entender y se les facilite el desarrollo de actividades mediadas por las TIC sin una exigencia mayor de tiempo y esfuerzo. Por ello, el planteamiento curricular puede incluir la utilización y aprendizaje de las TIC de manera transversal, ya que estas no tienen afinidad exclusiva con ninguna área del conocimiento (Grabe & Grabe, 2006). La propuesta curricular de integración de las TIC debe ensamblarse y estar en armonía con los principios educativos, sin tomarse como un apéndice o adición curricular.

Por otro lado, las TIC también se han usado para mejorar el acceso a las actividades extracurriculares y para favorecer la movilidad. En Colombia se encuentran varios ejemplos de estas estrategias; una de ellas está en la Universidad del Atlántico, que ha creado un museo inclusivo, el cual cuenta con material audiovisual e interactivo para la población Sorda. Paralelamente, esta institución ha propuesto la creación de un laboratorio de acceso a la información donde se traducen publicaciones a LSC (Maldonado, 2019).

Otro ejemplo es la Universidad ECCI que también ha implementado las TIC en su infraestructura. Teniendo como referente las normas internacionales y nacionales respecto al diseño de señalética que permita la fácil y adecuada visibilidad de la información, elaboraron placas en LSC que facilita al estudiante Sordo ubicarse en las diferentes dependencias del campus universitario. Cómo apoyo a la señalización implementada, se produjo un software de ubicación espacial, el cual permite al usuario saber en qué parte de la institución se encuentra y hallar información sobre un sitio en específico, así como la mejor forma para desplazarse. Este servicio también permite la consulta sobre trámites estudiantiles y los lugares de realización. Otra estrategia de movilidad planteada por esta institución es el diseño e instalación de 16 alarmas visuales que ayudan a mejorar la

seguridad y el sistema de alerta en situaciones de contingencia o peligro. En cuanto al acceso a la información, la Universidad ECCI ha traducido parcialmente lo dispuesto en el portal web mediante el uso de material audiovisual (Brown, 2014).

Estos avances y esfuerzos institucionales no sólo han facilitado el desplazamiento y acceso, también han dado visibilidad a los estudiantes Sordos por parte de los demás integrantes de la comunidad académica, despertando el interés por la LSC, por la diversidad y por el otro.

Capítulo 5

Experiencias en Educación Superior Inclusiva

La participación de las personas Sordas en instituciones de educación superior en Colombia es una realidad reciente y aún escasa en el país. Rodríguez et al. (2008) documentan que, hasta el año 2002, se conocía apenas una decena de casos de estudiantes matriculados en programas de educación superior, en modalidades de estudio a distancia y sin contar con servicio de interpretación. Al respecto, los avances del país en materia de acceso a la educación y los cambios en las políticas nacionales de inclusión, derivados del nuevo marco legislativo que trajo consigo la reforma constitucional de 1991, permitieron que a finales de los años 90 se graduaran las primeras personas Sordas de programas de secundaria y media y abrieron la posibilidad de continuar su formación en la educación superior. A partir de ese momento, las IES empezaron a tomar conciencia y a experimentar los retos que supondría promover el ingreso de estas personas a los servicios educativos.

En las últimas dos décadas esta situación ha cambiado progresivamente. En el año 2017 se identificaron 357 estudiantes Sordos que se encontraban matriculados en 62 IES en todo el territorio nacional. La mayoría de los estudiantes se encontraban ubicados en IES en Bogotá, Medellín, Barranquilla, Cali, Ibagué, Pereira y Villavicencio (INSOR, 2017). Esto evidencia un crecimiento mayor en comparación con los últimos 20 años y la necesidad de plantear orientaciones para una inclusión efectiva a esta población. Los ajustes y proyectos implementados por algunas de las instituciones de educación superior, los cuales sirven como modelos, se analizan a continuación.

5.1 CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIANTE SORDO EN COLOMBIA

Conocer las particularidades de los estudiantes Sordos favorece una respuesta educativa pertinente que atienda sus necesidades e intereses de formación; es por ello tan relevante la caracterización, la cual puede ofrecer un panorama sobre los desempeños y competencias individuales de las personas Sordas. Las variables para considerar en dicha caracterización abarcan desde la definición misma de ser Sordo, hasta las problemáticas

frecuentes que se presentan en las IES, recurriendo a criterios geográficos, demográficos, intrínsecos, así como comportamentales para comparar, agrupar y relacionar factores que influyen en el proceso educativo.

De manera general, INSOR (2017) en la *Caracterización de condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes Sordos en IES colombianas*, resalta la falta de información sobre los procesos inclusivos y del perfil de los estudiantes Sordos que ingresan a la educación superior en el país, debido a la falta de registros en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), de estudiantes en condición de discapacidad. Del mismo modo, se identificó que el seguimiento de los egresados que hace cada IES es solamente el 30 % de las 46 instituciones consultadas.

Ante esta situación y con el fin de contemplar el panorama, el INSOR (2017) efectuó una encuesta electrónica a las universidades del país, en la cual participaron un total de 168 IES, y que consideró variables geográficas, de género, de interés y de edad. Como resultado, se identificó que la mayoría de los estudiantes Sordos en instituciones de nivel superior se concentran principalmente en Bogotá, Medellín y Barranquilla; y que las áreas del conocimiento con mayor preferencia son Ciencias de la Educación, Ingeniería, Arquitectura, Economía, Administración y Bellas Artes.

En cuanto a la lengua usada para comunicarse, se encontró que, de los 357 Sordos matriculados en las IES, el 48% eran usuarios de la LSC, el 19 % del español oral, el 5% tanto de LSC como del español oral, el 2% no eran usuarios de ninguna lengua y del 26% restante, era desconocida su situación lingüística. Respecto a nivel académico, en el marco de la educación superior, el 97.8% se encontraba matriculado en pregrado, el 1.7% en posgrado y del 5% restante no se tiene certeza. Esta encuesta también destaca que el 55% de las personas Sordas matriculadas son del sexo, a su vez la mayoría de los estudiantes pertenecía al rango de edad entre 21 y 30 años.

Actualmente, no se cuenta con más resultados publicados sobre el estado educativo de esta población a nivel superior, por lo cual es urgente la planeación de procesos de

investigación y caracterización que permitan identificar las oportunidades de mejora en los procesos de inclusión. Esta realidad también se presenta al interior de las IES. Aunque las universidades colombianas no son ajenas a los nuevos paradigmas de la educación inclusiva, aún se percibe el desconocimiento por parte de la comunidad educativa sobre las particularidades de las personas Sordas. Gran parte de esta problemática se deriva de las preconcepciones en cuanto a sus capacidades que, a su vez, lleva de manera inherente a que las instituciones no profundicen en el desarrollo de alternativas para atender a esta población (Santos et al., 2008). Al respecto, las contadas excepciones de instituciones educativas que han presentado avances en la atención a la población Sorda fundamentan estos logros en un interés consciente de conocer e investigar sobre la persona y su cultura.

Uno de los trabajos que destacan la falta de conocimiento sobre este fenómeno es el de Clavijo Zapata *et al*. (2007), quien dio a conocer las necesidades y expectativas de las personas Sordas en la Universidad de Antioquia, pero también las concepciones del resto de miembros de la comunidad universitaria sobre esta población. Los encuestados manifestaron que desconocían el hecho de que las personas Sordas tuvieran acceso a la educación básica y media; y que no habían considerado siquiera la posibilidad de ingresar a la educación superior.

En contraparte, las personas Sordas hablaron de la importancia que tiene para ellas la educación superior "como un medio de participar en diferentes espacios de la vida universitaria, de ingresar y permanecer en programas de formación profesional que posibiliten la creación de un proyecto de vida" (Clavijo Zapata et al., 2007, p. 308). En suma, la diferencia entre la conciencia sobre el otro y la necesidad del acceso educativo han llevado a un escaso desarrollo de soluciones para atender a la población Sorda.

Este factor coincide con los señalados por Sánchez y Moreno (2012) como parte de las problemáticas que enfrenta la población Sorda colombiana en los procesos de acceso, permanencia y promoción en la educación superior, y que las autoras clasificaron en temas relacionados con "(a) las concepciones de diversidad de los actores; (b) políticas, financiación

y otros sistemas de apoyo; (c) la cooperación entre instituciones y diferentes métodos de enseñanza de los docentes y (d) la experiencia del equipo docente" (p. 61). En ese sentido, son urgentes los estudios que exploren los desafíos que enfrentan las personas Sordas colombianas en la educación superior y que sirven de base para documentar los retos a los cuales se enfrentan las IES.

Como se mencionó en este apartado, es necesario identificar las particularidades que definen a las personas Sordas que ingresan y se gradúan en las IES. Se espera que las instituciones cuenten con un registro de datos demográficos tales como salud, estructura familiar, historia educativa, lengua, situación económica, entre otros, y que aporten información valiosa para reconocer y atender las necesidades propias de la comunidad Sorda.

5.2 PROCESOS DE ADMISIÓN

No deja de ser llamativo que uno de los procesos que menos han explorado las instituciones educativas que atienden actualmente a la población Sorda sea el de la admisión de estudiantes y el de su integración a la vida universitaria. En general, se identifica que el ingreso a la educación superior es inequitativo, ya que en los procesos de admisión no se han realizado los ajustes pertinentes para permitir que una persona Sorda sea admitida.

Sánchez y Moreno (2012) recogen algunas de las impresiones de los estudiantes Sordos y sus familiares sobre los dilemas del ingreso a la universidad. Ellos afirman no contar con orientación vocacional suficiente a la hora de planear su ingreso a la educación superior, así como para escoger un pénsum o enfrentarse a un proceso de admisión; añaden que la falta de conocimiento de la LSC por parte de los estudiantes, profesores y comunidad en general los hace dependientes de los intérpretes. Esto último lo reiteran los padres de familia, quienes también mencionan la dificultad que supone contratar un intérprete por su propia cuenta para que su hijo tenga apoyo constante en la comunicación, y al mismo tiempo, en muchos casos, costear además el pago de la matrícula.

En adición a estas situaciones, varias universidades contemplan exámenes y entrevistas en sus procesos de admisión, los cuales están diseñados en español, escrito u oral, es decir, suponen una limitante para el acceso a la universidad desde el ingreso para los candidatos usuarios de la LSC. En otros casos, los ajustes propuestos a estos procesos se aplican de manera indistinta para todos los aspirantes Sordos, sin tener en cuenta la diversidad de características lingüísticas y educativas que poseen. Lo anterior genera, desde un inicio, desmotivación en el candidato Sordo al sentir que no es lo suficientemente proficiente para presentar una prueba o entrevista.

Cabe destacar que algunas IES colombianas trabajan en soluciones para mitigar el impacto de esta problemática. Por ejemplo, desde 2007, la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) dio inicio al Proyecto de Equiparación de Oportunidades en el Proceso de Admisión de Aspirantes en Situación de Discapacidad, que tiene como objetivo principal optimizar y desarrollar adaptaciones al proceso educativo de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades particulares (Pérez y Cols, 2007 citado por Sánchez Castro & Moreno Angarita, 2012)

Sin embargo, Sánchez y Moreno (2012) señalan que, a la fecha de publicación de su documento dicho proyecto presenta restricciones para garantizar las adecuaciones que satisfagan a la población, ya que para ese entonces no se ha oficializado la participación de los docentes en esta actividad, la producción de material aún no es la más óptima para los estudiantes Sordos, falta consolidación de estrategias para la divulgación de información y sensibilización a la comunidad académica, y se requiere de una reestructuración del examen de admisión, haciéndolo pertinente y accesible a todo aspirante (Sánchez Castro & Moreno Angarita, 2012, p. 29).

Así mismo, dos de los modelos que se destacan por proveer estrategias para mejorar las condiciones de ingreso a la universidad son los llevados a cabo en la UPN y la Universidad ECCI.

En la UPN se creó el *Semestre Cero*, el cual se desarrolla una vez han pasado por el proceso de admisión en la universidad y previo al inicio programa de formación, con el propósito de preparar a los estudiantes Sordos para la vida universitaria. Se trata de un periodo académico que tiene como propósito reforzar el dominio de la LSC y fortalecer el manejo del español escrito, el desarrollo del pensamiento matemático, la introducción a asuntos pedagógicos, entre otros temas de interés. El propósito es que, al finalizar este semestre, los estudiantes logren un mejor desempeño en su lengua de señas, demuestren un manejo aceptable del español escrito, adquieran un sólido conocimiento pedagógico, comprendan de manera excelente el servicio de interpretación en su proceso educativo y se familiaricen con los trámites y procedimientos académico-administrativos. Además, se busca que se integren activamente en la comunidad universitaria, participando en equipos académicos, culturales, recreativos y deportivos, aprovechando las oportunidades que se les ofrecen en los espacios académicos y otras instancias de la Universidad (Rodríguez de Salazar et al., 2008). Este ciclo preparatorio ha contribuido a facilitar su integración en la IES, a alinear y manejar sus expectativas con respecto a la institución.

Por su parte, la Universidad ECCI ha realizado transformaciones hacia la inclusión y, en el caso de la atención a la población Sorda, ha avanzado en la realización de pruebas de admisión en LSC. Además, teniendo en cuenta que se trata de una universidad privada, ha aplicado descuentos en los valores de matrícula y ofrece la prestación del servicio de interpretación para grupos con un mínimo de 10 estudiantes Sordos. Al respecto, cabe destacar que esta universidad empezó atendiendo un grupo de 12 estudiantes Sordos, en el año 2013 y alcanzó un número de 58 en 2014. En 2017 se graduó la primera promoción de estudiantes Sordos del programa de mercadeo en esta universidad.

A nivel internacional, también se aprecian experiencias como es el caso de la Universidad de Juárez del Estado de Durango, México, específicamente la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación, ha abierto espacios de educación superior desde el año 2009. Esto llevó a crear escenarios de inclusión que sirvieron como “una alternativa educativa que permitió potenciar los procesos de formación y de participación al sistema

educativo de la facultad" (Gómez Tovar, 2014, p. 99). Estos procesos de inclusión se encuentran orientados hacia la permanencia y éxito académico de los estudiantes Sordos. Uno de los ambientes inclusivos es el *Curso Remedial para Sordos*, allí se fortalecen y desarrollan las competencias relacionadas con la lectura, escritura y comprensión del español, problemas matemáticos y uso de la tecnología con fines investigativos y educativos. Este curso lo realizan acompañados de un intérprete y debe ser aprobado por los estudiantes Sordos para poder continuar con el Curso Propedéutico para la admisión definitiva en el programa elegido.

Como se observa en las experiencias descritas anteriormente, algunas instituciones han tomado el reto de admitir a personas Sordas, pero para favorecer su admisión no es suficiente con la traducción de la prueba a LSC, se deben tener en cuenta no solo factores lingüísticos, sino también los socioeconómicos y educativos. Las orientaciones frente a cómo mejorar los procesos de admisión se recogen en el primer capítulo de este documento.

5.3 AJUSTES EDUCATIVOS IMPLEMENTADOS EN LAS IES COLOMBIANAS

Una de las actividades que estas instituciones llevan a cabo para consolidar modelos de atención pertinentes para la población Sorda en la educación superior es la investigación y el monitoreo constante de las implementaciones desarrolladas, su eficacia y la respuesta de los actores implicados en estos procesos. Gracias a dichos ejercicios, es posible hacer una evaluación inicial de cómo avanza la atención educativa a las personas Sordas en las IES.

En ese sentido, Rincón Infante (2020) hace un diagnóstico de las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en la Corporación Universitaria Iberoamericana para atender a las personas Sordas y recoge las percepciones y prácticas de los estudiantes y docentes que han formado parte de dichas experiencias. El ejercicio reveló tanto los aspectos positivos como los puntos de mejora que, además, coinciden con lo que han experimentado otras instituciones educativas. En resumen, la investigadora destaca aspectos como los siguientes:

En cuanto a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes Sordos:

- Los estudiantes no toman notas de clase de manera sistemática; recurren a técnicas de memorización de la información y a menudo acuden a la presentación de diapositivas que usan los profesores como material de estudio.

En cuanto a las estrategias de enseñanza de los docentes

- Los docentes reconocen la importancia del rol que desempeña el intérprete y manifiestan la necesidad de conocer conceptos básicos de la lengua de señas.
- Aunque tienen el objetivo de proponer estrategias que funcionen para todos los estudiantes del aula, enfatizan en que es necesario adaptar algunos materiales para que sean de más fácil acceso.
- Tratan de integrar a los estudiantes Sordos y oyentes en los trabajos de grupo para motivar la interacción entre ellos.
- Dan por hecho que el uso de material visual, videos subtitulados o estrategias gráficas facilita un mejor proceso de enseñanza aprendizaje.
- Manifiestan la relevancia de hacer ajustes en los textos de lectura para que los estudiantes Sordos aprendan el español escrito como segunda lengua.
- Reconocen la urgencia de realizar ajustes o adaptaciones al plan curricular de la institución, pero no saben cómo llevarlo a cabo.

Rincón Infante (2020) concluye que los docentes se enfrentan a procesos de inclusión sin tener una claridad teórica frente al tema. En el caso de las personas Sordas, enfrentan situaciones en las que no pueden mantener un diálogo directo con sus estudiantes sin la ayuda de un tercero. Y como consecuencia, “Al no existir una estructura y un modelo a seguir, el estudiante Sordo queda rezagado en el proceso formativo” (p. 10).

El estudio citado pone de manifiesto una necesidad, cuya solución no se ha trabajado lo suficiente, y es el de los materiales y recursos educativos de apoyo. Los estudiantes Sordos requieren apuntes de clases, resúmenes y otros materiales que contribuyan a los procesos de adquisición del conocimiento. En este sentido, se debe considerar que las presentaciones de diapositivas que emplean los profesores son una herramienta diseñada para apoyar la exposición, pero que no necesariamente se concibió como material de estudio para el estudiante Sordo.

Para suplir esta demanda, por ejemplo, la UPN diseñó la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa, que dispone de equipos de cómputo adaptados para la enseñanza de la lectura y escritura del español a estudiantes Sordos y de materiales audiovisuales que, sobre todo, se usan para construir y difundir el vocabulario técnico de las distintas disciplinas en LSC. Si bien este espacio no satisface a plenitud la necesidad de materiales de información para el apoyo a la adquisición del conocimiento, la UPN demuestra avanzar en dirección hacia la consolidación de herramientas y recursos que garanticen la atención adecuada de las personas Sordas en la institución. Para el año 2008, la UPN contaba con un equipo de 23 intérpretes, asignados para el apoyo académico, pero también para las actividades administrativas y culturales propias de la vida universitaria (Rodríguez de Salazar et al., 2008, p. 183,189).

El modelo de la UPN también incluye un seminario de intérpretes para la continua cualificación del servicio; así como el fortalecimiento del uso de la LSC por parte de los estudiantes Sordos, por lo cual integra en su programa curricular diferentes seminarios relacionados con la cultura y ofrece, de manera electiva, cursos de LSC para toda la comunidad universitaria. Además,

se promueve la reflexión en torno al sentido de la pedagogía y didáctica en el campo de la educación de la comunidad Sorda; para tal efecto fueron propuestos, en la Facultad de Educación, dos seminarios de complementación pedagógica que los estudiantes deben tomar en V y VIII semestres (Rodríguez de Salazar et al., 2008, p. 186).

En general, se observa que las universidades coinciden en la adopción de la LSC como medio lingüístico identitario de la comunidad Sorda y, por ende, en la consolidación de equipos de intérpretes como solución para garantizar los procesos de acceso, permanencia y promoción de los estudiantes Sordos.

Otro de los factores para tener en cuenta entre los aspectos académicos que enmarcan el contexto del estudiante Sordo es el de la formación en investigación. Es un factor común que los programas académicos conduzcan a este estudiante a realizar trabajos de investigación encaminados a desarrollar componentes léxicos o de vocabulario específico de la profesión para ser integrado a la LSC. Experiencias como la descrita por Corredor y Loaiza (2014) en la Universidad ECCI, para desarrollar vocabulario de los campos semánticos de la informática en LSC, son un ejemplo de ello. La UPN, por su parte, ha incentivado la integración de los estudiantes Sordos en proyectos de investigación relacionados con la atención educativa de la población Sorda y los procesos de interpretación en LSC. Si bien todas estas propuestas no dejan de ser pertinentes, se debe tener en cuenta que no se esté limitando, de alguna manera, las aspiraciones de los estudiantes Sordos por explorar terrenos investigativos que aportan a las disciplinas que están estudiando, de modo que tampoco queden encasillados en líneas de investigación relacionadas únicamente con temas referentes a la población Sorda. .

5.4 EDUCACIÓN VIRTUAL A DISTANCIA

La educación virtual a distancia se ha planteado como una alternativa para disminuir las restricciones geográficas, arquitectónicas, económicas y temporales que puede tener el desarrollo de un plan de estudios de manera presencial en espacios físicos determinados. Si bien esta modalidad de atención posee ventajas en las relaciones sociales de los estudiantes, en la exploración de conocimientos en espacios de laboratorio y en el sentido de pertenencia hacia una institución, esta no logra suplir a cabalidad la cobertura deseada, por las limitantes ya mencionadas (Jiménez, 2010). La educación virtual permite que la relación entre un profesor y estudiante no esté determinada por un lugar físico y en algunos casos por

tiempos predeterminados, pero exige que el estudiante cuente con los equipos tecnológicos apropiados para el desarrollo de las actividades académicas. Además, demanda un conocimiento sobre el manejo de las herramientas usadas, para que no represente un desafío mayor.

En Colombia, por ejemplo, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) ha propuesto un campus virtual denominado ACCeSIT, por medio de la implementación del Sistema de Gestión de Aprendizaje, conocido como LMS, en la plataforma Moodle. Esta es una tecnología adaptable y flexible a los requerimientos de sus usuarios, así como al tipo del curso que se ofrece, posibilitando una interacción continua entre el estudiante, el docente y la institución. Además, permite ubicar fácilmente información y contenidos de una manera organizada. Integra el contenido con otras herramientas en la misma interfaz, ofreciendo diferentes formas de consulta para lograr un aprendizaje más completo y con acceso desde cualquier parte del mundo.

Otras ventajas que presenta el uso del LMS, son los bajos costos en su implementación, puesto que reduce gastos en impresión, pago de instructores, locación, viáticos, entre otros. Además de eso, el manejo de este tipo de plataformas no es complejo, no exige conocimientos avanzados de informática, ya que tienden a ser bastante intuitivas. Esta tecnología también permite el acceso desde diferentes dispositivos electrónicos como equipo celular, tableta, computador portátil o de escritorio.

A pesar de la implementación de un campus virtual por parte de la UNAD, Molano (2016) identificó dificultades expresadas por los estudiantes Sordos de esta institución. Entre ellas, encontró obstáculos para la participación en línea de las personas Sordas en encuentros pedagógicos, conferencias, asesorías personalizadas, orientación sincrónica y asincrónica por parte de los tutores. Estos obstáculos han conllevado a la reprobación repetitiva de cursos, al no abordaje completo de todos los contenidos, a la desmotivación del estudiante y, por ende, a la deserción.

Esta misma autora afirma, como causas posibles de estos obstáculos, la diferencia en las competencias comunicativas en español del estudiante Sordo, el nivel técnico del lenguaje en que están descritos los instructivos, así como la lengua usada por la mayoría de las personas Sordas, la LSC. Puesto que, se presenta desconocimiento y falta de adaptación de tutoriales e instructivos a LSC respecto al manejo de la plataforma y de las herramientas tecnológicas. En este sentido, recalca la importancia de realizar estrategias pedagógicas complementarias dirigidas específicamente a los estudiantes Sordos, en las cuales se contemple su forma de aprendizaje y lengua de uso.

Respecto a la adecuación de materiales y de Objetos Virtuales de Aprendizaje, Fuentes y Hernández (2011) recalcan la importancia no solo de traducir los contenidos virtuales, sino también producirlos en LSC, donde se refuerce el aprendizaje de español; es decir, que existan materiales pensados específicamente para la población Sorda, además de las traducciones a LSC del material usado por la población general. Algunas de las herramientas descritas por este autor son: la creación de un glosario en lengua de señas, la implementación de un sistema de video-mensajería en las plataformas, la utilización de programas para producción de contenido audiovisuales, la disponibilidad de salas de videoconferencia para tutorías en LSC, la creación de una biblioteca o un repositorio de material bibliográfico en LSC, la propuesta de una agenda virtual, disponibilidad de videotutoriales con demostraciones de procesos descritos en LSC y español simplificado.

El INSOR (2009) también identificó aspectos para mejorar la accesibilidad de las personas Sordas en plataformas virtuales. Entre ellas, reconoció la importancia de usar multilenguaje y multicódigo, lo cual se logra mediante la disponibilidad de diferentes formas de comunicación de orden visual y auditivo. Además, sugiere un alto nivel de visualización de los contenidos, mediante mapas mentales, animación, videos, diferentes formatos de imágenes y uso de iconos para la navegación. Adicionalmente, se recalca la importancia de contar con un control de volumen, con la presentación de texto en español en forma de caption o subtítulos y macrotextos. Devia (2017) resalta igualmente la pertinencia de formular rúbricas evaluativas en LSC, de fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes

Sordos y oyentes y de llegar a acuerdos para definir el tamaño del recuadro del intérprete, que garantice la visualización de la información gestual.

Aunque toda experiencia educativa presenta retos y aún más con una población que recientemente ingresa a esta modalidad, se anima a las instituciones a iniciar la adaptación de cursos de manera virtual y a distancia para personas Sordas. La ejecución de nuevas propuestas de educación bajo esta modalidad permite hallar diferentes oportunidades de mejora y discusión, así como garantizar la accesibilidad y cobertura educativa de las personas que se han encontrado en situación de vulnerabilidad.

5.5 LA CONVIVENCIA UNIVERSITARIA Y EL ENTORNO FAMILIAR

Uno de los factores que más afectan el bienestar del estudiante Sordo y al que quizá no se le presta la debida atención es el de la convivencia universitaria. En primera instancia, los estudiantes Sordos se sienten aislados del resto de la comunidad universitaria, debido a que su comunicación depende de los intérpretes, los cuales, en la mayoría de los casos, tienen su horario laboral destinado para hacer acompañamiento en las asignaturas contempladas en el plan de estudios o en contextos culturales, artísticos y deportivos. Es decir, que una persona Sorda por iniciativa propia y de manera independiente no puede acceder fácilmente a espacios que favorezcan la convivencia universitaria por la falta de asignación de una forma de mediación comunicativa. Sánchez y Moreno (2012) documentan que esto afecta el estado de ánimo de los estudiantes e influye en su desempeño universitario y Rincón Infante (2020) revela que, debido a esta situación, se apoyan constantemente en los intérpretes y les consultan temas lingüísticos, académicos, personales y recurren a otras personas solo cuando estos no logran darles una respuesta.

Por su parte, Rodríguez, García y Jutinico (2008) mencionan que, por ejemplo, la UPN trabaja en su programa de inclusión la dimensión *Vida Universitaria,* para garantizar la participación de los estudiantes Sordos en las dinámicas académicas, culturales, artísticas y deportivas. Sin embargo, no explican la forma como esto se lleva a cabo, ni se conoce la respuesta de los estudiantes sobre ellas.

En cuanto al entorno familiar de la persona Sorda, Sánchez y Moreno (2012) señalan que se necesitan estrategias de apoyo dirigidas a los estudiantes en las que se contemple el soporte y orientación a sus familias, para lo que es importante que los profesores asuman nuevas funciones y reestructuren perfiles lejanos al tradicional rol centrado en el alumno. Al respecto, esta universidad ha considerado necesario conocer el entorno familiar de los estudiantes Sordos y recomiendan crear redes de apoyo que posibiliten monitorear la incidencia de este entorno en el desempeño de los estudiantes:

"Esporádicamente, se trabaja con los padres de familia, con el propósito de garantizar el respaldo que ellos deben brindar al proceso educativo y profesional de los estudiantes Sordos. Ha sido usual encontrar que el deseo familiar de aportar se ve restringido por la barrera idiomática o por un deficiente manejo de la lengua de señas por parte de los padres. En este tipo de reuniones, la presencia del intérprete es primordial, pues mejora el intercambio de pensamiento y la comunicación sostenida por padres e hijos (Rodríguez de Salazar et al., 2008, p. 187)".

Desde una perspectiva educativa, uno de los mejores predictores del rendimiento académico es la participación de la familia en la educación de sus hijos. La participación de los padres en la educación puede inculcar en los estudiantes Sordos un sentido de la importancia y el valor que sus padres le dan al aprendizaje.

A pesar de los impedimentos para la comunicación efectiva entre la mayoría de los Sordos y sus padres oyentes, existe participación de algunos padres en la educación superior de sus hijos. Desde las IES se deben considerar estrategias que promuevan el acompañamiento y el contacto de la institución con los padres, donde ellos puedan estar al tanto del proceso educativo de sus hijos sin generar más relaciones de dependencia o vigilancia.

5.6 LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

La evaluación es la principal estrategia para el seguimiento y verificación de los desempeños y progresos de cada estudiante, esta aporta criterios para determinar si un aspirante aprueba los créditos respectivos de cada ambiente de aprendizaje y a la vez si logra la promoción en su plan de estudios. Una de las problemáticas cruciales que enfrentan las personas Sordas en la educación superior es precisamente los procesos de evaluación, ya que en estos no se consideran sus particularidades lingüísticas o culturales. Por ejemplo, para el caso de los estudiantes Sordos usuarios de la LSC se encuentran en desventaja cuando los exámenes o pruebas se realizan en español, oral o escrito, sin la consideración de que son evaluados en una segunda lengua.

Ramírez y Parra (2004, citadas por Ochoa, Angulo y Aparicio, 2017) recomiendan apelar a estrategias de evaluación afines con la población Sorda, en la que se pueden solicitar textos escritos, como a cualquier otro estudiante, pero que en dicha producción el docente fije su atención en el contenido, más que en su estructura sintáctica; en ocasiones, confrontando lo escrito con pruebas en lengua de señas, haciendo uso del intérprete.

Rodríguez, García y Jutinico (2008) señalan la necesidad de que el profesorado mantenga el mismo nivel de exigencia para los estudiantes Sordos y oyentes, de manera que el rendimiento académico no se vea opacado por una posible condescendencia desde el docente hacia el estudiante Sordo. Algunas de las acomodaciones a los procesos de evaluación pueden estar presentes en los instrumentos, como por ejemplo formatos escritos, prácticas de evaluación en LSC mediadas por los intérpretes o la ampliación de tiempo para el desarrollo de las actividades evaluativas.

Por otro lado, en las declaraciones recopiladas por Sánchez y Moreno (2012), los estudiantes Sordos manifestaron que se sentían en desventaja comunicativa a la hora de presentar evaluaciones. Señalan que la mayoría de los docentes no realizan cambios en su metodología para atenderlos a trabajar con ellos, lo que incide directamente en los resultados obtenidos en cada ejercicio evaluativo.

Los docentes, por su parte, han expresado que han implementado cambios en la forma como evalúan, pero al mismo tiempo evidencian que estos ajustes no suplen cabalmente las necesidades de las personas Sordas, ya que, a pesar de las estrategias implementadas, obtienen los mismos resultados por parte de los estudiantes Sordos. Si bien han permitido la comunicación mediante el intérprete, han hecho cambios en los formatos de evaluación o han valorado el desempeño de diferentes maneras, concluyen que es una labor que no solo se encasilla al momento específico de evaluar (Santos et al., 2008). Toda estrategia planteada debe ser transversal desde el momento de enseñanza hasta el de aplicación de los conocimientos.

5.7 FACTORES DE DESERCIÓN

El fenómeno de la deserción es común en los procesos de formación, y se ha observado que también afecta a las personas Sordas en las Instituciones de Educación Superior (IES) a nivel nacional. Según datos estadísticos publicados por el INSOR (2017), se evidencia que, de un total de 357 estudiantes Sordos matriculados, se registra una tasa de deserción del 19.9% en los diferentes niveles de educación superior. Este porcentaje es significativamente más alto en comparación con la deserción en la población general, la cual fue de 8.79% para programas universitarios, 10.75% para programas tecnológicos y 17.41% para educación técnica en el año 2018[29].

En el documento Estadísticas e Indicadores de Deserción Estudiantil (2014), el MEN identifica siete factores que inciden en la deserción de programas de educación superior, entre ellos se encuentran el tiempo, la interacción, el factor socioeconómico, la familia, la institución, los factores académicos y los individuales. Además de estos aspectos, uno que afecta directamente la tasa de deserción de la población Sorda en las IES es la falta de ajustes razonables para favorecer la permanencia. Solo un 38 % de las IES entrevistadas por parte del INSOR (2017) informa haber realizado ajustes para motivar la continuación y culminación de los estudios de grado superior. Entre las adecuaciones aplicadas referidas por algunas de las IES, se encuentran:

29. según revisión realizada en 2019 en Sistema para la Prevención de la deserción de la Educación Superior SPADIES https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/. .

- Formación en español escrito para los estudiantes Sordos.
- Implementación de medidas para la nivelación de competencias de los estudiantes Sordos.
- Adecuación de estrategias didácticas.
- Tutorías con servicio de interpretación
- Flexibilización de tiempos de trabajo de los estudiantes.
- Formación docente para la atención de estudiantes Sordos.
- Flexibilización del plan de estudios.
- Flexibilización de la evaluación.
- Diagnóstico de necesidades para el fortalecimiento de competencias de los estudiantes Sordos.
- Implementación del Servicio de interpretación.
- Capacitación a la comunidad educativa sobre la inclusión de estudiantes Sordos.
- Adecuación de actividades de bienestar.
- Apoyo psicológico.

Cabe resaltar que las estrategias para contrarrestar este fenómeno no recaen únicamente sobre la institución; la familia, el Estado y la sociedad son agentes corresponsables para reducir los factores de deserción.

5.8 OPCIONES DE GRADO

Las IES cuentan con la autonomía para establecer aquellos requisitos para lograr el título correspondiente al nivel educativo cursado. Entre las exigencias académicas más comunes propuestas por IES y el MEN a nivel nacional se identifican:

- Culminar cursos de un segundo idioma o lengua extranjera.
- Presentación del examen de calidad Saber Pro.

- Haber cursado y aprobado los créditos propuestos del programa académico.
- Realización de opción de grado en cualquiera de sus diferentes modalidades.

Frente a estas exigencias, el INSOR identificó (2017) que solo un 20 %, de las 62 IES que reportaron tener estudiantes Sordos en sus programas, han realizado modificaciones para facilitar la culminación y graduación. Entre las estrategias empleadas por algunas instituciones se encuentran:

- Prestación del servicio de interpretación.
- Flexibilización de requisitos para graduación.
- Seguimiento al cumplimiento de los objetivos de formación.
- Implementación de estrategias de intervención en cada ciclo.
- Seguimiento al desarrollo de procesos formativos y culminación de estudios.

Si bien estas estrategias están enfocadas en garantizar la permanencia y cumplimiento de los requisitos para la graduación, es indispensable analizar qué decisiones específicas pueden favorecer la realización de una opción de grado en cualquiera de sus modalidades.

La opción de grado es definida como un requisito de graduación, que sirve para evaluar y reconocer el nivel de desarrollo de competencias a partir de la formación científica, investigativa y humana de cada estudiante. Además, permite que integre sus conocimientos adquiridos con un mayor grado de independencia y cercanía a las condiciones laborales reales de su profesión (Sierra Villamil, 2012). Este requisito, cuenta con la asesoría de las IES mediante la designación de tutores y asignaturas específicas, donde se analizan los pasos, la metodología y reglas de presentación o elaboración.

Ofrecer una gama de opciones para la culminación de su formación, permite al estudiante Sordo evaluar sus propias capacidades e intereses para elegir el contexto donde considera desenvolverse mejor. Además, le posibilita dar evidencia de su desempeño en diferentes modos de presentación, no solo en la forma escrita.

Para el buen abordaje de cualquiera de la opción de grado escogida por el candidato, se debe contar con una asesoría previa sobre los aspectos específicos de cada opción, así como de los retos que puede involucrar. Esta asesoría debe ser prestada por las IES y en el caso de opciones que se desarrollen en espacios externos a la institución, contar también con la asesoría por parte de los profesionales del lugar de práctica. Además, es importante recalcar de nuevo el apoyo en la mediación comunicativa. Acercarse a la lectura de español para un ejercicio investigativo es un gran desafío en el aspecto comunicativo para las personas Sordas. Respecto a esto, la prestación del servicio de interpretación y el acompañamiento de tutores, son estrategias que ayudan en el buen desarrollo de una opción de grado.

En este apartado, también se hace hincapié al principio del DUA sobre promover diferentes formas de acción y expresión (CAST, 2011), donde el estudiante puede sustentar su trabajo o informe de grado, no solo mediante el español escrito, sino también en LSC, un proyecto visual, o cualquier otra forma implementada desde el uso de las TIC, disminuye los retos que el español pueda representar para la persona Sorda en relación con sus demás compañeros.

5.9 INSERCIÓN LABORAL

Una de las razones por las cuales es necesario profundizar en el desarrollo de una atención pertinente para la población Sorda en la educación superior es el hecho de promover mejores opciones de empleo y realización personal y profesional. Sin embargo, garantizar el acceso a la educación no resuelve el problema en su totalidad, pues existen otras barreras sociales que las personas Sordas enfrentan en la búsqueda de empleo. Mendivil-Barceló, Chinchilla-Rincón y Portillo-Mendinueta (2013), hacen un diagnóstico de las dificultades de inserción que esta población enfrenta en una ciudad como Santa Marta. De acuerdo con los datos de su investigación, solo el 17% de la población Sorda logra vincularse al entorno laboral y, en la mayoría de los casos, a través de tipos de contratación no formal o no acorde al nivel educativo que tienen. Mencionan como posibles causas o factores de influencia de esta situación aspectos como la falta de apoyo gubernamental; el

bajo nivel de capacitación, técnica o profesional; las limitaciones por situaciones familiares; y la falta de interés por parte de las empresas para su contratación. Añaden, que este bajo índice de vinculación laboral está relacionado con la falta de confianza que tienen el común de las personas "oyentes", pues consideran que las personas Sordas no pueden realizar trabajos que impliquen un alto grado de responsabilidad. Además, esa subvaloración está arraigada incluso entre los propios miembros de la población afectada, quienes consideran que sus habilidades se limitan a desempeñar oficios diversos dentro de una empresa o trabajar en labores artesanales (Mendivil Barceló et al., 2013, p. 44).

Los autores también señalan que las empresas se han preocupado poco por usar las ayudas tecnológicas que facilitan la comunicación con sus trabajadores Sordos y documentan que las formas de interacción más usadas para ello son los mensajes de texto (17%), tableros (33%) y señas caseras o improvisadas (50%) en el contexto laboral. Ninguna de las empresas encuestadas utiliza servicios de interpretación. Al respecto, señalan que los empleadores desconocen las herramientas tecnológicas que pueden facilitar y estandarizar un mejor servicio de comunicación, así como los beneficios tributarios y tecnológicos a los que acceden cuando contratan personas Sordas dentro de su equipo humano.

Una de las preguntas que surge con base en esta realidad es si las universidades pueden ser más partícipes de los procesos de inserción laboral de sus egresados Sordos. En ese sentido, Aldana Torres (2017) indaga las percepciones de tres profesionales Sordos sobre los procesos de selección laboral en los que han participado y los resultados que han obtenido, en el ámbito de este mercado en Bogotá. Los encuestados manifestaron que si bien las universidades tienen convenios para la realización de prácticas laborales, los cuales facilitan el acceso a las personas Sordas, estos no garantizan la vinculación de los profesionales una vez se da por terminado el periodo de prácticas establecido. Además, explican que cuando participan en procesos de selección suelen ser descartados al momento de agendar las entrevistas, cuando los empleadores se percatan que son profesionales Sordos (Aldana Torres, 2017).

La autora menciona que algunas instituciones como Compensar o el SENA capacitan a los profesionales Sordos en la correcta elaboración de su hoja de vida; sin embargo, manifiesta que todavía existe discriminación laboral hacia ellos, evidenciable a partir de los resultados de los procesos de selección. A su vez, describe que esta situación genera una continua dependencia de los profesionales Sordos con respecto a sus familias e impide sus procesos de realización personal.

Cabe anotar que la muestra utilizada para este estudio es reducida, se enfocó en las entrevistas a personas Sordas que buscaban empleo, sin incluir el punto de vista de los profesionales que ya trabajo. No obstante, teniendo en cuenta los datos publicados en la Caracterización Socio-Laboral de la Población Sorda (INSOR, 2017), se observa que un 44,2% de esta población registrada en el Sisbén, manifiesta estar sin actividad y un 48,1% está buscando trabajo. Esto indica que la gran mayoría de esta población pasa por la misma situación que los entrevistados por Aldana Torres (2017), lo cual otorga validez a estos hallazgos.

Por otro lado, en la literatura no se evidencian experiencias sobre formación en temas de emprendimiento e innovación con las personas Sordas. Este contexto también puede ofrecer un campo laboral bastante amplio, donde ellos mismos gerencien sus proyectos y a la vez generen empleo.

Capítulo 6

Marco Legal para la Atención de la Población Sorda en la Educación Superior

El ordenamiento jurídico colombiano dispone de varios instrumentos que buscan reconocer los derechos de las PCD y garantizar su acceso a modelos de educación inclusiva. En este punto, cabe aclarar que, desde el punto de vista legal o normativo, el reconocimiento de los derechos a las personas Sordas se hace desde el punto de vista de la discapacidad como condición diferencial, pues los avances en el reconocimiento de la comunidad Sorda como minoría lingüística no han tenido un impacto definitivo en el orden jurídico colombiano. Los instrumentos jurídicos que enmarcan la prestación del servicio educativo son de orden nacional e internacional.

6.1 Instrumentos Jurídicos Internacionales

Luna Ruiz (2014) señala que, de acuerdo con el artículo 93 de la Constitución Política de Colombia, los tratados internacionales suscritos por el Estado tienen superioridad sobre las disposiciones internas. Por ende, las normas acogidas a través de acuerdos internacionales, aunque no figuren o se citen en la carta política colombiana, forman parte de las reglas bajo las cuales se deben garantizar los derechos de los ciudadanos (p. 19).

En ese sentido, Colombia se acoge a los principios de la CDPD, que obliga a los Estados que lo suscriben a realizar y adoptar las medidas necesarias para garantizar los derechos de las PCD y también a derogar las leyes u otras disposiciones que actúen en contravía de ellas.

De acuerdo con Luna Ruiz:

> ...hace alusión directa a la comunidad Sorda, y asegura que el derecho a acceder a la información debe hacerse según la forma de comunicación, lo que implica que se debe aceptar, facilitar, reconocer y promover, entre otros modos, la utilización de la lengua de señas. Además, que se debe reconocer y apoyar la identidad cultural y lingüística específica de cultura de las personas Sordas. (p. 20).

Con base en esta interpretación, el Estado debe facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la LSC y difundir la identidad de la comunidad sorda como minoría lingüística, además de garantizar que la LSC sea la lengua o el vehículo utilizado en los diseños curriculares contemplados para la población Sorda.

Luna Ruiz también cita otros instrumentos jurídicos internacionales encaminados a garantizar los derechos de las PCD como *El Pacto internacional de derechos económicos, Sociales y culturales de las Naciones Unidas (1976), las Observaciones generales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Al respecto, menciona que los principales logros y principios de estos instrumentos normativos son los siguientes:

- Parten de la base de reconocer la dignidad humana y los derechos de las PCD.
- Reconocen la educación como un derecho de todas las personas y su importancia como medio indispensable para la realización de otros derechos humanos.
- Conciben la educación como el medio principal para salir de la pobreza y como recurso fundamental para la plena participación ciudadana.
- Establece que garantizar el acceso a la educación por los medios que sean necesarios es una obligación de los Estados.
- Reconocen la necesidad de eliminar la discriminación de manera inmediata, por los graves efectos que esta ha tenido en la historia de la sociedad. Aclaran que esta eliminación no puede estar supeditada a la disponibilidad de recursos o a las acciones paulatinas.

  Reconocen los obstáculos comunicacionales y actitudinales que, en el caso de la población Sorda, constituyen las barreras principales para el pleno goce de sus derechos, tanto en materia educativa, como social, política y económica.

Sin embargo, la autora señala que estas disposiciones no dejan de referirse a la educación de manera abstracta y no necesariamente se enfocan en las necesidades de la educación superior. Además, lamenta el uso de expresiones peyorativas para apelar a las PCD, dejando entrever que aún se percibe el ser Sordo como una limitación o un déficit “que sitúa a las personas con discapacidad en un nivel inferior al de las demás” (Luna Ruiz, 2014., p. 22).

6.2 Instrumentos Jurídicos Nacionales

Valencia Chamorro (2020), hace una revisión de los instrumentos jurídicos nacionales vigentes en materia de educación superior, que se reproducen a continuación:

De acuerdo con la jurisprudencia constitucional vigente hoy en día, el derecho a la educación, reconocido en el artículo 67 de la Constitución Política, es considerado como una garantía fundamental, independientemente del grupo población al que esté dirigido (menores o mayores de edad), o de la categoría del servicio o nivel formativo al cual se esté haciendo referencia (educación inicial, educación formal, educación superior o educación para el trabajo y el desarrollo humano). Esta postura se justificó con el argumento de que los derechos reconocidos en la Carta están dirigidos a la realización del ser humano y, en consecuencia, todos merecen ser llamados fundamentales[25].

Sin embargo, la Corte aclaró que no debía confundirse el calificativo que tienen los referidos derechos, con la facultad de «exigirlos judicialmente», y específicamente, con la posibilidad de lograr su protección a través de la acción de tutela. Por esa razón, indicó que, tratándose de los derechos denominados comúnmente como «sociales» (como es el caso del derecho a la educación), la procedencia de la tutela dependerá del desarrollo normativo que haya hecho el legislador respecto de los mismos.

Por otro lado, en la legislación colombiana la educación superior, a diferencia de lo que ocurre con la educación preescolar y básica, no es un nivel formativo que obligatoriamente deba ser cursado por todas las personas[26]. Precisamente, según lo dispuesto en el artículo 69 de la Constitución Política y el artículo 13, numeral 3°, literal (c) del Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador[27]), así como con lo explicado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su Observación General No. 13, la obligación del Estado está orientada a promover las condiciones para que la educación superior esté a disposición de toda la población.

25 *Corte Constitucional, Sentencia T-743 de 2013.*

26 *Recordemos que por mandato del artículo 67 Superior, en Colombia la educación es obligatoria entre los cinco (5) y los quince (15) años de edad y que comprende como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.*

27 *Adoptado en nuestra legislación mediante la Ley 319 de 1996; normatividad que además hace parte de nuestro bloque de constitucionalidad según lo dispuesto en el artículo 93 de la Constitución Política.*

Lo anterior debe ser complementado con lo dispuesto en el mismo artículo 69 sobre la educación Superior[28] y en la jurisprudencia constitucional[29] que facultan a las IES a diseñar sus procesos de selección de sus estudiantes, siempre y cuando los mismos se basen exclusivamente en el mérito académico, esto es, que estén orientados a identificar a aquellos aspirantes que cuenten con las competencias suficientes para poder cursar satisfactoriamente el programa académico al cual pretenden matricularse.

En resumen, en materia de educación superior, el Estado colombiano –de acuerdo con sus capacidades reales– tiene el compromiso de ir ampliando progresivamente la cobertura de este servicio, debiendo privilegiar a las personas que sean «aptas» para cursar este nivel de formación.

En todo caso, es evidente que tradicionalmente las PCD han sido marginadas del goce de los bienes y servicios disponibles en la sociedad, y por esa razón, con fundamento en los artículos 13 y 47 de la Constitución Política[30], el Estado colombiano debe implementar acciones afirmativas para que dicha población logre salir del estado de debilidad manifiesta en la que se encuentra y pueda concretar así su derecho a una igualdad material.

Por esa razón, existen diversos instrumentos normativos que propenden por el acceso de las PCD al servicio de la educación superior, entre los que se destacan, por ejemplo, el artículo 11, numeral 4°, de la Ley estatutaria 1618 de 2013 que ordena al MEN las siguientes disposiciones:

1. Incorporar «criterios de inclusión educativa de personas con discapacidad y accesibilidad como elementos necesarios dentro de las estrategias, mecanismos e instrumentos de verificación de las condiciones de calidad de la educación superior»[31].

28 *La citada disposición en su inciso 4° consagra lo siguiente: «El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior» (resaltado fuera de texto).*

29 *Corte Constitucional, Sentencia T-326 de 1998.*

30 *El inciso 2° del artículo 13 Superior consagra lo siguiente: «[e]l Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados». En similar sentido, el artículo 47 Superior ordena al Estado adelantar «[...] una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran».*

31 *Literal d).*

2. Asegurar, dentro del ámbito de sus competencias, a las PCD el acceso, en condiciones de equidad con las demás y sin discriminación, a una educación superior inclusiva y de calidad, incluyendo su admisión, permanencia y promoción en el sistema educativo, que facilite su vinculación productiva en todos los ámbitos de la sociedad[32].

3. Verificar que, en los programas académicos, las IES «incluyan propuestas de actividad física, la educación física, la recreación y el entrenamiento deportivo para las personas con discapacidad»[33].

Lo mismo ocurre con el artículo 3, literal (a) de la Ley 762 de 2002 según el cual, el Estado debe adoptar medidas para:

1. Eliminar progresivamente la discriminación de la cual han sido víctimas las PCD.

2. Promover su integración en distintos ámbitos entre estos, el educativo.

En línea con lo anterior, y para el caso específico de las personas Sordas, también existen disposiciones normativas orientadas a que aquellas puedan beneficiarse de una educación superior que cumpla con criterios de calidad y pertinencia. Así por ejemplo se destacan:

- El artículo 8 de la Ley 324 de 1994 que ordena al Estado proporcionar «los mecanismos necesarios para la producción e importación de toda clase de equipos y de recursos auxiliares especializados que se requieran en las áreas de educación, comunicación, habilitación y rehabilitación con el objeto de facilitar la interacción de la persona Sorda con el entorno», y

- El artículo 10 de la Ley 982 de 2005 que atribuye a las entidades territoriales la responsabilidad de adoptar «medidas de planificación para garantizar el servicio de interpretación a los educandos Sordos y sordociegos que se comunican en Lengua de Señas, en la educación básica, media, técnica, tecnológica y superior, con el fin de que estos puedan tener acceso, permanencia y proyección en el sistema educativo».

32 *Literal f).*

33 *Literal h).*

A nivel reglamentario, y en desarrollo de lo dispuesto en la Ley estatutaria 1618 de 2013, una de las disposiciones más importantes que promueve el acceso de las PCD a la educación superior es la compilada en el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, que adopta el criterio de inclusión educativa, el cual debe ser tenido en cuenta al momento en que el MEN y la Comisión Nacional intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior evalúan las condiciones de calidad que deben cumplir los programas académicos, para efectos de obtener o renovar su registro calificado[34].

Así pues, en el marco de la condición de calidad denominada *Recursos suficientes para garantizar el cumplimiento de las metas*, el artículo 2.5.3.2.3.1.7 del citado decreto ordena a las IES contar con:

> políticas de renovación y actualización de infraestructura física y tecnológica que atiendan el desarrollo de las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión y que permitan avanzar gradualmente en las condiciones de accesibilidad de la comunidad académica en el marco de las políticas de inclusión[35].

Finalmente, el artículo 2.5.3.3.3.1 del Decreto 1075 de 2015 ordena al MEN a crear e implementar programas que fomenten en las IES

> [...] la incorporación de los lineamientos de política de educación superior inclusiva y motiven la fijación progresiva de su presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano, el fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior para las personas con discapacidad.[36]

34 *El inciso 2° del artículo 1 de la Ley 1188 de 2008 define el registro calificado como «[...] el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior.».*

35 *Literal b) numeral 2°.*

36 *Numeral 4°.*

De esta manera, con lo recopilado hasta aquí es posible observar lo siguiente:

- Las personas Sordas, al igual que las demás personas, no tienen el derecho de ingresar automáticamente a programas de educación superior. Esto se encuentra condicionado a que demuestren un mérito académico y que cumplan con los demás requisitos de admisión que establezcan las IES en ejercicio de su autonomía universitaria[37].

- Ciertamente, las PCD han sido víctimas de discriminación que ha implicado, entre otros aspectos, afrontar dificultades para poder ingresar y permanecer en el sistema de la educación superior.

Ante estas circunstancias, el Estado tiene el deber constitucional y legal de adelantar acciones afirmativas para fomentar que las PCD tengan las mismas posibilidades que el resto de los miembros de la sociedad de gozar del servicio público de la educación superior.

Para ello, el Estado colombiano adelanta dos tipos de acciones que convienen citar aquí:

1. En el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, verifica que, en los programas académicos, las IES adopten medidas para garantizar la inclusión educativa, lo que se ve reflejado en la condición de calidad que versa sobre la infraestructura y los medios educativos.

2. Estructura y ejecuta planes y programas para fomentar, en la IES, la adopción de medidas que mejoren los índices de acceso, calidad y pertinencia del servicio educativo que es ofrecido a las PCD.

Como puede observarse, el ordenamiento jurídico no establece un catálogo de medidas concretas que deban adoptar el Estado y las IES para fomentar el servicio de la educación superior en la población Sorda. En consecuencia, el tipo de medidas que se implementen dependerá de lo que cada IES define autónomamente en sus políticas internas.

37 *Cfr. Constitución Política, artículo 69.*

Dicho de otro modo, si bien las IES deben asegurar un enfoque inclusivo en sus programas académicos, la aplicación de medidas dirigidas específicamente a la población Sorda está sometida a las decisiones que aprueben las respectivas autoridades internas de cada IES. Al respecto, las medidas con enfoque inclusivo que suelen adoptarse en favor de la población Sorda en la educación superior pueden consistir en la reserva de cupos y la subvención total o parcial del pago del valor de la matrícula y de los demás derechos pecuniarios que por razones académicas deban cancelar los estudiantes.

Sin embargo, además de las acciones afirmativas que en materia económica puedan adoptar las IES a favor de los estudiantes Sordos, también resultan necesarias otro tipo de acciones como puede ser:

1. Apoyo con el servicio de interpretación en LSC (para usuarios de esta lengua).

2. Servicios de salud y de apoyo emocional y académico que pueden brindarse a través de los programas de bienestar universitario, de conformidad con lo establecido en el artículo 117 de la Ley 30 de 1992.

Lo hasta aquí expuesto no significa que el ingreso y permanencia en la educación superior de las personas Sordas sea un asunto que quede sometido exclusivamente a las políticas y programas de fomento que eventualmente implemente el Estado y las mismas IES. Así pues, tal como lo ha explicado la Corte Constitucional, es responsabilidad de las autoridades competentes y de las IES evaluar las medidas que requieran adoptarse, según corresponda, para lo cual:

1. Tendrán que respetar y atender los principios contenidos en el marco normativo vigente previsto para la protección de las PCD y;

2. Deberán adoptar medidas que aumenten progresivamente los niveles de protección, teniendo en cuenta las posibilidades reales del Estado colombiano.

Por último, dado que está de por medio la efectividad de una garantía fundamental, como es el derecho a la educación superior, ante una eventual vulneración, se podrá solicitar su protección a través de la acción de tutela.

En esos escenarios, según la jurisprudencia constitucional[38], la labor del juez de tutela será emplear la ponderación como método para determinar, en casos en concretos, si se cumple o no con el derecho a la educación superior para personas Sordas, para lo cual, deberá analizar:

1. Cuál, razonadamente, debe ser el nivel de satisfacción de esta garantía fundamental, según la regulación prevista en el ordenamiento jurídico. En otras palabas, deberán identificarse las prestaciones que deberían recibir las personas Sordas como parte del servicio educativo, de acuerdo con lo que haya previsto la Constitución, la ley y los reglamentos y

2. Si las medidas adoptadas, tanto por el Estado, como por la respectiva IES, son adecuadas, necesarias y proporcionales para la efectividad del derecho a la educación.

38 *bid.*

Referencias

Referencias

Acuña, A. C. y Álvarez, L. A. L. (2014). Cultura lingüística institucional para inclusión a la educación superior de la población sorda. Tecciencia, 9(1), 57-64.

Aldana Torres, R. E. (2017). Representación social que tiene la población sorda sobre la inclusión laboral en Bogotá. [Monografía]. https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1049

Ariza Rua, W. A. (2014). Perspectivas de un modelo de educación inclusiva para Sordos a nivel superior. Tecciencia, 9(1), 13-27.

Barreto Muñoz, A. G. (2015). Fundarvid: una contextualización de sus neologismos en la lengua de señas colombiana. [Monografía]. http://bdigital.unal.edu.co/51542/

Brown, C. S. (2014). Medios de acceso y comunicación para personas sordas en la universidad universidad ecci-uniecci. Tecciencia, 9(1), 37-43. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5113334

Cabero, J., Duarte, A., Y Barroso, J. (2006). La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, (8), a008. https://doi.org/10.21556/edutec.1998.8.569

Collazos, J. Cols, J. (2007). Elegibilidad de candidatos para el implante coclear (I.C.) y estrategias de re/habilitación auditiva y comunicativa. Areté, 7(1), 160-164. https://arete.ibero.edu.co/article/view/522

Congreso de la República de Colombia. Ley 30 del 28 de diciembre de 1992.

Congreso de la República de Colombia. Ley 115 del 08 de febrero de 1994.

Congreso de la República de Colombia. Ley 324 del 11 de octubre de 1996.

Congreso de la República de Colombia. Ley 361 del 07 de febrero de 1997.

Congreso de la República de Colombia. Ley 762 del 31 de julio de 2002.

Congreso de la República de Colombia. Ley 982 del 02 de agosto de 2005.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1145 del 10 de julio de 2007.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1324 del 13 de julio de 2009.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1346 del 31 de julio de 2009.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1618 del 27 de febrero de 2013.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1712 del 06 de marzo de 2014.

Congreso de la República de Colombia. Ley 2049 del 10 de agosto de 2020.

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2013). Política pública nacional de discapacidad e inclusión social. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Constitución Política de Colombia. (199

Corte Constitucional. Sentencia T- 002 de 1992. MP: Alejandro Martínez Caballero.

Corte Constitucional. Sentencia T- 429 de 1992. M. P.: Ciro Angarita Barón.

Corte Constitucional. Sentencia T-036 de 1993. M. P.: José Gregorio Hernández.

Corte Constitucional, Sentencia T-326 de 1998.

Corte Constitucional, Sentencia T-743 de 2013.

Corte Constitucional, Sentencia T-027 de 2018.

Cortés, Y. y Barreto, A. (2013). Variación sociolingüística en la lengua de señas colombiana: Observaciones sobre el vocabulario deportivo, en el marco de la planificación lingüística. Forma y Función, 26(2), 149-170. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2013000200007

Decreto 3963 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. 14 de octubre 14 de 2009.

De la Torre, L. y Domínguez J. (2012). Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los objetos de aprendizaje. Revista Cubana de Informática Médica, 4(1), 83-92. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18592012000100008&lng=es&tlng=es

De Mejía, A. (2001). La formación de intérpretes para Sordos y Sordociegos en Colombia. Lenguaje, (28), 62-83. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/2705/Rev.Lenguaje%20No.28.P.62-83%2C2001.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Devia, H. (2017). Análisis documental para la elaboración de Objetos Virtuales de Aprendizaje en educación inclusiva, para estudiantes Sordos en educación superior virtual y a distancia [Monografía]. Escuela de Ciencias de la Educación. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/13042/17339004.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Díaz, M. (2014). Discursos en torno a la enseñanza y aprendizaje de inglés escrito a estudiantes Sordos [Monografía]. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14721/DiazCortesMiguelAndres2014.pdf?sequence=1

Díaz, N. (2010). Inglés para estudiantes Sordos en la secundaria. Cultura Sorda. https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/-Diaz_N_Ingles_estudiantes_sordos_secundaria_2010.pdf

Domagala-Zyśk, E. y Kontra, E. (2016). English as a Foreign Language for deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies [Inglés como lengua extranjera para personas Sordas y con problemas de audición: retos y estrategias]. Routledge Focus.

García, M. (2004). Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda [Monografía]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=109713

Giménez, G. (2010). La Cultura como identidad y la identidad como cultura. En G. Castellanos, Delfín. G y M. Rodriguez (Eds.), Identidad, cultura y política perspectivas conceptuales, miradas empíricas (pp. 35-59). Universidad del Valle. http://biblioteca.-diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LXI/iden_cul_pol.pdf

Gómez Tovar, R. M. (2013). La inclusión de la persona sorda a la educación superior. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 8(1), 93-108. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755981

Grabe, M. y Grabe, C. (1996). Integrating technology for meaningful learning [Integración de la tecnología para un aprendizaje significativo]. Educational Technology & Society, 2(3).

Grosjean, F. (1999). El derecho del niño Sordo a crecer bilingüe. Sección de Educación de DifuSord "Asociación de Difusión de la Comunidad Sorda". http://www.escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/el-derecho-de-crecer-bilingee.pdf

Instituto Nacional para Sordos. (1995). El Bilingüismo de los Sordos. Instituto Nacional para Sordos. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/publicaciones/El_bilinguismo_de_los_sordos_noviembre_1995.pdf

Instituto Nacional para Sordos. (2006). Uso, mantenimiento y cuidado del audífono. Instituto Nacional para Sordos. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/-filebase/documento_usomantenimientocuidado_audifonos.pdf

Instituto Nacional para Sordos. (2006). Educación Bilingüe para Sordos. Etapa escolar. Orientaciones pedagógicas. Instituto Nacional para Sordos, Ministerio de Educación Nacional. http://www.insor.gov.co/home/wpontent/uploads/filebase/cartilla_etapa_escolar.pdf

Instituto Nacional para Sordos. (2009). Recomendaciones para el desarrollo de páginas accesibles a la población Sorda colombiana. Instituto Nacional para Sordos. https://-cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Recomendaciones-Accesibilidad-Web-INSOR.pdf

Instituto Nacional para Sordos. (2011). Boletín Observatorio Social Población Sorda Colombiana No 2. Instituto Nacional para Sordos. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/publicaciones/boletin_observatorio02.pdf

Instituto Nacional para Sordos. (2012). Panorama del servicio de interpretación Lengua de señas colombiana - castellano. Boletín Observatorio Social Población sorda colombiana 3, 46-59. http://www.insor.gov.co/bides/boletines/

Instituto Nacional para Sordos. (2017). Caracterización de condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes Sordos en IES colombianas. Instituto Nacional para Sordos. http://www.insor.gov.co/bides/wp-content/uploads/archivos/caracterizacion_acceso_perm_grad_estudiantes_sordos_ies.pdf

Instituto Nacional para Sordos. (20 de mayo de 2021). La Lengua de Señas Colombiana hace Parte del Patrimonio Inmaterial, Cultural y Lingüístico del País. Instituto Nacional para Sordos. http://www.insor.gov.co/home/la-lengua-de-senas-colombiana-hace-parte-del-patrimonio-inmaterial-cultural-y-linguistico-del-pais/.

Instituto Nacional para Sordos. (2020). Orientaciones generales para la educación básica y media de jóvenes y adultos sordos: Oferta bilingüe bicultural. Instituto Nacional para Sordos. https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento-Adultos-Sordos.pdf

Jiménez, C. E., Martínez, Y., Rodríguez, N. A., y Padilla, G. Y. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. Educere, 18(61), 429-438. https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776005.pdf

Jiménez, J. (2010). Educación a distancia y virtual para Sordos en Latinoamérica. Tercer Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia. http://eduqa2010.eduqa.net/eduqa2010/images/ponencias/eje1/1_01_JIMENEZ_John_Richard-Educacion_a_distancia_y_virtual_para_Sordos_en_Latinoamerica.pdf

Johnson, R. E, & Liddell, S. K. (2016). Hacia una representación fonética de las señas: secuencialidad y contraste (M. A. Montañez & C. A. Robayo, Trads.). Forma y Función, 29(2), 247-279. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2016000200010

Kato, M. (2008). A study of Notation and Sign Writing Systems for the Deaf (Un estudio de la notación y de los sistemas de escritura de señas para Sordos]. Intercultural Comunication Studies, 17(4), 97-114. https://web.uri.edu/iaics/files/08-Mihoko-Kato.pdf

Kermit, P. S., y Holiman, S. M. (2018). Inclusion in Norwegian higher education: Deaf students' experiences with lecturers [Inclusión en la educación superior noruega: experiencias de estudiantes Sordos con profesores]. Social Inclusion, 6(4), 158-167. https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/1656/1656

Lane, H. (2005). Ethnicity, ethics, and the deaf-world [Etnicidad, ética y el mundo de los Sordos]. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10(3), 291-310. https://academic.oup.com/jdsde/article/10/3/291/413383

Lesmes, J. (2016). Uso de las TIC: diseño universal en la adquisición de español como segunda lengua para personas Sordas. Lenguas en Contacto y Bilingüismo, (7), 104-107. https://www.caroycuervo.gov.co/recursos/revista-con-indice-y-resumenes.pdf

Liñares Barbeito, X. L. (2003). Apuntes para una sociología de la comunidad sorda. Educación y Biblioteca, 15(138), 50-61. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/118983/EB15_N138_P50-61.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lodi, A. B. (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. https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/-view/213/216

Luna Ruiz, A. (2014). ¿Educación inclusiva? Análisis del marco jurídico sobre el derecho de acceso y permanencia en la educación superior para las personas Sordas en la ciudad de Bogotá. Revista de Derecho Público, 33. http://repositoriocdpd.ne-t:8080/handle/123456789/1300

Maldonado, O. M. M. y De la Hoz Reyes, R. (2019). Uniatlantico una Universidad en y para la Diversidad. Revista Cedotic, 4(1), 265-289. http://investigaciones.uniatlantico.edu.-co/revistas/in-dex.php/CEDOTIC/article/download/2241/3427/10997http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2241

Marschark, M., Lang, H. G., y Albertini, J. A. (2002). Educating deaf students: From research to practice. Oxford University Press.

Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. Centro Virtual Cervantes. https://c-vc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf

Mendivil-Barceló, G. Chinchilla-Rincón y N. Portillo-Mendinueta. (2013). Análisis de la inclusión laboral de la población sorda en Santa Marta. Ingeniería Solidaria, 9(16), 39-48.

Ministerio de Educación Nacional. Instituto Nacional para Sordos e Instituto Caro y Cuervo. (2006). Diccionario Básico de la Lengua de Señas Colombiana. Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos. http://www.insor.gov.co/descar-gar/diccionario_basico_completo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2012) Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educa-ción. Ministerio de educación Nacional. Instituto nacional para ciegos. Instituto nacional para sordos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Ciegos, Instituto Nacional para sordos. http://www. colombiaaprende. edu. co/html/micrositios/1752/articles-320765_Pdf_2. Pdf

Ministerio de educación Nacional (2014). Estadísticas e Indicadores de Deserción Estu-diantil [Diapositiva]. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.-gov.co/sistemasdeinformacion/1735/ar-ticles-254702_archivo_pdf_indicadores_permanencia.pdf

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Nacional para Sordos (2016). Lineamientos para la atención educativa de la población sorda en los niveles técnico profesional y tecnológico (T y T). Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, admi-nistrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (30 de noviembre de 2020). Educación para cada situación. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.-co/1621/article-87346.html

Ministerio de Educación Nacional. (15 de abril de 2021). Lineamientos Política de educación superior inclusiva. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1

Molano, L. (2016). Propuesta de estrategias pedagógicas con aplicación a futuro para mejorar la adaptación del estudiante sordo de la UNAD Bogotá al Proyecto Académico Pedagógico solidario [Monografía]. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/13134/51763185.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Morales, A. (2014). La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3, 125-141. http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/176?show=full

Morales, A. (2015). El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza. Boletín de Lingüística, 27(43-44),118-131. https://www.redalyc.org/pdf/347/34748803005.pdf

Muntzel, M. (2016). Aprendizaje vs. Adquisición de segunda lengua: ¿Un conflicto de intereses? Estudios de Lingüística Aplicada, 0(21), 27- 43. https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1995.21.275

Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología, 2, 115-128. https://w3.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Unesco. https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional de Derechos para personas con discapacidad. Discapnet. https://www.discapnet.es/areas-tematicas/nuestros-derechos/tus-derechos-fondo/convencion-internacional

Organización de las Naciones Unidas. (2 de diciembre de 2021). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Organización de las Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Conferencia Internacional de Educación "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Unesco. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9_unesco.pdf

Osorno, M. (1996). Vocabulario de Lengua de Señas Colombiana. Tercer Tomo. Federación Nacional de Sordos de Colombia.

Osorno, M. (2001). Lengua de Señas Colombiana. Quinto Tomo. Departamentos y Municipios de Colombia. Federación Nacional de Sordos de Colombia.

Ovalle, P. (2000a). Lengua de Señas Colombiana: Vocabulario pedagógico. Tomo I. Federación Nacional de Sordos de Colombia.

Ovalle, P. (2000b). Lengua de Señas Colombiana: Vocabulario pedagógico. Tomo II. Federación Nacional de Sordos de Colombia.

Ovalle, P. (2001). Lengua de Señas Colombiana: Vocabulario pedagógico. Tomo III. Federación Nacional de Sordos de Colombia.

Oviedo, A. (2001). Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana. Universidad del Valle, Instituto Nacional para Sordos.

Palladino, A.C. (2010). Introducción a la Demografía. Universidad Nacional del Nordeste. https://med.unne.edu.ar/sitio/multimedia/imagenes/ckfinder/files/files/aps/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20DEMOGRAF%C3%8DA%20APS.pdf

Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. Dilemata, (15), 267-287. https://www.researchgate.net/publication/263235588_Las_personas_sordas_como_minoria_cultural_y_linguistica

Pérez, L. y Cols. (2007). Proyecto de equiparación de oportunidades en el proceso de la admisión de aspirantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Maestría en Discapacidad en Inclusión Social. Dirección Nacional de Admisiones.

Resolución 2565 de 2003 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. 24 de octubre 24 de 2003.

Rey, M. I. (2008). El cuerpo como lugar de la identidad de los sordos. Acta Académica, 1-10. https://www.aacademica.org/000-096/409.pdf?view

Rincón Infante, S. M. (2020). Estrategias de enseñanza aprendizaje en el proceso formativo de estudiantes sordos en la educación superior. Horizontes Pedagógicos, 22 (1), 1-12. https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/1772

Rodríguez de Salazar, N., García Rios, D. P., y Jutinico Fernández, M. S. (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación, (54), 170-195. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5281/4315

Rodríguez Martín, D. (2013). El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda y a su sentimiento identitario. Perifèria. Revista d'investigació i formació en antropologia, 18(1), 1-27

Rodríguez Reina, N., Pabón Gutiérrez, M. S., y Monroy Martín, B. E. (2018). Manos y pensamiento: Realidades de la interpretación, perspectivas de formación. Universidad Pedagógica Nacional. http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/Preview%20Manos%20y%20pensamiento.pdf

Rodríguez, L. (2005). Estudi sobre la identitat cultural a la comunitat sorda [Estudio sobre la identidad cultural de la comunidad Sorda]. Revista d'etnologia de Catalunya, (27), 154-157. https://raco.cat/index.php/RevistaEtnologia/article/view/49472/57397

Rodríguez, M. I., y del Pilar Velásquez, R. (2000). Historia y gramática de la lengua de señas. Pedagogía y saberes, (14), 91-104. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6242/5695

Rusell, G. (2016) La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera [Monografía]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/38881/1/T37682.pdf

Sánchez, A., y Moreno, M. (2011). Barreras en la transición del colegio a la universidad: Una mirada a la formación de personas Sordas en Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/9015/9789587611120.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salazar, M. A. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. Ratio Juris, 13(26), 193-214. https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/517/646

Santos, D., Baquero, S. y Beltrán, M. (2008). Adaptaciones pedagógicas para estudiantes sordos en la Universidad Nacional de Colombia: Reflexiones curriculares. Revista Colombiana de Educación, (54), 120-141. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5280/4314

Saussure, F. (1995). Curso de linguística general (Trad. A. Alonso). (Trabajo original publicado en 1945). Alianza Editorial. https://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59

Servicio Nacional de Aprendizaje. (8 de mayo de 2021). SENA incluyó la interpretación de señas como oficio. Noticias SENA. https://www.sena.edu.co/es-co/Noticias/Paginas/noticia.aspx?IdNoticia=933

Sierra, G. (2012). Cultura investigativa - Opciones de grado- Programas de posgrado. Universidad EAN. https://repository.ean.edu.co/bitstream/handle/10882/3219/Cultura%20InvestigativaPostgrado.pdf;jsessionid=130E65587758E9CE70B1E5E3D54469D7?sequence=5 :

Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior. (15 de junio de 2021). Estadísticas de deserción. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/Informacion-Institucional/357549:Estadisticas-de-Desercion

Stokoe, W. C. (1980). Sign language structure [Estructura de la lengua de señas]. Annual Review of Anthropology, (9), 365-390. https://www.jstor.org/stable/2155741

Tovar, L. 2000. La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. El Bilingüismo de los Sordos, 1(4), 74-88. https://www.researchgate.net/publication/339004822_LA_LEN-

GUA_ESCRITA_COMO_SEGUNDA_LENGUA_PARA_EL_NINO_SORDO

Tovar L. (2001). La importancia del estudio de las lenguas de señas. Lenguaje. (28), 42-61. https://cultura-sorda.org/la-importancia-del-estudio-de-las-lenguas-de-senas/

Tovar, L. (2004). La necesidad de planificar una norma lingüística en lenguas de señas para usos académicos. Lengua y Habla, 8(1), 97-134. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004006

Tovar, L. (2006). Las unidades del análisis lingüístico en la modalidad visogestual. Lenguaje, 34, 15-70. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2762?locale-attribute=en

Tovar, L. (2008). Denominación, definición y creación de neologismos en la lengua de señas colombiana (LSC): Contribución a su planificación lingüística [Monografía]. Universidad de Los Andes, Mérida.

Tovar, L. (2010). La creación de neologismos en la lenga de señas colombiana. Lenguaje, 38(2), 237-312. https://pdfs.semanticscholar.org/06a6/9194c795002107a9b0-da34e456bfdfbdc8e4.pdf

Tovar, L. (2017). Modalidades discursivas académicas en la lengua de señas colombiana (LSC). Informe final de investigación inédito.

Universidad el Bosque. (8 de junio de 2021). Intérprete Profesional de la Lengua de Señas Colombiana. Unbosque. https://www.unbosque.edu.co/humanidades/carrera/virtual/interprete-profesional-lengua-senas-colombiana

Universidad del Valle. (30 de abril de 2021). Escuela de Ciencias del Lenguaje. Lenguaje Univalle. http://lenguaje.univalle.edu.co/component/k2/item/17-primera-cohorte-interpretacion-para-sordos

Universidad Nacional de Colombia. (30 de mayo de 2021). Sistema de Prácticas o pasantías SPOPA. http://extension.bogota.unal.edu.co/servicios/practicas-y-pasantias/

Universidad de los Andes. (25 de abril de 2021). ¿Qué es la práctica académica?. Universidad de los Andes. https://ctp.uniandes.edu.co/index.php/es/practica-academica/estudiantes-aspirantes-a-practica/que-es-la-practica-academica

Valencia Chamorro J. (2020). Concepto sobre inclusión de personas sordas en la educación superior. Oficio dirigido a Rafael Aria Albañil, subdirector de gestión educativa, Instituto Nacional para Sordos INSOR. Bogotá.

World Federation of the Deaf. (20 de abril de 2021). Human Rights of the Deaf [Derechos Humanos de los Sordos]. World Federation of the Deaf. https://wfdeaf.org/our-work/human-rights-of-the-deaf/

World Federation of the Deaf. (2016). 2016: Know and Achieve your Human Rights [2016: Conozca y haga realidad sus derechos humanos]. World Federation of the Deaf. https://wfdeaf.org/news/resources/2016-know-and-achieve-your-human-rights/

World Federation of the Deaf. (2018). WFD Position Paper on Inclusive Education [Documento sobre la posición de la Federación Mundial de Sordos sobre Educación Inclusiva]. World Federation of the Deaf. https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2018/07/WFD-Position-Paper-on-Inclusive-Education-5-June-2018-FINAL-without-IS.pdf

Zapata, S. J. C., Mejía, L. M. F., Pérez, J. G., Correa, Y. M., Villegas, E. M., García, C. O., y Toro, B. N. R. (2007). Las personas sordas en la Universidad de Antioquia: Una ausencia que se cuestiona. El Ágora USB, 7(2), 303-310. https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/1652/1462

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