

**DE LA DANZA DE LAS MANOS AL INFINITO DE LA ESCRITURA: EL TEXTO
LIBRE COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE
LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES CON LIMITACIÓN
AUDITIVA**



Arango López Catherine

Lame Díaz Deysi Yohana

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERATURA
LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA
2021**

**DE LA DANZA DE LAS MANOS AL INFINITO DE LA ESCRITURA: EL TEXTO
LIBRE COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE
LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES CON LIMITACIÓN
AUDITIVA**



Trabajo para optar por el título de
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Directora

Mg. Doris Manrique Bermúdez

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERATURA
2021**

Contenido

CAPÍTULO I: EMERGIENDO EN EL CONTEXTO	11
1.1 Descripción del problema	11
1.2 Pregunta Problema	16
1.3 Preguntas Orientadoras	17
1.4 Objetivo General	17
1.4.1 Objetivo Específicos	17
1.5 Hipótesis	17
1.6 Justificación	18
CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA	20
2.1 Estado del arte	20
2.2 Marco teórico	21
2.2.1 Políticas Públicas internacionales y nacionales en educación inclusiva.....	22
2.2.2 Políticas Institucionales de educación inclusiva	27
2.2.3 Necesidades Educativas Especiales	30
2.2.3.1 NEE Limitación auditiva	32
2.2.4 Pedagogía del afecto	34
2.2.5 Aprendizaje significativo	35
2.2.6 Escritura en estudiantes con limitación auditiva.....	37
2.2.7 Estrategias didácticas	39
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	41
3.1 Naturaleza de la investigación	41
3.2 Población y muestra.....	45
3.3 Técnicas para la recolección de la información.....	46
3.4. Categorías e indicadores	48
CAPÍTULO IV: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	50
4.1 Taller de diagnóstico: <i>Lo cuento en fragmentos</i>	57
4.2 Taller de diagnóstico: <i>Explorando mi escritura</i>	59
4.3. Taller de pre-escritura 1: <i>Entre mezclas asocio</i>	61
4.4 Taller de pre-escritura 2: <i>acomodo las palabras</i>	63
4.5 Taller de pre-escritura 2: <i>De figura a letras</i>	65
4.6 Taller de escritura	67

4.6.1 Taller de escritura No 1: <i>Mi potencial, mi imaginación</i>	67
4.6.2 Taller de escritura No 2: <i>Identifico la seña</i>	69
4.6.3 Taller de escritura No 3: <i>Organizo en L2</i>	71
4.7 Taller de post escritura	73
4.7.1 Taller de post escritura No. 1 “ <i>Demuestro lo aprendido</i> ”	73
4.7.2 Taller de post escritura No. 3 “ <i>Organizo en L2</i> ”	75
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	77
ANEXOS	77
Referentes bibliográficos	84

Tabla de imágenes

<i>Imagen N. 1 Ubicación de la Institución Educativa</i>	9
<i>Imagen N. 2 Aula de sordos</i>	10
<i>Imagen N. 3 Aula de sordos, modelo lingüístico de LSC e intérprete de LSC</i>	52
<i>Imagen N. 4 Interacción entre estudiante sorda y estudiantes del PFC, puente de comunicación, intérprete de LSC</i>	54
<i>Imagen N. 5 Celebración “Día internacional de la persona sorda”</i>	55
<i>Imagen N. 6 “Obra de teatro de estudiantes sordas”</i>	55
<i>Imagen N. 7 Taller de diagnóstico “Lo cuento en fragmentos”</i>	57
<i>Imagen N. 8 Señal de veloz</i>	59
<i>Imagen N. 9 Taller de diagnóstico 2 “Explorando mi escritura”</i>	60
<i>Imagen N. 10 Taller de diagnóstico “Explorando mi escritura”</i>	61
<i>Imagen N. 11 Sopa de letras</i>	62
<i>Imagen N. 12 Cambio de “i por a”</i>	62
<i>Imagen N. 13 Apéndice y apócope</i>	63
<i>Imagen N. 14 Taller de pre-escritura: acomodo las palabras</i>	64
<i>Imagen N. 15 Taller de pre-escritura N. 2: acomodo las palabras</i>	65
<i>Imagen N. 16 Taller de pre-escritura N.3: de figura a letras</i>	66
<i>Imagen N. 17 Taller de pre-escritura</i>	66
<i>Imagen N. 18 Taller de pre-escritura</i>	66
<i>Imagen N. 19 Taller de escritura 1: Mi potencial, mi imaginación</i>	68
<i>Imagen N. 20 Taller 1: Mi potencial, mi imaginación</i>	69
<i>Imagen N. 21 Taller de escritura 2: Identifico la señal</i>	70
<i>Imagen N. 22 Taller de escritura 2: Identifico la señal</i>	71
<i>Imagen N. 23 Taller de escritura 2: Organizo en L2</i>	72
<i>Imagen N. 24 Taller de escritura 3: Organizo en L2</i>	73
<i>Imagen N. 25 Taller de E1</i>	74
<i>Imagen N. 26 Taller de E2</i>	74
<i>Imagen N. 27 Taller de post-escritura No 3: Organizo en L2</i>	75
<i>Imagen N. 28 Taller de post-escritura No 3: Organizo en L2</i>	76

Lista de tablas

<i>Tabla 1 Normograma de Discapacidad y limitación auditiva para la República de Colombia de 2017</i>	25
<i>Tabla 2 Clasificación Klockhoff</i>	33
<i>Tabla 3 Categorías, subcategorías e indicadores</i>	48

INTRODUCCIÓN

*“Háblenme y lo olvidaré,
enséñenme y lo recordaré,
involúcrenme y lo aprenderé”
Anónimo*

El trabajo titulado *“De la danza de las manos al infinito de la escritura: El texto libre como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los procesos de escritura en estudiantes con limitación auditiva”* es el fruto del proceso investigativo desarrollado en el marco del macro Proyecto de investigación “Educación Inclusiva: Estrategias Didácticas para el Fortalecimiento de los Procesos de Escritura en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”, aprobado por el consejo de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, como requisito parcial para optar por el título de Licenciado (a) en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Cauca.

Este proyecto busca contribuir al fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en estudiantes en situación de discapacidad y con dificultades en el aprendizaje, actualmente conocidas como Necesidades Educativas Especiales -NEE-, entendidas por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2006) como aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas por los medios que habitualmente utiliza el maestro con los demás estudiantes, por lo tanto requieren de ajustes pedagógico-didácticos diferenciados y pertinentes que posibiliten a los estudiantes una inclusión en el campo socio-educativo. En este sentido, nace el interés de visibilizar a esta población minoritaria, estigmatizada y excluida, que experimentan algunas barreras para acceder a la educación de calidad, ya que la poca aplicación de las Políticas Públicas -PP-, la falta de programas académicos de educación superior sobre NEE, la carencia de infraestructura adecuada que facilite su acceso, la deserción y repitencia escolar, personal capacitado como docentes de apoyo, intérpretes de Lengua de Señas Colombiana -LSC- son aspectos que afectan directamente a su proceso de formación integral.

Es por ello que este proyecto surge del interés de fortalecer el aprendizaje significativo del español escrito como segunda lengua -L2- en estudiantes con NEE, específicamente en población con limitación auditiva, los cuales son usuarios de LSC como primera lengua -L1-

este proceso se realizó con la adaptación, implementación y evaluación de la estrategia didáctica del texto libre que permite la enseñanza inclusiva basada en los gustos e intereses de los estudiantes, dándoles la oportunidad de tomar el rol protagónico dentro del aula, favoreciendo los procesos y prácticas de educación inclusiva en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Popayán que a través de su Proyecto Educativo Institucional -PEI- brindan la atención educativa a poblaciones con dificultades en el aprendizaje, discapacidad cognitiva y discapacidad auditiva.

Igualmente, se buscó fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, debido a que como competencia comunicativa es fundamental para la construcción de puentes sociales entre personas sordas usuarias de LSC como L1 y personas oyentes no usuarias de LSC, lo que permitirá una mayor autonomía al primer grupo en su diario vivir, teniendo en cuenta que esta actividad se torna imprescindible en la actualidad, ya que abarca la posibilidad de acceder a la información a través de los avances tecnológicos comunicativos como lo son las presentaciones multimedia y las redes sociales. Además, se pretendió resaltar otro tipo de inteligencias que salgan del esquema social y educativo tradicional, que no sólo tome en cuenta la inteligencia matemática y lingüística, sino que ofrezca la oportunidad de destacar otro tipo de habilidades que no han tenido gran relevancia en las prácticas del campo educativo. Gardner (1994) en *Estructuras de la Mente: la Teoría de las Inteligencias Múltiples* divide los tipos de inteligencia: en inteligencia espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista, musical y cinestésicocorporal, las cuales posibilitan descubrir e implementar en el aula las diferentes potencialidades, habilidades y destrezas de los estudiantes.

Por último, este proyecto buscó incentivar la educación inclusiva y la sistematización de experiencias educativas que centren la atención a población sorda en aulas regulares, pretendiendo despertar el interés y concientización en docentes y futuros docentes sobre la importancia de implementar una pedagogía sin límites que se enfoque en mejorar las competencias de los estudiantes; de igual manera dejar un precedente para el desarrollo de futuras investigaciones en este campo y la educación inclusiva en el Departamento de Español y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca.

CONTEXTO

El contexto social en el ámbito educativo influye en el aprendizaje del ser humano debido a que forma parte del desarrollo y la cognición, por tal motivo el conocimiento de este dentro de los procesos de aprendizaje y enseñanza es de gran importancia, según Wertsch y Vygotsky (1988) “para entender al individuo, primero debemos conocer las relaciones sociales en las que este desenvuelve”. Por lo tanto, como docentes es de gran importancia enfatizar en la necesidad de profundizar en el entorno del cual el estudiante se desprende, ya que este nos permitirá una interacción que va más allá del rol profesor-estudiante creando de esta manera un puente que nos brindará un acercamiento hacia la humanización y sensibilización en el ámbito socio-educativo. Así pues, es relevante iniciar reconociendo los entornos: comunitario, familiar, escolar y particular de la población escogida.

Contexto de la experiencia pedagógica

Al Sur de la ciudad, en la comuna seis, barrio La Ladera, se encuentra ubicada la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Popayán, la cual ha sido reconocida a nivel local por ser una IE incluyente, ya que abre sus puertas a la diversidad de los estudiantes atendiendo a niños y jóvenes con NEE. Existe dos aulas especiales: Aula de aceleración del aprendizaje, integrada por niños con problemas de aprendizaje, retardo mental, entre otras; un aula especial para sordos, ubicada en la básica primaria donde los estudiantes ingresan, adquieren su L1 (LSC), y posteriormente continúan sus estudios en las aulas regulares del bachillerato. Es aquí donde nos encontramos con cuatro estudiantes del grado octavo D con hipoacusia y sordera profunda.

Imagen N. 1 Ubicación de la Institución Educativa



Fuente: Google maps

Dentro del contexto del aula se observó que los docentes no poseen conocimientos sobre la LSC, hacen poco uso de los ajustes curriculares, los intérpretes de lengua señas son pocos y existe una carencia de docentes de apoyo que contribuyan con el aprendizaje y la realización de estrategias pertinentes para los estudiantes. Sumado a esto, la deficiencia existente en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-profesor y estudiante-estudiante esto ocasiona que no se brinde una educación de calidad, lo cual crean barreras que no permiten un sano desarrollo de las relaciones interpersonales de los estudiantes sordo en su entorno escolar y social.

Imagen N. 2 Aula de sordos



Fuente: propia

CAPÍTULO I EMERGIENDO EN EL CONTEXTO

1.1 Descripción del problema

El conocimiento de la problemática sobre educación inclusiva es muy limitado y presenta fuertes barreras sociales, familiares, culturales e institucionales para que las personas con NEE en este caso, población sorda, puedan acceder a los derechos fundamentales de la igualdad, la justicia, la equidad, la educación, la salud, el trabajo digno, entre otros, y gozar de la inclusión social que se busca desde las Políticas Públicas en los ámbitos internacionales, nacionales, regionales, locales e institucionales. Esta situación corrobora algunos resultados de investigaciones y encuestas realizadas sobre la inclusión, los cuales reflejan una carencia de predisposición, capacitación y formación de los educadores por parte del MEN y de las instituciones formadoras de profesionales en este campo, así como la poca efectividad de las PP que sobre la materia existen.

En el ámbito internacional y nacional, millones de personas nacen o adquieren algún tipo de discapacidad a lo largo de su vida, ya sea motora, sensorial, cognitiva, entre otras. Es por ello que organizaciones como el Banco Mundial de la Salud, el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía -CEDALE- y la División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL- y El Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- en la República de Colombia, son encargados de la sistematización de la información sobre la población con distintas discapacidades. La Organización Mundial de la Salud -OMS- y el Banco Mundial (2011) arrojan los datos sobre las personas con alguna forma de discapacidad o NEE señalando que “1.000 millones de habitantes, o sea el 15 % de la población del mundo, experimentan algún tipo de discapacidad, y la prevalencia de la discapacidad es mayor en los países en desarrollo. Entre 110 millones y 190 millones de personas, o sea la quinta parte del total de habitantes en el mundo, poseen una discapacidad considerable”.

La temática de la inclusión tiene trayectoria histórica, fundamentación teórica y jurídica. La Declaración Universal de los Derechos Humanos –DD. HH- (1948) manifiesta que el ideal del ser humano es ser libre, gozar de sus libertades civiles y políticas para ser liberado de la miseria, así como los derechos económicos, civiles y culturales. La 48ª Conferencia Internacional de Educación (2008) desarrolló el tema: “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro” con el apoyo de la UNESCO, y propuso crear un marco común de referencia que tenga en cuenta las evoluciones recientes del concepto de educación inclusiva, examinar el papel de los

gobiernos en el desarrollo y aplicación de las políticas de educación inclusiva, identificar los sistemas educativos que logran tener en cuenta la diversidad de los alumnos, promover la educación a lo largo de la vida y destacar la función crucial de los docentes para responder a la diversidad de las expectativas y las necesidades educativas. La UNESCO concibe la inclusión como: “Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias”. (UNESCO, 2008, pág. 8)

La Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud -CIF-, realizada por la OMS (2001), proporciona un lenguaje unificado, estandarizado y un marco conceptual para la descripción de los estados relacionados con la salud, además elabora un perfil sobre el funcionamiento, discapacidad y salud del individuo en diferentes contextos. La CIF ha sido aplicada como herramienta estadística, de investigación, clínica, política-social y como herramienta educativa para el diseño del currículo, aumentar la toma de conciencia de la sociedad y poner en marcha actividades sociales. También, aporta la descripción de situaciones con relación al funcionamiento humano y sus restricciones, clasificándose en dos partes: Componentes de funcionamiento y discapacidad (Cuerpo y Actividades – Participación) y los Componentes de factores contextuales (Factores ambientales y factores personales).

La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994) realizada en Salamanca, España, buscó promover la educación para todos, examinando cambios de políticas necesarias para favorecer el enfoque de integración, y capacitar las escuelas a fin de atender a niños y jóvenes, especialmente a aquellos que tienen NEE. En la Declaración de Salamanca, los factores escolares, la flexibilidad del programa de estudios, la gestión escolar, la contratación y formación del personal docente tienen en común la implementación de sistemas y opciones curriculares que se adapten a los estudiantes con capacidades e intereses diferentes, haciendo un llamado a la comunidad educativa a una participación activa buscando la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, acompañada de docentes que poseen la capacitación y las actitudes adecuadas para la intervención educativa. En el año 2009, el Instituto Universitario de Integración de la Universidad de Salamanca, en uno de sus informes realizados en cuanto al tema de la educación para todos, alude que 77 millones de niños no están en la escuela y que por lo menos 25 millones de ellos tienen una discapacidad (UNESCO, 2006). Lo que es más aterrador aún, es que apenas un 5% de niños con discapacidad logra terminar la educación primaria.

La integración escolar a la población con NEE en Latinoamérica ha avanzado significativamente, debido a que cada vez son más las personas que tienen acceso a una educación de calidad. La discapacidad en América Latina es variable, países como México presenta una tasa del 5,1% de la población, Brasil 23,9%, mientras que la región del caribe oscila entre 2,9%. Cerca del 12% de la población latinoamericana y caribeña viviría por lo menos con una discapacidad, involucrando aproximadamente a 66 millones de personas. Según datos del Banco Interamericano de Desarrollo en el informe del 2001 en América Latina aproximadamente 85 millones de personas viven en discapacidad.

En Colombia, el DANE reportó en el año 2010 un total de 2.018.078 personas con discapacidad. En este registro, la discapacidad en las mujeres predomina con un equivalente a 1.089.627, mientras que la cifra para los hombres es de 928.451. En el Departamento del Cauca, de acuerdo con el registro del DANE (2010) la población con necesidades especiales posee su clasificación por municipio, tipo de discapacidad, género, edad, escolarización, entre otros, arrojando un total de 22.777 personas en situación de discapacidad.

En cuanto a discapacidad, el DANE (2010) informa que las principales funciones corporales afectadas son: El sistema nervioso, 4.676; los ojos, 3.588; los oídos, 1.518; los demás órganos de los sentidos (olfato, tacto, gusto) 136; la voz y el habla, 1.924; el sistema cardiorrespiratorio y las defensas, 1.264; la digestión, el metabolismo, las hormonas, 367; el sistema genital y reproductivo, 224; el movimiento del cuerpo, manos, brazos, piernas, 8.126; la piel, 158; otra, 53.

En el municipio de Popayán, según el “Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad” existe un total de 13.915 personas con discapacidades, reportando las siguientes: sistema nervioso, 2.553; ojos, 2.337; oídos, 1.340; demás órganos de los sentidos (olfato, tacto, gusto) 345; voz y habla, 1.018; sistema cardiorrespiratorio y las defensas, 1.646; digestión, metabolismo, hormonas, 819; el sistema genital y reproductivo 383, el movimiento del cuerpo, manos, brazos piernas, 2.772; la piel, 304; y otras, 398. Por su parte, la Secretaría de Salud, en el “Registro de localización y caracterización” reporta 7.701 personas con discapacidad, de las cuales 4.101 están activas y la discapacidad física en los adultos es la que prevalece.

Debido a las limitaciones físicas de esta población el ámbito escolar se dificulta ya que son muy pocas o inexistentes las herramientas didácticas que les permita fortalecer sus potencialidades, específicamente la escritura en población sorda, es por ello que el MEN a

través del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, soportado en el decreto 1421 de 2017, implementa el Plan Individual de Ajustes Razonables -PIAR- con el propósito de hacer las adaptaciones pertinentes de las materias impartidas en la IE, todo esto con base en sus gustos, intereses y NEE de los estudiantes que cuentan con su debido diagnóstico médico.

Estas problemáticas institucionales no son ajenas a las identificadas a nivel nacional, las cuales se relacionan a continuación:

1. Deficiencia en la aplicación de las Políticas Públicas sobre educación inclusiva

Uno de los problemas más señalados al momento de hablar sobre educación inclusiva es la ineficacia en la aplicación de las PP y de la normatividad internacional, nacional y local existente sobre las NEE. La poca, a veces nula, puesta en práctica de las Políticas Públicas hace que todo quede en el papel y no sea más que un discurso retórico alejado de la realidad. El ideal de inclusión no llega a ser cumplido por las Instituciones Educativas colombianas, llevando a que en las aulas los niños, niñas y jóvenes con NEE no sean incluidos curricular y académicamente para su formación integral y el desarrollo de sus potencialidades.

2. Escasez de programas académicos específicos en las Instituciones de Educación Superior

El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES-, a la fecha, reporta tres (3) programas de pregrado, dos (2) especializaciones y dos (2) maestrías, referidos al campo de la educación inclusiva: Licenciatura en Educación Especial (Fundación Universitaria Los Libertadores); Licenciatura en Educación Especial (Universidad de Antioquia); Licenciatura en Educación Especial (Fundación Universitaria Juan de Castellanos); Especialización en educación: educación especial e inclusión social (Universidad de Pamplona); Especialización en Educación Inclusiva (Universidad Autónoma de Bucaramanga); Maestría en Educación Especial Retardo en el Desarrollo y/o Dificultades en el Aprendizaje (Universidad de San Buenaventura); Maestría en Discapacidad e Inclusión Social (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C). Estos pocos programas no suplen la demanda de formación profesional para atender la población con NEE antes descrita.

3. Escasez de profesionales capacitados en el campo de las NEE

Una consecuencia desencadenada de la anterior problemática, es la carencia de profesionales y docentes formados en el campo de la educación inclusiva en nuestro país y región, debido a múltiples razones: falta de información, nulo interés de estudiantes y padres de familia e IE

públicas y privadas, entre otros aspectos. Sólo algunas instituciones y fundaciones como INSOR, FEDAR, CENIDI, etc., se preocupan por estos temas y, en términos generales, cuentan con profesionales idóneos para esta labor.

4. Carencia de métodos y estrategias didácticas para la formación de Estudiantes con NEE (discapacidad auditiva) en las Instituciones Educativas

La escasez de contratación de profesionales y docentes idóneos en la IE dificulta los procesos de enseñanza en estudiantes con limitación auditiva, por lo tanto, no se desarrollan métodos y estrategias incluyentes, innovadoras que potencien la inclusión y los aprendizajes significativos en pro de garantizar una educación verdaderamente incluyente.

5. Altos índices de deserción y repitencia.

Disminuir los altos índices de deserción y repitencia en la población sorda de la IE, y superar todo tipo de exclusión que dificulta el ejercicio de niños y jóvenes al derecho de la educación. En este sentido, se deberá acompañar a las Institución Educativa en implementar la inclusión en sus aspectos misionales (misión, visión, principios, objetivos, proyectos, etc.), en la revisión de sus manuales de convivencia escolar, en promover la articulación intersectorial (salud, deporte, comunicaciones, entidades del sector público y privado, cajas de compensación familiar, etc.), realizar la integración del PIAR, el Plan Operativo de Atención Integral -POAI- y buscar asesoría técnica de entidades capacitadas en este campo (INSOR, FEDAR, INCI), entre otros.

6. Escasez de material didáctico para estudiantes con limitación auditiva

A nivel nacional existe una falencia en las IE, al no contar con el material didáctico pertinente (cartillas, carteleras, medios visuales, entre otros) que contribuya al proceso de aprendizaje significativo en estudiantes con NEE.

7. Existencia de barreras sociales y familiares

Las barreras sociales y familiares que atraviesa una persona con NEE (limitación auditiva), son constantes ya que al entrar en contacto con la sociedad se presentan obstáculos materiales e ideológicos. En el ámbito ideológico aún sigue vigente el pensamiento de que cualquier persona con discapacidad no es competente para ejercer un trabajo de manera autosuficiente, fomentando la discriminación, estigmatización, exclusión en la mayoría de escenarios sociales, culturales, políticos y educativos. La Declaración de Salamanca establece que la rehabilitación

está basada en la comunidad y deberá constituir un método de desarrollo comunitario que ofrezca igualdad de oportunidades y facilite la integración social de las personas en situación de discapacidad

8. La discriminación y peyoratividad en el lenguaje.

El lenguaje, como se sabe, es la capacidad que tienen los seres humanos para significar y comunicar la realidad, se convierte en la representación mental de la realidad a través de los signos verbales o no verbales; en esa medida participa de las representaciones sociales que los seres humanos tienen sobre el fenómeno de la discapacidad y de los procesos y prácticas de inclusión o exclusión. Estos términos peyorativos construidos socialmente para referirse a las personas con discapacidad auditiva son los siguientes: el mudo, el sordito, sordomudo, el mudito, el mocho, entre otros.

9. Problemática de escritura en estudiantes con limitación auditiva

La enseñanza del área de español y literatura en estudiantes con limitación auditiva se ha visto afectada por una serie de problemáticas que impiden el desarrollo a cabalidad del proceso de comunicación y significación llevado a cabo en las aulas de clase, puesto que no se implementan estrategias pertinentes con base en los gustos, necesidades y potencialidades de estos. Esta problemática se agudiza en los estudiantes sordos debido a que su primera lengua LSC no posee una gramática definida, carece de artículos, conectores y los verbos no se conjugan, por lo que al momento de pasarlo a la L2 sus expresiones no son oraciones sintácticamente correctas, lo que dificulta que se fortalezca el puente comunicativo entre los oyentes no usuarios de LSC y la comunidad sorda.

Las anteriores problemáticas descritas muestran los retos pedagógicos y didácticos a los cuales se enfrenta la enseñanza y el aprendizaje del español y la literatura en las aulas de clase y contextos educativos institucionales, en particular la educación inclusiva en estos campos. En tal sentido, esta propuesta está centrada en los siguientes planteamientos.

1.2 Pregunta Problema

¿Cómo fortalecer los procesos de escritura del español (L2) en estudiantes del grado octavo D de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Popayán con limitación auditiva, usuarios de lengua de señas colombiana (L1), a través de la estrategia didáctica del texto libre?

1.3 Preguntas Orientadoras

- ¿Cómo efectuar procesos y prácticas de sensibilización, y reconocimiento del contexto sobre las NEE en la Escuela Normal Superior de Popayán?
- ¿Cómo implementar diversas estrategias de pre-escritura, escritura y post-escritura en estudiantes sordos del grado Octavo D de la Escuela Normal Superior de Popayán?
- ¿Cómo relacionar la pedagogía del afecto y los procesos escriturales en estudiantes que redunden en beneficio de la inclusión educativa?
- ¿Cómo contribuir en el fortalecimiento de la escritura de los estudiantes con limitación auditiva del grado Octavo D de la Escuela Normal Superior de Popayán a partir de los gustos personales?

1.4 Objetivo General

- Fortalecer los procesos de escritura del español (L2) en estudiantes del grado octavo D de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Popayán con limitación auditiva, usuarios de lengua de señas colombiana (L1), a través de la estrategia didáctica del texto libre.

1.4.1 Objetivo Específicos

- Efectuar los procesos de sensibilización sobre las NEE y los procesos de reconocimiento del contexto en la Escuela Normal Superior de Popayán.
- Evidenciar los procesos de escritura de los estudiantes sordos del grado Octavo D de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Popayán.
- Contribuir en el fortalecimiento de la escritura a partir de los gustos personales de los estudiantes con limitación auditiva de grado Octavo D de la IE Escuela Superior Norma de Popayán.

1.5 Hipótesis

La implementación del texto libre como didáctica enfocada en la educación inclusiva, posibilitó el fortalecimiento del aprendizaje significativo de la escritura del español (L2) en estudiantes

del grado octavo D de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Popayán, usuarios de lengua de señas colombiana (L1).

1.6 Justificación

Este proyecto surgió a raíz de la búsqueda de estrategias didácticas que permitieron fortalecer los procesos del español escrito (L2) en estudiantes sordos usuarios de LSC (L1) del grado octavo D de la Escuela Normal Superior de Popayán, debido a que fue evidente la necesidad de implementar métodos y estrategias didácticas para la formación de estudiantes con limitación auditiva en el campo de la escritura, ya que con las estrategias adecuadas se fomentó su interés por la expresión escrita y, por qué no como docentes, pensar en ellos como literatos que aporten su perspectiva de vida a la sociedad en el futuro. Por otra parte, cabe recalcarla necesidad de crear puentes comunicativos a través del español escrito, los cuales les facilitará y proporcionará la integración, no sólo a nivel escolar, sino a nivel social con personas oyentes; es por ello, que por medio de la estrategia didáctica del texto libre, se pretendió plantear una alternativa a esta problemática que posibilitó mejorar su calidad de vida comunicativa. Esta estrategia estuvo permeada por una pedagogía activa, moldeada en los gustos, intereses, potencialidades y necesidades educativas de la población escogida. Para ello se partió de un aprendizaje significativo que hizo de los procesos de escritura un complemento a su comunicación en L1.

Por otra parte, se buscó materializar desde el campo de las NEE los loables propósitos de “Formar docentes con sólidos conocimientos de la ciencia pedagógica que les posibilite incorporar a su ejercicio profesional metodologías apropiadas a las características de la institución en que laboren y de sus respectivos alumnos en los diversos niveles de enseñanza que les corresponda asumir”. Es por ello que se buscó sensibilizar a la sociedad y en especial a los futuros maestros del área de Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, con respecto a la diversidad de población con múltiples inteligencias y diferentes habilidades que se pueden encontrar en los contextos escolares, puesto que la inclusión debe ser parte de nuestra sociedad en todos los aspectos.

A nivel personal como futuras docentes de esta área y con base en nuestra experiencia pedagógica con estudiantes sordos, evidenciamos en gran medida la necesidad de formarnos desde un carácter humanístico, que nos permita asumir nuevas miradas en los contextos escolares; apropiándonos de la diversidad existente en el aula, e ir en pro de nuevas estrategias

que brinden una educación inclusiva y de calidad que favorezcan los procesos y prácticas del aprendizaje del español escrito en nuestros estudiantes, resaltando las relaciones afectivas que se crean dentro de la IE, dejando de lado las barreras comunicativas que persisten entre maestros y alumnos.

CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA

En el presente capítulo se pretende exponer algunos estudios realizados sobre la limitación auditiva en el campo educativo que evidencian el interés de docentes y especialistas por incentivar una formación pedagógica incluyente que permita fortalecer los procesos de inclusión en los distintos campos de la sociedad, contribuyendo a mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en población sorda que se encuentran en situación de exclusión. Por consiguiente, el presente marco de referencia desarrolla un estado del arte con algunos estudios en el ámbito de las políticas públicas de educación inclusiva, políticas institucionales, pedagogía del afecto, estrategias de aprendizaje y procesos de escritura en estudiantes con limitación auditiva.

2.1 Estado del arte

Santos, Zenker, et al (2006) en *Deficiencia, discapacidad y minusvalía auditiva*, presenta un documento en el cual se recopilan los términos de deficiencia auditiva, discapacidad y minusvalía auditiva, aclarando que estos son términos distintos y no deben ser usados como sinónimo, sin embargo, van de la mano. Los autores a lo largo del texto se encargan de expresar el uso correcto de la terminología haciendo alusión a que representan la limitación auditiva, pero bajo distintos significados. Santos, et al, define la deficiencia o defecto auditivo como “el cambio o la desviación de los rangos de normalidad que puede surgir en las estructuras o funciones auditivas”. (pág. 2). Por otro lado, mencionan que la discapacidad auditiva se desencadena por el término antes mencionado, es decir, va relacionada con este y se caracteriza por provocar restricciones en el desarrollo de la vida cotidiana que se consideran “normales”; por último, se hace alusión al término de minusvalía como aquel que refleja las desventajas que se presentan por un cambio auditivo el cual afecta ampliamente las habilidades comunicativas.

Rusell (2016) en su tesis doctoral titulada *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera*, presenta una investigación realizada sobre textos escritos por estudiantes sordos inmersos en aulas regulares de la Argentina. En el proyecto investigativo la autora afirma que las personas sordas deben crear puentes comunicativos a través de la escritura, los cuales les posibilitará a futuro una autonomía dentro y fuera de sus contextos familiares, escolares y personales; sumado a esto, es necesario desarrollar un nivel de escritura básico el cual es

imprescindible para la actualidad tecnológica. La escritura facilita las vías de comunicación entre la comunidad sorda y oyente, derribando cualquier tipo de barrera que pueda existir; por otra parte, Rusell hace alusión a la importancia que tiene el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en personas sordas ya que la adquisición de este les permite acceder a la educación superior y posteriormente al desenvolvimiento en contextos sociales.

Pertusa (2002) en su tesis doctoral titulada *La lengua escrita en el niño sordo y estrategias de la maestra*, retrata la realización de estudios entorno a la realidad y competencia que poseen las personas sordas en la escritura, evaluando el nivel de escritura espontánea y las dificultades presentadas en ella, demostrando que las personas sordas poseen un mayor grado de conflicto al momento de utilizar el español escrito como herramienta comunicativa. Por otra parte, la autora enfatiza en gran medida la importancia que poseen los ambientes escolares como escenarios culturales para el adecuado desarrollo de los estudiantes sordos; es por ello, que es de suma importancia que en los contextos educativos se les imparta el aprendizaje del español como segunda lengua, ya que amplía los canales comunicativos dirigidos a las personas oyentes, por lo cual es fundamental un entorno en donde la comunicación sea prioritaria y accesible desde los primeros años de escolarización.

INSOR (2009) *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria. Una experiencia desde el PEBBI*, en el presente documento el Instituto Nacional para Sordos y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia presentan propuestas de estrategias de escritura como L2 con base en investigaciones desarrolladas en estudiantes sordos que buscan derribar obstáculos y encontrar soluciones inmediatas. De igual manera, INSOR hace alusión a que el español escrito debe entenderse y construirse como una segunda lengua que apoye los procesos comunicativos; es por ello, que hace una amplia recomendación a los docentes, la cual gira entorno al desprendimiento de prácticas convencionales y se invita a construir nuevas formas de pensamientos y entendimientos hacia la lengua escrita, teniendo en cuenta que el lenguaje puede expresarse de manera oral o escrito, con palabras o con señas, siendo importante entender la necesidad de crear propuestas educativas contextualizadas que influyan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos.

2.2 Marco teórico

Este apartado entra a exponer algunos estudios realizados sobre NEE en los campos nacional e internacional que evidencian el interés del Estado e Instituciones por fomentar los procesos de inclusión a la población sorda. Por consiguiente, el presente marco teórico, reflejado en el

modelo teórico desarrolla un estado del arte con algunos referentes en el ámbito de las políticas públicas de educación inclusiva, políticas institucionales, pedagogía del afecto, estrategias de aprendizaje, procesos de escritura en estudiantes con limitación auditiva, por lo cual la presente investigación se orienta por el modelo teórico esquematizado en la figura No. 3.

A continuación, se entra a desarrollar las categorías inherentes al modelo.

Figura No. 1 modelo teórico de la investigación



Fuente: Elaboración propia

2.2.1 Políticas Públicas internacionales y nacionales en educación inclusiva

Para hablar de Políticas Públicas, se debe entender que las políticas son el diseño de una acción colectiva intencional que siguen un conjunto de actores al tratar un problema o asunto de su interés, esta presta atención a lo que se efectúa y lleva a cabo lo que se propone. Es importante diferenciar los conceptos de política y políticas, definidas por Aguilar y Lima (2009), “Politics (Política), es entendida como las relaciones de poder, los procesos electorales, las confrontaciones entre organizaciones sociales con el gobierno y policies (Políticas), que tiene que ver más con las acciones, decisiones y omisiones por parte de los distintos actores

involucrados en los asuntos públicos” (pág. 3). Lo público se entiende como aquello que es accesible para todas las personas con un interés común en una sociedad determinada y comprende a su vez, cómo se materializan los fines y objetivos del Estado. Por consiguiente, las políticas públicas son una construcción social donde el gobierno siendo el orientador de la acción colectiva, interactúa con múltiples actores sociales y políticos para la solución de problemáticas, permitiendo la interacción entre el gobierno y la sociedad dando forma a las políticas, como lo señalan Torres y Santander (2013) “...se refieren al proceso de las políticas públicas como un todo, porque la manera de abordar su análisis es para entender las dinámicas socio-políticas que dan origen a una política”. (pág. 15)

El concepto de política educativa se puede definir desde distintos autores y épocas. Para Cassany (1982) “La Política Educacional abarca las teorías, planificaciones y realizaciones que integran la obra del Estado, de una institución o de una identidad con atribuciones de gobierno en materia de educación y de cultura”. (pág. 26). Según Zanotti (1986), en el texto Posibilidades y alcances de la política educacional como una disciplina autónoma define que “...La política educativa es la acción sistemática y permanente del Estado dirigida a la orientación, supervisión y provisión del sistema educativo escolar” (pág. 3).

La UNESCO (citado en Moliner 2013) define la inclusión como “El proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido...” (pág.10). En la conferencia internacional “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” se retoma el término inclusión y lo define como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (pág.11), haciendo énfasis en que los docentes en conjunto con los directivos y padres deben aplicar y practicar la inclusión, como un proceso que mejore la calidad de la enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Es decir, la inclusión busca responder a las necesidades de la persona, no adaptando al estudiante a aula, sino adaptando el aula, currículo, estrategias pedagógicas y didácticas que permitan resaltar las habilidades y potencialidades por encima de sus problemas físicos y cognitivos, como lo señala Cedeño Ángel, en el texto “Colombia, Hacia la Educación Inclusiva de Calidad”, publicado por el MEN “el término inclusión se resalta como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad”. (pág.1)

La Educación Inclusiva -EI- es definida por la UNESCO como aquella que implica que todos los alumnos deben recibir una educación de calidad, la cual satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas, esto debe garantizar la escolarización de todas las personas en el aula ordinaria, sin que el tener alguna discapacidad de tipo intelectual o física sea una barrera de segregación y exclusión. La EI en unión con el Estado debe poner todo el esfuerzo y medios en lograr ofrecer el apoyo necesario a los alumnos con NEE para que se integren en el aula, además, se debe fomentar la capacitación de docentes y el uso de las tecnologías de la información -TIC- en la enseñanza de las personas con discapacidad.

En Colombia según el decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad define el término de educación inclusiva como: “un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación”. (pág. 5)

Hegarty (1994), designado por la UNESCO, en *Educación de Jóvenes y Niños con Discapacidades Principios y Prácticas*, expone principios y prácticas que permiten el desarrollo educativo de las personas que se encuentran en situación de discapacidad. Los principios: el derecho a la educación, el derecho a la igualdad de oportunidades y el derecho a participar en sociedad, son la base para que la estructura escolar amplíe los programas de estudios, incorpore tecnologías, desarrolle aptitudes sociales y personales que beneficien la equidad y, en conjunto, preparen a los jóvenes para un mundo de rápida evolución. En ese sentido, las prácticas de educación inclusiva necesitan el apoyo legislativo, administrativo, servicios educativos, educación para la primera infancia, preparación para la vida adulta, participación de los padres, investigación y capacitación de los docentes, quienes deben ajustar y modificar el contenido curricular, y el enfoque de las aulas comunes para generar acceso en cantidades sustanciales a los niños en situación de discapacidad.

El “*Normograma de Discapacidad para la República de Colombia de 2017*”, realizado por MINSALUD (2017) expone una serie de normas relacionadas con la discapacidad en los ámbitos internacional y nacional que busca incluir en las aulas regulares a personas con NEE. La tabla No. 1 aborda las principales normas sobre este campo.

Tabla 1 Normograma de Discapacidad y limitación auditiva para la República de Colombia de 2017

CONTEXTO INTERNACIONAL		
Norma	Año	Fundamento
Declaración Universal de los Derechos Humanos – ONU	1948	“el ideal del ser humano es ser libre, y gozar de sus libertades civiles y políticas para ser liberado de la miseria, dichos derechos no pueden ser realizados sino son utilizados como condiciones que permitan a cada persona gozar de estos derechos civiles y políticos, así como los derechos económicos, civiles y culturales.”
Declaración de los Derechos de los impedidos. ONU	1975	“Proclama la igualdad de derechos civiles y políticos de las personas con discapacidad.”
Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas Especiales.	1994	“Determina principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales, y las escuelas integradoras.”

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA			
Norma	Año	Artículo	Fundamento
Constitución Política de Colombia	1991	13	“El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.”
		47	“El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”.
		67	“Garantizar la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social.”
		68	“La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.”
		366	“El bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población son finalidades sociales del Estado. Será objetivo fundamental de su actividad la solución de las necesidades insatisfechas de salud, de educación, de saneamiento ambiental y de agua potable. Para tales efectos, en los planes y presupuestos de la Nación y de las entidades territoriales, el gasto público social tendrá prioridad sobre cualquier otra asignación.”

LEYES

Ley 115	1994		“Prevé la educación para personas con limitaciones y con capacidades excepcionales planteando que la educación de estos grupos es un servicio público de obligación para el Estado”.
Ley 324	1996		“Por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda, aprobando el lenguaje de señas como oficial de la comunidad sorda.”
ley 361	1997	Artículo 10	“El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas en situación de discapacidad.”
Ley 371	1997		“El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas en situación de discapacidad, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales.”
Ley 1618	2013		“Se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, propone una serie de medidas y acciones afirmativas que permiten a las personas con discapacidad, bajo un marco de corresponsabilidad, ejercer sus derechos en igualdad de condiciones con las demás personas.”

DECRETOS

Decreto 1860	1994		“Reglamenta la Ley 115 de 1994 en aspectos pedagógicos, y organizativos debe favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos y el proyecto institucional PEI. Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley.”
Decreto 2082.	1996	Artículo 12	“Se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.”
		Artículo 14	“Para satisfacer las necesidades educativas y de integración académica, laboral y social de esta población, se hará uso de estrategias pedagógicas, de medios y lenguajes comunicativos apropiados, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, de una organización de los tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y de flexibilidad en los requerimientos de edad, que respondan a sus particularidades.”
		Artículo 15	“Se refiere a las unidades de atención integral (UAI) como un conjunto de programas y servicios profesionales interdisciplinarios que las entidades territoriales ofrecen a los establecimientos educativos que integran en sus aulas estudiantes con necesidades educativas especiales.”
Decreto 2369	1997		“Determina recomendaciones de atención a personas con limitación auditiva. Reglamenta la Ley 324 de 1996.”
Decreto 3011	1997		“Se refiere a aspectos como la educación e instituciones en programas de educación básica y media de adultos con limitaciones.”
Decreto 672	1998		“Educación de niños sordos y lengua de señas como parte del derecho a su educación. Modifica el artículo 13 del Decreto 369 de 1997.”
Decreto 3020	2002		“Reglamentario de la Ley 715 de 2001. En artículo 11, dispone que para fijar la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, o que

		cuentan con innovaciones y modelos educativos aprobados por el MEN o con programas de etnoeducación.”
Decreto 366	2009	“se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”.
Decreto 1421	2017	“Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”

RESOLUCIÓN		
Resolución 2565	2003	“Determina criterios básicos para la atención de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales.”
Resolución 2565	2003	Artículo 3 “Cada entidad territorial organizará la oferta educativa para las poblaciones con necesidades educativas especiales por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome de down), sensorial (sordera, ceguera, sordoceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales, y otras que como resultado de un estudio sobre el tema, establezca el Ministerio de Educación Nacional”.
OTROS:		
Plan Decenal Nacional	2006	“Plan Decenal de Educación 2006-2016 dirigido a definir políticas y estrategias para lograr una educación de calidad hacia futuro incluida la población con discapacidad.”
Directiva N° 27	2015	“INSOR-MEN. Sobre contratación de profesionales de apoyo, intérpretes lingüísticos para la atención educativa de la población sorda.”
Ley 1098 de 2006 Código de infancia y adolescencia		
Artículo 36.	2006	“Derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad.”
Artículo 42	2006	“Obligaciones especiales de las instituciones educativas.”

2.2.2 Políticas Institucionales de educación inclusiva

Las políticas institucionales son decisiones escritas que operan en los campos de la salud, el trabajo, la educación, entre otros, establecidas como guías para los miembros de una organización. Estas políticas proporcionan un marco de acción lógico y consistente en el cual, toda política institucional manifiesta de manera explícita el cómo y por qué valora sus organizaciones funcionales; así mismo, fundamenta y manifiesta una reflexión cultural de los valores, creencias y filosofías de las organizaciones o instituciones sociales. Según Mahatma Gandhi (s.f.), *“la esencia de toda política, es traer bienestar a cualquier grupo humano donde se aplique: Una política es sujeto a cambio, pero mientras traiga bienestar debe ser seguido*

rigurosamente". En ese sentido, las políticas institucionales deben ser claras, respondiendo a las necesidades de la comunidad y de las organizaciones para poder constituirse como una poderosa herramienta que favorezca la equidad y consolide la calidad, visualizadas a través de una mayor eficiencia en los procesos de mejoramiento de la comunicación, promoción del empoderamiento de todo el personal administrativo y de apoyo, y del cumplimiento eficaz del propósito misional de la organización.

Las políticas institucionales de educación que fomentan la inclusión, toman como referencia los compromisos adquiridos por el estado en los diferentes foros e instancias internacionales que promueven la atención educativa a la población con NEE, con el objetivo de contribuir a la formación de una cultura abierta a las diferencias y que sea más sensible a las necesidades de aquellas personas que se encuentran en situaciones de segregación, marginación y exclusión en los diferentes campos sociales. Las políticas institucionales en educación inclusiva, buscan transformar la gestión escolar para garantizar una educación pertinente, flexible e innovadora para los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, síndrome de Down, autismo, discapacidad auditiva, discapacidad motora, discapacidad visual, múltiples discapacidades, talentos excepcionales, poblaciones vulnerables y de diferente origen étnico, con el propósito de responder al ideal de la inclusión con equidad, pertinencia y calidad. Para lograr esto, es necesario que progresivamente el sistema educativo defina concepciones éticas, que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores; lo que significa implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que den paso a una educación inclusiva que reconozca diversos estilos, ritmos y tiempos de aprendizaje de los estudiantes con NEE.

A nivel nacional se ha buscado transitar de un modelo de integración, que en un primer momento se dio en las instituciones o aulas especiales, a un modelo de inclusión educativa que inició con la integración de las personas con NEE a las Instituciones Educativas ordinarias, sin embargo, no se ha producido una completa transición hacia la puesta en práctica de la educación inclusiva. Ante esta situación, el MEN pretende que la escuela se transforme mediante la aplicación de políticas institucionales que busquen fomentar una educación para todos que incluya atender a los niños, niñas y jóvenes con NEE a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial hasta la educación superior de forma pertinente en relación a sus necesidades, gustos, potencialidades e intereses particulares.

Dentro de las políticas institucionales de educación inclusiva el proyecto educativo institucional -PEI- adquiere gran relevancia y pertinencia, en tanto es la carta de navegación institucional.

Como la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. (Decreto 1860 de 1994, artículo 14)

Respecto a la atención educativa de personas con NEE (limitación auditiva), las políticas institucionales de educación inclusiva manifiestan que los colegios deben apoyarse en la comunidad educativa conformada por profesores, estudiantes, directivos, administrativos, apoyos interdisciplinarios como fonoaudiólogos, trabajadores sociales, psicólogos, modelos lingüísticos, fisioterapeutas, pedagogos, otólogos, y padres de familia. El campo familiar adquiere una trascendental importancia en el apoyo de los procesos de enseñanza-aprendizaje con relación a su cooperación y apoyo en la toma de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela a la cual podrán asistir los padres a demostraciones, capacitaciones de técnicas eficaces, recibir instrucciones sobre cómo organizar actividades extracurriculares, como acompañar y supervisar el aprendizaje de sus hijos, convirtiéndose de esta forma en unos de los actores principales en el fortalecimiento de la inclusión educativa y educación inclusiva.

Por otro lado, *La Guía No. 12. Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales -NEE- (2006)*, señala conceptos básicos de orientación pedagógica para la educación de estudiantes sordos, sordos ciegos, con limitación visual, con autismo, con discapacidad cognitiva o discapacidad motora. Así mismo, incluye una fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE, la cual tiene una función social que se centra en el conocimiento, las ciencias, las artes, la técnica, los valores, entre otros; su propósito es la formación en respeto de los derechos humanos, la democracia, la convivencia, la cultura y la tecnología.

Finalmente, otro instrumento primordial dentro del campo de las políticas institucionales de educación inclusiva es el Plan Individual de Ajustes Razonables -PIAR-, el cual propone ejecutar un proceso de evaluación pedagógica en cada estudiante para conocer sus gustos,

intereses, características y motivaciones particulares; a partir de esta identificación de características del estudiante contempladas en la valoración pedagógica, se definen los ajustes razonables que requiere cada alumno, esta herramienta es utilizada para contribuir a garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos de las personas con NEE, basados en la caracterización pedagógica y social, que incluye determinar los apoyos y ajustes razonables requeridos para cada estudiante, entre ellos los curriculares de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción - PMI-(pág. 5).

2.2.3 Necesidades Educativas Especiales

La población con NEE a lo largo de la historia perteneció al grupo excluido del sistema social, por lo cual no se les brindaba dentro de las diversas IE una educación de calidad, existiendo niños, jóvenes y adultos que no eran atendidos en estas. Para la década de los setentas, en el año 1978, se da el auge en Europa de implementar el término NEE a través del Informe Warnock, elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en donde se plantea brindar conocimiento, concientizando al estudiante del entorno en el que vive, haciéndolo participe de las posibilidades y responsabilidades como ser socialmente activo; de igual manera, darle herramientas para convertirse en un sujeto autosuficiente que se desenvuelva dentro de la cotidianidad, siendo el gestor de su propia vida.

El término NEE se implementa con el fin de dar a los niños y jóvenes estudiantes un apoyo para derribar las barreras de dificultades en la enseñanza que se presentan en comparación con sus compañeros del aula, siendo una cooperación extra que les permita una educación adaptable a sus requerimientos. Al respecto, López & Valenzuela (2015) mencionan que *“Las NEE pueden ser definidas en función de los apoyos y ayudas adicionales especializadas que requieren algunos estudiantes para acceder y progresar en el currículo escolar y que, de no proporcionarles, verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo”*. (pág. 20) Los alumnos dentro del aula tienen características especiales, ya sea porque se dé algún tipo de dificultad en el aprendizaje o tengan un coeficiente intelectual por encima de los estándares.

Por otro lado, la adaptación del currículo es clave para atender las NEE, siendo necesario implementar nuevas estrategias didácticas que permitan mejorar el aprendizaje de los estudiantes que las poseen, para ello, se tomará en cuenta sus potencialidades, dejando de lado la evaluación tradicional que los categoriza cognitivamente. Como se ha mencionado anteriormente los PIAR son un claro ejemplo de modificación del currículo, el cual ayuda al

alumno en su proceso de formación, enfocados en una valoración pedagógica que permita identificar los gustos, intereses y características particulares del estudiantado.

Para una aplicación adecuada de los PIAR es necesario que el docente se apoye en la observación, sistematización de las necesidades y contexto de los niños y jóvenes, en los instrumentos institucionales que el MEN proporciona, recursos financieros que se dirigen al mejoramiento de la infraestructura, aulas de apoyo dirigidas a los estudiantes con NEE y a la contratación de personal capacitado, tal como el docente de apoyo que son los encargados del acompañamiento dentro y fuera del aula, promoviendo la integración, la evaluación psicopedagógica, la asesoría para la construcción del PEI a la comunidad educativa y la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA- que se enfoca en crear propuestas pedagógicas que facilitan un diseño curricular en el cual se les dé participación a todos los niños, jóvenes y adultos que se encuentren escolarizados a partir de objetivos, metodologías, materiales, apoyos y evaluaciones creados especialmente para cubrir sus necesidades con base en sus potencialidades, realidades y contexto.

Para cubrir las NEE se debe partir de los gustos e intereses de los niños y jóvenes, colocando como herramienta principal la ejecución de metodologías eficaces, las características personales y el contexto del estudiante, el cual, lo forma para la vida adulta, brindando la oportunidad de ser él mismo dentro y fuera del aula, permitiendo así, ser inmerso en la multiculturalidad que allí se encuentra. La aceptación de las diferencias y necesidades del otro es clave en el desarrollo de una educación de calidad tanto hacia los estudiantes como para los docentes encargados, haciendo hincapié en la exigencia de entender y atender el concepto de diversidad y de Necesidad Educativa Especial. Cynthia Duk (2001), afirma que *“ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales”*. (pág.59)

Los docentes encargados de los distintos niveles de educación, preescolar, básico, medio y superior deben pertenecer a una planta capacitada sobre las NEE debido a que es fundamental desarrollar estrategias pertinentes que otorguen una enseñanza adecuada para mejorar la instrucción de los estudiantes, las cuales vayan en pro de un aprendizaje significativo contribuyendo así a la vida adulta. Estas capacitaciones promoverán la inclusión y la sensibilización del cuerpo administrativo, planta docente, estudiantado, padres de familia y su contexto en general.

Recordemos que si hablamos de las NEE es necesario mencionar una educación inclusiva que fomente una enseñanza para todos sin distinción de género, etnia, estrato socioeconómico, discapacidades, entre otras, otorgando así la oportunidad a muchos niños, jóvenes y adultos de ingresar a escuelas regulares sin sentirse excluidos del contexto estudiantil, con ello se fomentará dentro de las aulas la aceptación de las diferencias del otro, poniendo en práctica los aspectos visionales, es decir, aquellos objetivos que se proponen las distintas IE a largo plazo, en este caso con respecto al favorecimiento de las NEE, destacando una educación al alcance de todos.

Para finalizar, es importante resaltar la importancia del papel que juega el docente y la familia en el aprendizaje y el desarrollo de una vida con calidad para el niño. Se destaca su labor debido a que el maestro en la parte educativa ya no se interesa sólo por la enseñanza a estudiantes con NEE, sino que también le interesa promover una verdadera sensibilización, la cual se desprende de la pasión sobre la educación a niños, jóvenes y adultos que pertenecen a un grupo social que ha sido vulnerado durante siglos, teniendo ahora la oportunidad de ser visibilizados, respetados y educados para lograr autonomía sobre sí mismos, brindando herramientas que les ayuden a convertirse en seres activos dentro del contexto personal, educativo, profesional y político; resaltando a la familia como columna vertebral en la que el educando deja de verse como un alumno más para transgredir la brecha y pertenecer al primer gran aparato ideológico que es el hogar, en donde se le impartirá elementos necesarios que le enseñarán el significado de la autoestima y el respeto por el otro permitiendo así el progreso de sus potencialidades para la vida adulta.

En este sentido el desarrollo del niño se encuentra en las manos del contexto al cual está ligado, siendo los guías para la vida sus padres, hermanos y profesores, quienes deberán cumplir con la labor de encaminar al niño, joven o adulto con NEE a ser parte activa de la sociedad, la comunidad educativa, de un futuro entorno laboral y una inclusión que va más allá de las prácticas en el aula, el ámbito familiar y en las Instituciones Educativas.

2.2.3.1 NEE Limitación auditiva

En primera instancia cabe recalcar que las NEE se dividen en dos categorías: Transitorias (trastorno específico del lenguaje, déficit de atención, rendimiento intelectual en rango límite, etc.) y permanentes (talentos excepcionales, trastorno del espectro autista, discapacidad múltiple, motora, limitación auditiva, entre otras). Cuando se habla de limitación auditiva, se

refiere a la discapacidad existente sobre este sentido, según la OMS se entiende a esta cuando es:

“...una pérdida de audición superior a 40dB en el oído con mejor audición en los adultos, y superior a 30dB en el oído con mejor audición en los niños. La mayoría de las personas con pérdida de audición discapacitante vive en países de ingresos bajos y medianos.”

Esta discapacidad se divide según la clasificación de Klockhoff en siete tipos de diagnósticos diferentes: trauma acústico leve, trauma acústico avanzado, hipoacusia leve, hipoacusia moderada, hipoacusia avanzada, y otras patologías no debidas al ruido.

Tabla 2 Clasificación Klockhoff

NORMAL	El umbral no es superior a 25 dB en ninguna frecuencia		
TRAUMA ACÚSTICO	No hay pérdida conversacional	LEVE	Escotoma < 55 dB
		AVANZADO	Escotoma > 55 dB
HIPOACUSIA POR RUIDO	Hay pérdida conversacional	LEVE	1 o más frecuencias conservadas
		MODERADA	Todas las frecuencias afectadas pero ninguna > 55 dB
		AVANZADA	Todas las frecuencias afectadas, pero 1 o más > 55 dB
OTRAS ALTERACIONES	No debidas a exposición al ruido		

Fuente: Deficiencia, discapacidad y minusvalía auditiva

La hipoacusia o sordera adquiere su nombre según la parte del oído que se encuentre afectada, estas son: Hipoacusia conductiva o de transmisión, se trata del daño en los elementos conductores de los sonidos, que van hacia el oído interno, se puede encontrar en el oído medio o interno. Hipoacusia neurosensorial, son aquellos casos en los que se presenta un daño en el oído interno o en los nervios que lo conectan con el cerebro. La hipoacusia mixta se presenta cuando hay daños tanto en los órganos conductivos como en el sistema neurosensorial. Por otra parte, la Hipoacusia central: es aquella en que la lesión se centra exclusivamente en los centros auditivos del cerebro. Se denomina hipoacusia unilateral o bilateral, dependiendo de si afecta a un oído o ambos, y bilateral simétrica o asimétrica, dependiendo si afecta a ambos oídos en el mismo grado o varíe en cada uno.

Los defectos de audición pueden ser hereditarios o estar causados por problemas gestacionales, algunas problemáticas en el parto, enfermedades infecciosas como la meningitis, fiebres muy

altas, el uso de ciertos medicamentos, la exposición a ruidos o sonidos excesivos y el envejecimiento.

2.2.4 Pedagogía del afecto

La pedagogía del afecto es conocida como la capacidad de relacionarse, comprender, sentir amor y empatía por las personas que están a su alrededor, proporcionando los medios para trabajar el campo formativo del ser humano, el cual está ligado a sus relaciones intrapersonales, interpersonales y transpersonales; por tal motivo, es pertinente educar desde la emocionalidad, con el objetivo de formar mujeres y hombres capaces de amar a los demás y así mismos. Al respecto Trujillo García (2008) plantea en su tesis *Pedagogía de la Afectividad: La Afectividad en la Educación que le Apuesta a la Formación Integral, Ir al Núcleo del Sujeto*, que la afectividad es asumida como “núcleo de la formación integral del sujeto y como centro vital para los esfuerzos de una pedagogía que busca poner en marcha la integración de las distintas dimensiones constitutivas del ser humano” (pág. 8). Es a la pedagogía que corresponde la responsabilidad de trabajar en el entorno educativo, ya que en este espacio se inicia un nuevo proceso de adaptación y asimilación por medio de la interacción con maestros, compañeros, y amigos quienes permiten una buena salud mental y comprender lo importante que son las interacciones humanas como base en la construcción del tejido social. Por tal razón, el docente debe ser el promotor de las relaciones sociales y fomentar un lenguaje que reconozca y respete la inclusión a la diversidad.

De Zubiría (2004) en *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*, afirma que la educación sentimental es el núcleo de una educación humanista que no tiene como meta formar trabajadores, sino descifrar, potenciar y desarrollar los sentimientos individuales con el fin de formar mejores seres humanos. Menciona que una pedagogía afectiva se conforma por tres áreas curriculares fundamentales como el amor a sí mismo, que implica conocerse, valorarse y gobernarse, sentando las bases de una buena estructura psicológica de un aprendiz capaz de ponerse metas, motivarse y persistir en sus esfuerzos; el amor a los otros es enseñar al alumno a comprender, valorar y preocuparse por los demás, es decir, “enseñar a amar a los otros, como a sí mismo” (pág. 311) y el amor al mundo y al conocimiento, donde el estudiante

aprende a amar al mundo de los objetos reales y el mundo de la razón, de teorías, análisis e hipótesis.¹

Los estudiantes con discapacidad cognitiva, discapacidad auditiva, discapacidad visual, y dificultades en el aprendizaje se caracterizan por ser aislados, tímidos, callados, excluidos, asociales, con baja autoestima y en algunos casos con comportamientos desafiantes y problemas de convivencia tanto en el aula como en el hogar, razón por la cual es imperativo implementar pedagogías del afecto en pro de contribuir a la construcción de sujetos autónomos, integrales, participativos, reflexivos, críticos y la construcción de competencias ciudadanas. Dentro de las NEE esta pedagogía es fundamental, porque crea vínculos de confianza consigo mismo, en donde reconoce sus potencialidades, habilidades, competencias comunicativas y psicosociales para que los estudiantes posteriormente, sean reconocidos por sus maestros, compañeros y su comunidad educativa. Al implementar la pedagogía del afecto y unas metodologías enfocadas en sus inteligencias múltiples incentivan la socialización plena de los estudiantes, es decir propicia un trabajo cooperativo e incluyente en las aulas de clase en donde se potencien sus conocimientos, habilidades y destrezas de cara a una escuela y sociedad incluyente.

2.2.5 Aprendizaje significativo

Durante mucho tiempo, se redujo el aprendizaje a una concepción de cambio de conducta, de estímulo y respuesta, debido al paradigma conductista en la educación, por lo cual el aprendizaje no conllevaba a cambios cognitivos. Con el pasar del tiempo, fueron surgiendo nuevas perspectivas y propuestas frente a la educación, modificando positivamente la noción de aprendizaje. Ausubel (1983), plantea que *“el aprendizaje es significativo cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”* (pág. 18)

Según este autor, el aprendizaje del niño depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información; la “estructura cognitiva”, son los conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento. En el proceso del aprendizaje es importante conocer la estructura cognitiva del alumno para identificar la cantidad de información que posee y los conceptos y proposiciones que maneja. Al respecto Ausubel,

¹ Aprender: en pedagogía conceptual significa no simplemente aprender algo, o aprender algún concepto o actitud, sino aprender una competencia integralmente. Zubiría (2004)

señala en el epígrafe de su obra: “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio anunciaría este, el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente”. (J. Leong, et al, 2005) En este sentido, hay que aclarar que el aprendizaje significativo no es la simple interacción de los saberes ya existente en la estructura cognoscitiva del alumno con la información nueva, de hecho, sólo el aprendizaje mecánico es la simple conexión arbitraria de datos; el aprendizaje significativo es un proceso donde la nueva información evoluciona y se modifica constantemente, así como la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Por otro lado, Vygotsky plantea que las interacciones sociales juegan un papel importante en el aprendizaje, es por esta razón que los niños y las niñas aprenden por medio de experiencias sociales y culturales. Cuando el aprendizaje se socializa, los seres humanos tienen la oportunidad de reflexionar en grupo, de discutir, de despejar dudas, por lo que la función del profesor es conectar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo. La función del profesor es crear las condiciones para que el estudiante despliegue su actividad mental constructiva, de forma que cuando se aprende significativamente, se realiza un juicio de pertinencia utilizando las ideas previas de los estudiantes, se discuten las discrepancias, contradicciones, las similitudes entre las nuevas ideas y las ya concebidas, se reformula el pensamiento se analiza y se hace una síntesis de los contenidos. Se aprende significativamente cuando hay interacción, discusión, cuando hay vivencias, cuando se ponen a prueba los sentidos.

Al hablar de aprendizaje, es necesario también mencionar a Gardner (1993) en *Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*, donde plantea que “la inteligencia es la capacidad de resolver problemas, o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (pág.10). Gardner postula ocho tipos de inteligencias: (i) inteligencia lingüística, es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita; incluye habilidades en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, mnemónica, la explicación y el metalenguaje); (ii) inteligencia lógico-matemática, habilidad para usar los números de manera efectiva, sensibilidad a los esquemas y a las relaciones lógicas; (iii) inteligencia espacial, permite pensar en tres dimensiones; percibir imágenes internas y externas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica; (iv) inteligencia musical, sensibilidad al ritmo, al tono, al timbre, al momento de percibir y expresar las formas musicales; (v) inteligencia cinestésico-corporal, destreza para la coordinación,

equilibrio, flexibilidad, fuerza, velocidad y capacidad para la percepción de medidas y volúmenes; (vi) inteligencia interpersonal, entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos, sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos; (vii) inteligencia intrapersonal, conjunto de capacidades que permiten formar un modelo preciso y verídico de uno mismo, incluye la autodisciplina, autocomprensión y la autoestima; e (viii) inteligencia naturalista, capacidad para distinguir, clasificar y utilizar los elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas, además se resalta la observación, la experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno.

Promover el desarrollo de las inteligencias múltiples del sujeto es una necesidad apremiante en los ámbitos educativos, sociales, familiares y profesionales. En el ámbito de la educación inclusiva recobra mayor importancia, en tanto es necesario identificar y reconocer las diversas potencialidades de los niños y niñas con NEE, ya que a partir de estas se pueden generar estrategias didácticas pertinentes que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje, en general, y de la escritura en particular.

2.2.6 Escritura en estudiantes con limitación auditiva

El lenguaje es la facultad semiótica para significar y comunicar la realidad a través de signos verbales y no verbales. El lenguaje es un hecho social que constituye al hombre como sujeto cultural y discursivo, que posibilita conceptualizar el mundo, abstraerlo, simbolizarlo y comunicarlo. El lenguaje está conformado por cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. La pedagogía del lenguaje se orientó hacia un enfoque de uso social, así, el desarrollo de las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. En el campo pedagógico debe tenerse en cuenta a la población con características particulares como los cabildos indígenas o personas con algún tipo de NEE, en este caso limitación auditiva quienes poseen L1 diferente a la lengua castellana.

Cuando se hace referencia al proceso de escritura, no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir. En congruencia Vygotsky (1934) en *Pensamiento y Lenguaje* indica que la escritura es una capacidad innata del ser humano la cual permite crear puentes de comunicación. Para el autor la escritura es un instrumento psicológico que se adquiere debido a la práctica social,

igualmente representa un sistema humano que facilita la interacción con el otro siendo este una forma de lenguaje.

La escritura es una forma de lenguaje, un sistema de signos, y por tanto es una herramienta psicológica. Estas herramientas son medios de actividad interna que, introducidas en una función psicológica, como por ejemplo el pensamiento, la transforman cualitativamente. Por su carácter de herramienta psicológica, la adquisición de la lengua escrita modifica la estructura de los procesos cognitivos, llevando a los seres humanos del razonamiento práctico-situacional hacia el pensamiento teórico-conceptual y narrativo, lo que implica la aparición de nuevas y más elevadas formas de pensamiento. (pág.189)-

Este autor propone la escritura como estructura de la conciencia humana y señala que esta es un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica. Hablar del origen y la naturaleza social del lenguaje escrito es reconocer que la lengua escrita, además de ser producto de una sociedad y expresión de una cultura en un momento histórico, es también un sistema semiótico y social en el sentido de que se usa para crear puentes sociales y comunicativos.

Ahora bien, el tema de la escritura es más complejo en el marco de la educación inclusiva de las personas sordas. Las problemáticas se agravan o dificultan en tanto muchas veces no existe un reconocimiento de letras, palabras, oraciones, párrafos y textos largos y complejos; hay poca o nula alfabetización de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En el caso de la LSC, que posee su propia estructura gramatical (carece de algunos artículos, conectores, conjugaciones verbales, mutaciones en el orden, reiteraciones del sujeto al inicio y final de la oración, etc.), el proceso de la escritura es más complejo, en tanto implica conocimiento de la misma, el traslape de estructuras gramaticales de la L1 a la L2 tal como lo menciona Leybart (1993) *"Afecta la representación de las palabras en el lexicón mental de los sujetos. Las representaciones mentales de los sordos son diferentes a las de los oyentes: contienen representaciones signadas de las palabras, y las representaciones fonológicas son menos precisas"* (pág. 269)

Cabe resaltar que la L1 y la L2 no son dos lenguas opuestas, ya que cada una cumple con la función de crear canales comunicativos del lenguaje, que contribuyen con esta actividad de maneras diferentes pero eficientes, sin embargo el aprendizaje del español escrito en estudiantes con limitación auditiva es de suma importancia ya que permite transmitir sentires y saberes a personas oyentes no usuarias de LSC. Así como lo menciona INSOR (2006) *"el manejo de la lengua escrita como una de las variadas formas de actividad humana, en su*

función reflexiva y creativa se ha constituido en una competencia indispensable para el desarrollo integral de todas las personas”. (pág.25)

Es por ello que es indispensable el aprendizaje de la escritura del español en las personas sordas, ya que les permite una autonomía comunicativa con el entorno en el que se desplazan al igual que les permite acceder a la lengua mayoritaria, como es el español escrito, esta práctica debe darse en contextos sociales reales con ayuda de las IE que les permita a los estudiantes dar un uso completo de esta herramienta.

2.2.7 Estrategias didácticas

Una estrategia didáctica es entendida como un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta educativa establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere de procedimientos, técnicas y diseños curriculares que son responsabilidad del docente en la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje. Los componentes estructurales de las estrategias didácticas se dividen en métodos, técnicas, actividades, secuencias y recursos. El método se enfoca en organizar, enseñar y guiar a los profesores en el desarrollo de los contenidos que se dirigen al logro de los objetivos que buscan impartir formas de razonamiento en los estudiantes para resolver problemas, centrándose en la participación y actuación de los aprendizajes.

Cabe resaltar que, en el quehacer del docente y a la luz de los métodos pedagógicos, el maestro debe estar inmerso en ciertas inquietudes que estarán dirigidas al proceso de enseñanza, el cuestionamiento sobre los temas, el desarrollo de las clases, el cómo enseñar y qué hacer para que el conocimiento se propicie en una retroalimentación, de aquí surge la necesidad de conocer y aplicar oportunamente las estrategias didácticas. Por otro lado, en las técnicas se destaca el proceder en cada momento de la clase; las actividades, hacen referencia a los pasos a realizar para alcanzar el aprendizaje; las secuencias didácticas se centran en el procedimiento instruccional y los recursos didácticos son los materiales de apoyo, bien sean técnicos, visuales, o bibliográficos de los cuales se valen docentes y estudiantes para facilitar la enseñanza.

En el campo de las NEE una de las principales estrategias didácticas que deben ser aplicadas para detectar algún tipo de dificultad en los estudiantes es el proceso de observación, el cual consiste en un acompañamiento personalizado que se centre en crear un lazo que le posibilite reconocer sus habilidades y sus dificultades. En el caso de los niños, jóvenes y adultos con limitación auditiva se puede desarrollar la estrategia didáctica del texto libre para fortalecer la

escritura. Freinet (1979) al respecto menciona que esta estrategia está basada en la libre expresión del niño o niña la cual debe ir en pro de un conocimiento dialéctico que le permita expresar sus sentimientos y vivencias para sí mismo y para su grupo social, a la par de los intereses de los estudiantes.

Esta herramienta logra encaminar a una enseñanza incluyente que se enfoque en la construcción del fortalecimiento de los estudiantes con NEE, brindando la oportunidad de resaltar sus gustos e intereses, de esta manera, el niño, joven o adulto con algún tipo de necesidad educativa tendrá la oportunidad de tomar el rol protagónico dentro del aula y el maestro tomará el papel de guía, el cual le ayudó con estrategias didácticas significativas a mejorar los procesos de escritura que le servirán a largo plazo como puentes para un mejor desarrollo de la comunicación.

Con esta estrategia se busca brindarles libertad en la escritura a los jóvenes, al igual que plasmar sus pensamientos de forma espontánea, sin verse envueltos por restricciones, todo lo contrario, dando la posibilidad de fortalecer la creatividad de los alumnos con base en su entorno. Tal como lo menciona Rodríguez y Martínez (2018):

Esta técnica requiere de un alto grado de motivación y estimulación, lo cual se realiza por diferentes vías: por un lado, gracias al acercamiento y la utilización del entorno y de la realidad social del alumnado, en lo cual se reconoce un elemento enriquecedor capaz de favorecer la creatividad en niños y niñas (pág. 615).

Esta herramienta didáctica se ve reflejada en los talleres diagnóstico, pre-escritura, escritura y post-escritura, los cuales se diseñaron acorde a los gustos, intereses y necesidades de los estudiantes, tal como lo menciona Gonzales (s.f) *“Me refiero al taller como tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer, como el lugar para la participación y el aprendizaje”*. (pág. 12). Es por ello que a partir de los talleres se reafirma la importancia de impulsar una retroalimentación dentro del entorno educativo entre estudiante-profesor, profesor-estudiante y estudiante-estudiante, teniendo en cuenta la participación de los mismos, sus conocimientos previos, sus experiencias contextualizadas y la participación del docente como guía que genere aprendizajes continuos.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo está centrado en abordar la metodología del estudio la cual comprende aspectos como: naturaleza de la investigación, población y muestra, métodos y técnicas de recolección de la información, etapas del proceso, categorías e indicadores que guían el estudio, entre otros.

3.1 Naturaleza de la investigación

La investigación es entendida como un proceso analítico-explicativo de la realidad que permite generar y validar el conocimiento, y resolver problemas en los diferentes contextos en los que el investigador interactúa. Hernández Sampieri, et al (2014) define la investigación como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (pág. 4), con la finalidad de dinamizar procesos que se plantean en los diversos campos del conocimiento; dentro de esta se encuentran tres tipos de enfoques, el cuantitativo, el mixto y el cualitativo.

El proyecto de investigación *De la danza de las manos al infinito de la escritura: Estrategias didácticas para el fortalecimiento de los procesos de escritura en estudiantes con limitación auditiva*, se centró en los planteamientos del enfoque cualitativo, caracterizado por describir, analizar e interpretar la realidad; sus metas de investigación estuvieron dirigidas a comprender los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes; el diseño de la investigación es abierto, flexible, estructurado, predeterminado y construido durante el trabajo de campo o realización del estudio; la población y muestra regularmente no pretende generalizar los resultados obtenidos; la muestra involucra casos específicos que buscó analizar los resultados intensivamente; en la recolección de los datos el investigador es el sujeto encargado de obtener la información. Para ello, el investigador comenzó a aprender por observación y a describir los fenómenos o problemas que son objeto de estudio y concibió formas para registrar los datos que se van refinando conforme avanza la investigación, acudiendo a diversas técnicas que se desarrollan durante el estudio, sin recurrir a instrumentos preestablecidos.

Torres Carrillo (1999) en el libro *Estrategias y Técnicas de Investigación Cualitativa*, menciona que el proceso de la investigación con enfoque cualitativo es conocido por centrar su objeto de conocimiento y finalidad en la práctica, parten de ella y vuelven a ella para cambiarla. Su fin no es verificar hipótesis sino dinamizar procesos; se propone una

transformación de las condiciones y circunstancias que impidan la realización plena y autónoma de los sujetos sociales e implica una participación activa y decisoria de los sujetos involucrados, investigadores e investigados son al mismo tiempo objeto y sujeto de la investigación; se asume como un proceso de aprendizaje continuo, dado a que proporciona espacios educativos, tanto formales (cursos, talleres) como informales (conversación cotidiana, consejos prácticos).

La investigación social enmarcada en el enfoque cualitativo busca identificar, criticar y liberar el potencial de cambio de colectivos sociales; propone gran relevancia en los procesos subjetivos en el sentido de promover el diálogo de saberes entre el conocimiento académico y los saberes populares, y postula la conjugación de teoría y práctica, es decir, una praxis social donde los aportes teóricos se vuelquen hacia la práctica de cambio individual y social; procura ubicar un análisis de los problemas en el contexto histórico y social en el que se ubican, lo que permite una ampliación en el orden de la comprensión y acción social.

El alcance de la presente investigación es de corte exploratorio y descriptivo. Entendiendo el estudio exploratorio como una herramienta utilizada para indagar en contextos y temas novedosos o poco conocidos, tal como lo afirma Hernández Sampieri et al (2014) “Los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno” (pág. 90), es así cómo se logra sumar el interés de otros investigadores en este tipo de contenidos, aumenta de esta manera la familiaridad con el área problema y la formación de una exploración estructurada, también se recomienda iniciar una investigación desde el campo exploratorio para tener la oportunidad de encontrar las variables e hipótesis correctas. El camino que sugiere este enfoque se divide en dos, el primero es un estudio de documentación, aborda literatura existente sobre el tema de estudio, desde revistas, archivos, entrevistas, hasta documentos y publicaciones; el segundo, radica en el contacto directo con la problemática a estudiar, esto se puede hacer antes, durante o después de la revisión del marco teórico, debido que dentro del entorno de estudio se encuentra la mayor información.

Respecto a las investigaciones de corte descriptivo, Hernández Sampieri, et al (2014) menciona que “los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (pág. 92). Es así como el corte descriptivo basado en la observación ayudó a precisar las cualidades específicas de la población que se estudió, ya que permite hacer un acercamiento a la realidad social en la que se encuentran los sujetos a investigar. Este tipo de enfoque presenta una serie de interrogantes las cuales se

dan de la siguiente manera, el enunciado ¿Qué es?, Propiedades ¿Cómo es?, lugar ¿Dónde está?, actores ¿Qué actores están involucrados? y composición ¿Qué elementos lo componen? A través de esta serie de preguntas se crea un inventario que se pretende emplear en trabajos socioeducativos. De igual manera, el enfoque descriptivo posee diferentes niveles de estudio como lo son, estudios tipo encuesta, estudios de caso, investigación histórica y estudios de investigación o desarrollo, entre otros.

Toda investigación con enfoque cualitativo permite navegar por diferentes elementos o cortes con los cuales se recolectan y se analizan los datos pertinentes que ayudan a alcanzar las metas establecidas sin perder los horizontes del estudio. Con el enfoque exploratorio se buscó ampliar la mirada que existe frente a estudios de inclusión educativa, educación inclusiva y las NEE en aulas regulares, debido a que el tema en Colombia es poco estudiado y analizado; y el corte descriptivo contribuyó a describir, analizar y entender los datos recogidos durante las fases que se presentaron en la investigación.

Por otro lado, debido a que el presente estudio pertenece al ámbito educativo es pertinente abordar algunas especificidades de la Investigación Acción -IA- y su variante Investigación Acción Pedagógica -IAP-. Restrepo Gómez (2002), en el artículo *Una variante pedagógica de la investigación- acción educativa*, plantea un proyecto que tiene como propósito central probar la viabilidad y efectividad de la Investigación Acción I-A², desarrollada y aplicada por maestros a la transformación de la práctica pedagógica personal, además propone un modelo de capacitación a maestros, basado en la investigación, dando la posibilidad de enseñar e investigar simultáneamente.

La IA se define como una forma de indagación reflexiva emprendida por participantes en contextos sociales y educativos en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a proponer y plantear cambios en la situación estudiada, en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación. Según Mercedes Colmenares (2012) la IA:

Es una metodología que presenta unas características particulares que la distinguen de otras opciones bajo el enfoque cualitativo; entre ellas podemos señalar la manera como se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan. (pág.4).

² Los antecedentes teóricos de la I-A se sitúan en la década de los 40 y fueron propuestos por el sociólogo Kurt Lewin, Kemmis Stephen y McTaggart (1993); Elliot, (1994).

El modelo orientador para este trabajo fue la IAP. Según Restrepo (2004) la IAP posee tres fases metodológicas: la primera, deconstrucción de la práctica pedagógica, que sirve para analizar la experiencia desde una mirada crítica, la cual se registra descriptivamente en un texto o diario de campo, las observaciones del docente y las entrevistas con los alumnos, mediados por múltiples factores como la cultura, la ideología, los símbolos, las convenciones, los géneros y la comunicación; la segunda, reconstrucción de la práctica pedagógica, en la que se hace una reafirmación de lo bueno de la experiencia anterior complementando con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos e ineficientes. Toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento, y se concreta mediante dos momentos: al deconstruir la práctica o reflexionar críticamente para descubrir su estructura y los amarres teóricos u operativos para alcanzar un conocimiento sistemático, y al reconstruir la práctica se produce el saber pedagógico nuevo para el docente que la sustenta por escrito.

La tercera, la evaluación de efectividad de la práctica pedagógica, busca la validación y eficacia de la experiencia pedagógica reconstruida al verificar el logro de los propósitos de la educación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes. En este sentido, al poner en marcha la práctica reconstruida, todos los componentes se materializan y su desempeño debe someterse a prueba. Es ahí, cuando el diario de campo se convierte en una técnica de recolección de la información poderosa con el fin de monitorear o hacer seguimiento a la propuesta.

En la primera fase de la IAP, la deconstrucción, partió de procesos de reconocimiento del contexto, observación participante en la Institución y un diagnóstico de las prácticas escriturales de la población y muestra, apoyados en valoraciones médicas, pedagógicas y en el PIAR. En la segunda fase, la reconstrucción, con base en el PIAR se diseñó y aplicó un conjunto de talleres de pre escritura, escritura y post escritura partiendo de gustos, habilidades, intereses, potencialidades y debilidades de los jóvenes con limitación auditiva que beneficie el aprendizaje significativo y la sensibilización en la temática de la inclusión y de las NEE. La tercera fase, validación y evaluación, por medio de registros pedagógicos se valoró las estrategias didácticas aplicadas en las etapas anteriores y los alcances que se obtuvo en el aprendizaje significativo de la escritura. En las tres fases y sus diversas estrategias se dio relevancia a pedagogías del afecto, el aprendizaje significativo en pro de realizar procesos y prácticas de educación inclusiva.

3.2 Población y muestra

Con el propósito de tener una mayor aproximación a la realidad y a los sujetos de estudio, se eligió el ambiente más propicio, cercano y accesible para los investigadores, la ciudad de Popayán y precisamente una institución educativa de carácter público que se ha convertido en el escenario o espacio idóneo para la realización de reflexiones pedagógicas de los investigadores con relación al tema de la educación inclusiva y al reto de construir saber pedagógico desde la propia experiencia investigativa y pedagógica. Al respecto, Arias et al (2016), define población de estudio como “un conjunto de casos definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra que cumple con una serie de criterios predeterminados”. (pág. 201-206).

Sampieri, et al (2014), define el concepto de muestra como “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectan datos” (pág.173), en este sentido, las muestras de los subgrupos que permitieron la recolección y el análisis de los datos, los cuales estuvieron ligados a los intereses particulares de cada grupo de investigación con relación a describir, comprender e interpretar los procesos y prácticas del aprendizaje de la escritura en estudiantes con limitación auditiva a través de un conjunto de estrategias didácticas que surgirán de las percepciones y significados producidos por las experiencias de observación y participación de los investigadores en el campo educativo y que tienen el propósito de fortalecer las dinámicas de inclusión dentro de los contextos socioeducativos aludidos de cada población y específicamente, contribuir al fortalecimiento de habilidades comunicativas en el proceso de escritura dentro del área de Español y Literatura. Otro hecho importante a resaltar dentro de la población y muestra, es la finalidad de los resultados o la dirección que se les proporcionó desde el enfoque cualitativo de la investigación, debido a que los resultados obtenidos de la muestra no buscaron generalizar a una población; por el contrario, los investigadores dirigieron su atención en el análisis intensivo de los casos seleccionados. A continuación, se presenta la población y muestra particulares de este proyecto investigativo.

Para el proyecto titulado *De la danza de las manos al infinito de la escritura: Estrategias didácticas para el fortalecimiento de los procesos de escritura en estudiantes con limitación auditiva*, se tomó como población el grado octavo D que posee un número de 28 estudiantes, de los cuales se escogió como muestra dos estudiantes que se encuentran entre las edades de 18 y 19 años; presentan un diagnóstico médico que los define como personas con limitación auditiva “Hipoacusia” y “Sordera Profunda”, siendo su L1 LSC y su L2 el español escrito.

E1, persona sorda de nacimiento, con un diagnóstico médico que identifica una sordera profunda bilateral. Oriunda de la zona rural del municipio de Piendamó, ubicado en el Departamento del Cauca, su núcleo familiar se interesa porque reciba una educación de calidad e incluyente, que le posibilite un mejor estilo de vida; es por ello que, buscando una posibilidad de educación y crecimiento personal, recurrieron a la IE para que le brinde todas las oportunidades de una formación integral, es allí, en el aula de sordos donde adquiere su L1. E1 es una persona respetuosa, responsable, inteligente, luchadora y manifiesta interés por su formación académica; pues, debe desplazarse en horas de la mañana, específicamente a las 4 am, con una ruta que inicia desde su vereda, hasta la cabecera municipal (Piendamó) y finaliza en el municipio de Popayán. En el aula se caracterizó por tener una habilidad mental con los juegos didácticos, cumplida con sus tareas, aunque poco le gusta leer y escribir.

E2, persona que a la edad de 5 años perdió su sentido de la audición debido a una infección y fiebre intensa, lo que desató en ella una hipoacusia neurosensorial. Por la edad en la que se presentó la pérdida auditiva, E1 se encuentra oralizada, es decir, puede vocalizar y entender el español (oral) en menor medida. Oriunda del municipio de Armenia del Departamento del Quindío, proveniente de un hogar sustituto (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-). El primer acercamiento con la lengua natural LSC, fue en la ciudad Bogotá en INSOR, de ahí, por cuestiones personales se desplazó en su niñez al Departamento del Cauca, específicamente al Municipio de Popayán; una vez radicada en la zona ingresa a la IE Escuela Normal Superior, en donde se caracterizó por ser una persona íntegra que cautiva a profesores y estudiantes con su alegría, optimismo, inteligencia y actitud positiva ante la vida.

3.3 Técnicas para la recolección de la información

Se entienden por herramientas de recolección de la información aquellos medios que se utilizan a fin de obtener el conocimiento necesario para dar respuesta a la investigación. Estas técnicas representan los pasos a seguir que el investigador dará, por tal razón, la recolección de la información debe estar enfocada en las diferentes características que posee el análisis. Este estudio se centró en utilizar técnicas que buscaron recolectar datos de forma directa. A continuación, se presentarán las técnicas que se utilizaron para este proyecto investigativo: la observación participante, la historia de vida, la entrevista y los talleres de preescritura, escritura y post-escritura.

La observación participante es un instrumento de recolección de datos que posibilita mirar de manera objetiva el fenómeno a investigar e interactuar directamente con la población-muestra y el contexto en el que está inmerso el sujeto de estudio. Por otra parte, se utilizó la herramienta de la entrevista abierta, la cual consiste en un diálogo, en torno a una serie de temas específicos que involucra al entrevistador (investigador) y al entrevistado directamente; esta técnica se implementó con el fin de escuchar las voces de la comunidad educativa y obtener así la información necesaria, detallada y pertinente para dar respuesta a los objetivos y planteamientos de la investigación.

Los talleres se centraron en las fases de pre-escritura, escritura y post-escritura, el fin, fue dar respuesta a los propósitos de la presente investigación. Esta técnica se ajustó al modelo investigativo IAP, a la naturaleza, sentido y propósitos del estudio para generar conciencia sobre temas tan relevantes como la educación inclusiva, la inclusión educativa y las NEE.

A. Actividades previas a la escritura

B. Actividades de escritura

C. Actividades posteriores a la escritura

Antes de iniciar un ejercicio de escritura con los estudiantes, se requiere hacer un acercamiento sobre el tema para generar nuevas ideas; este es un proceso complejo que relaciona la información o estímulos externos con situaciones de la vida cotidiana que varía de una persona a otra. En el caso de los estudiantes con limitación auditiva, es necesario explorar los saberes previos haciendo uso de recursos didácticos como: videos, imágenes, fotografías, entre otros. Estos recursos facilitan el aprendizaje, permiten la comprensión, incentivan, buscan relacionar el tema con el contexto y principalmente fomentan la reflexión por parte de estudiantes y maestros en pro de una adecuada recolección y organización de las propias ideas. Es pertinente aclarar que, para esta población en particular, se requirió una amplia ilustración, mayor apoyo y ejemplificación de los temas, teniendo en cuenta que su ritmo de aprendizaje varía debido a su limitación auditiva.

B. Actividades de escritura

En las actividades correspondientes a la subcategoría de la escritura en estudiantes sordos, se desarrolló una puesta en práctica de un conjunto de aspectos correspondientes al mejoramiento de la escritura y la adquisición de un amplio y mejor vocabulario del español escrito a partir de la estrategia didáctica del texto libre como pretexto para la construcción de palabras y

oraciones con cohesión y coherencia, esto se hizo por medio de la utilización de recursos didácticos como imágenes, películas, fotografías, videos y orientaciones didácticas en torno a la organización de las ideas de los estudiantes.

C. Actividades posteriores a la escritura

En la post-escritura se realizó la revisión y evaluación del texto, teniendo en cuenta el proceso de escritura por el cual los estudiantes atravesaron, verificando los cambios existentes desde el taller de diagnóstico hasta los talleres de la última actividad. Estas actividades de escritura facilitan implementar una secuencia metodológica como una guía para que los estudiantes recuerden, expresen, organicen y desarrollen sus propias ideas y oraciones articulados a sus experiencias personales, familiares, escolares, individuales y sociales con el objetivo de contribuir al fortalecimiento de la escritura en estudiantes con limitación auditiva, y las dinámicas de autonomía, participación y de inclusión en el campo social y educativo.

3.4. Categorías e indicadores

La tabla 3 muestra las categorías, subcategorías e indicadores del modelo teórico-metodológico que se diseñó para el presente proyecto de educación inclusiva.

Tabla 3 Categorías, subcategorías e indicadores

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
POLÍTICAS INTERNACIONALES y NACIONALES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	Normatividad y guías sobre NEE	Conocimiento y manejo de políticas públicas internacionales y nacionales de educación inclusiva. Reporte de información en el SIMAT de los estudiantes con discapacidad del establecimiento educativo.
POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	Misión y Proyecto Institucional	Correspondencia entre la Misión y Visión Institucionales y los objetivos de la educación inclusiva. El PEI orienta las acciones y decisiones de las NEE.
	PIAR	Evidencias sobre la utilización del Plan Individual de Ajustes Razonables.
	Servicio de apoyos pedagógicos	Existencia y utilización de apoyos interdisciplinarios como fonoaudiólogos, trabajadores sociales, psicólogos, modelos lingüísticos, intérpretes de Lengua de Señas Colombiana -LSC, pedagogos, otólogos, y padres de familia. Apreciación de directivos, profesores y estudiantes sobre la calidad y efectividad de los apoyos interdisciplinarios.
PEDAGOGÍA DEL AFECTO	Interacción socio-afectiva	Evidencias de la utilización de estrategias que promuevan la sensibilización e inclusión de los estudiantes con NEE en el entorno educativo.
	Lenguaje afectivo	Estrategias pedagógicas, didácticas y comunicacionales acordes con la utilización del lenguaje afectivo.
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES -NEE-	NEE Permanentes y Transitorias	Existencia de procesos de identificación y diagnóstico de las NEE permanentes y transitorias de los estudiantes.

CATEGORÍA APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO		Aprendizaje a través de la relación de previos y nuevos conocimientos. Enseñanza desde las habilidades y potencialidades del estudiante. Aprender por iniciativa propia. Capacidad para resolver problemas. Promover el desarrollo de las inteligencias múltiples.
---	--	--

Categorías, subcategorías e indicadores para la población con discapacidad auditiva.

PROCESO DE ESCRITURA	Pre-escritura	Estrategias didácticas que posibiliten la exploración de saberes previos de los estudiantes con discapacidad auditiva en la escritura. Identificación de debilidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad auditiva referidas a la escritura. Comprende y produce palabras e ideas básicas sobre variedad de textos icónicos y simbólicos.
	Escritura	Escribe palabras sin alterar su estructura y función. Realiza sencillas descripciones a partir de objetos, imágenes, eventos, entre otros. Realiza frases y oraciones sencillas donde implemente artículo, sustantivo, verbo y adjetivo. Realiza dibujos expresando ideas y sentimientos. Establece correspondencia entre imagen, Lengua de Señas Colombiana, alfabeto dactilológico y grafía de las palabras en español.
	Post-Escritura	Post- revisión de posibles errores ortográficos y semánticos con relación a imagen, seña y palabra. Corrección de palabras y frases producidas por el estudiante. Socialización de textos escritos, icónicos y simbólicos por medio de la Lengua de Señas Colombiana con sus compañeros y docentes.

CAPÍTULO IV

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

En el presente apartado se hablará de un ordenamiento, reconstrucción y experiencia de los procesos vividos con base en la práctica pedagógica de inclusión y los diversos factores que intervinieron en ella. Se introducirá a la realidad académica de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Popayán a través de las categorías, subcategorías e indicadores que rigen este proyecto investigativo, iniciando por las Políticas Públicas Internacionales y Nacionales de educación inclusiva, seguido de las PP Nacionales de educación inclusiva, pedagogía del afecto, NEE, aprendizaje significativo y por último los procesos de escritura para estudiantes con limitación auditiva (hipoacusia y sordera profunda). También se analizarán e interpretarán los resultados extraídos durante el proceso de investigación que fueron obtenidos por medio de las herramientas de recolección de la información; finalmente este trabajo investigativo se apoyará de la literatura nacional e internacional existente sobre la problemática de educación inclusiva (NEE, estrategias didácticas, etc.) y la adquisición del español escrito como segunda lengua en estudiantes que presentan una limitación auditiva.

Con lo dicho anteriormente y a través de las categorías, subcategorías e indicadores se evidenciará si la Institución Educativa posee conocimiento y manejo sobre Políticas Públicas Internacionales y Nacionales de educación inclusiva; teniendo en cuenta que este establecimiento educativo es reconocido a nivel local y regional como uno de los principales colegios que están abiertos a la multiculturalidad de sus estudiantes, gran ejemplo de ello es el aula destinada a personas sordas, ubicada en la básica primaria; y en secundaria, el aula de aceleración del aprendizaje (el cual es hoy denominada aula especial) y la inclusión de estos estudiantes en las aulas regulares, tal como lo decreta La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) “El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias”. (pág.11).

En el primer acercamiento al establecimiento se logró observar que la parte administrativa es quien inicia el manejo del tema de educación inclusiva, realiza el reporte pertinente en la plataforma del Sistema integrado de matrícula (SIMAT), aquí se registra el diagnóstico médico certificado de los estudiantes que presentan algún tipo de NEE, ya sea transitoria o permanente, y contribuye a que esta población se evidencie y que, por lo tanto, el gobierno realice los aportes

económicos pertinentes para realizar las debidas adaptaciones curriculares, estructurales, de recursos humanos (especialistas) y así reciban una educación de calidad.

Por otro parte, se identificó la carencia de conocimiento e implementación de algunos docentes que poseen saberes básicos sobre estas PP de educación inclusiva, es decir, no todos los profesores hacen uso de los recursos necesarios para brindar una buena educación a los estudiantes con NEE, esto conlleva a la segunda categoría la cual habla sobre las Políticas Públicas Institucionales, en donde se presenta como subcategoría la aplicación del PIAR y los servicios de apoyos pedagógicos. Se evidenció que para las estudiantes con limitación auditiva del grado octavo D, no en todas las áreas del aprendizaje, se presenta un ajuste razonable que vaya acorde con la NEE que poseen, debido a que algunos profesores no manejan a cabalidad esta herramienta pedagógica y otros son reacios y se apegan a la escuela tradicional, dejando de lado la posibilidad de que los estudiantes que poseen algún tipo de discapacidad tengan los medios para recibir una educación pertinente. En el contexto estudiantil varios maestros giran en torno a excusas y aluden que ni ellos ni la IE se encuentran preparados para brindar una enseñanza a estudiantes que tienen alguna limitación y se centran en lo difícil que es para el docente obtener notas que cualifiquen a los niños y jóvenes. *“Para nosotros es difícil adaptarnos al PIAR, hacemos los ajustes, pero cómo vamos a calificar a los chicos, cómo vamos a sacar las notas para que estén acorde al resto de compañeros”*. (palabras del docente en charla sobre manejo del PIAR. 2019).

A pesar del bajo interés de unos cuantos profesores, poco a poco; otros, se han concientizado y han implementado el PIAR para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes sordos. Un claro ejemplo es la docente de lengua castellana quien empezó a realizar los ajustes pertinentes a su microcurrículo, para ello se apoyó en los intérpretes, quienes desde sus conocimientos en LSC buscan estrategias para contribuir con los procesos de aprendizaje de los jóvenes sordos *“Ellos me ayudaron, yo les decía qué tema les iba a dar y ellos me sugerían cómo adecuarlo para los estudiantes”*. Igualmente manifestó que, gracias a las adecuaciones, las notas y sobre todo el aprendizaje de los estudiantes mejoraron considerablemente. Con esto se reafirma que las limitaciones que puedan presentar los jóvenes no son sólo obstáculos de ellos, sino también del interés que demuestre el docente para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo.

Respecto a los servicios de apoyos pedagógicos (fonoaudiólogo, docente de apoyo, modelo lingüístico e intérpretes de LSC) se afirma que la IE tiene en su planta administrativa algunos de estos profesionales que brindan apoyos interdisciplinarios, sin embargo, se tiene como

problemática la falta de contratación temprana de intérpretes de LSC y modelos lingüísticos, debido a que la Secretaría de Educación Municipal manifiesta que no hay recursos suficientes para dichas contrataciones, esto hace que los puentes de comunicación entre los estudiantes sordos y la comunidad educativa se encuentren con grandes grietas que desconfigura el sentido de la inclusión dentro y fuera del aula, es por ello que un convenio temprano entre los profesionales, las IE y los entes municipales encargados deben mostrar mayor importancia hacia la problemática y generar estrategias que permitan una educación de calidad. Tal como lo menciona uno de los intérpretes de la Institución: (Ver anexo 1).

Causa dolor y extrañeza observar como siempre los entes municipales o administrativos frente al cubrimiento de los derechos que poseen los niños y niñas que tienen capacidades diversas [...] por parte de las autoridades administrativas se requiere una planeación de antemano sobre cuáles son las necesidades de cada institución frente a los estudiantes sordos y con antelación hacer las debidas contrataciones[...] ser efectivos el proceso de aprendizaje de los niños sordos, en el desarrollo de dinámicas y de estrategias, en ajustes y en adecuaciones que se pueden llegar a desarrollar con los docentes. (Entrevista a intérprete de LSC. 2019).

Imagen N. 3 Aula de sordos, modelo lingüístico de LSC e intérprete de LSC



Fuente: propia

Se resalta que la IE se encuentra comprometida con aquellos estudiantes que presentan alguna NEE, por ello a partir del año 2016 se creó como apoyo institucional el Comité de Educación Inclusiva, en donde varios maestros otorgan importancia a esta problemática, ayudando a estudiantes y profesores a mejorar sus condiciones e integridad educativa, no solo a nivel institucional, sino que prestan colaboración a otros establecimientos educativos. En este grupo de inclusión se trabaja desde la historia clínica de los estudiantes, teniendo en cuenta el tipo de

discapacidad que poseen y se enfatiza en un trabajo conjunto entre profesores y estudiantes que permita la implementación del PIAR y la relevancia que este tiene en el ámbito educativo. (ver anexo 2).

Nuestro objetivo es analizar las condiciones de algunos niños en situación de discapacidad física, auditiva, mental y emocional, también el de orientar a los profesores para que se enteren de la condición de cada niño y lo ayuden, no regalando las notas o el año, sino haciendo acompañamiento mediante el PIAR. [...] El año anterior hicimos varios talleres orientados a los maestros para analizar las diversas discapacidades de nuestros niños y hemos orientado a maestros de otras instituciones quienes están enterados de este comité [...] (entrevista a docente. 2019).

Por otra parte, la pedagogía del afecto (interacción socio-afectiva y lenguaje afectivo) no siempre está en el contexto estudiantil debido a las barreras existentes en la comunicación entre los docentes y la población sorda de la Institución; puesto que el primer grupo no es usuario de la LSC, lo cual limita la capacidad de brindar educación con base en la afectividad, por ello las relaciones personales entre estudiantes sordos, en este caso jóvenes de Octavo D y maestros, simplemente se queda en el aula de clases y el desarrollo respectivo del currículo, esto provoca que no se cree un vínculo estable que permita reforzar la parte emocional y la autoestima de los educandos, evitando que se convierta en seres socialmente activo e independientes. Zubiría (2004) al respecto menciona que:

La escuela activa se separa de la frialdad del saber acumulado y propone niños protagonistas de su propio desarrollo, porque, por un lado, quiere romper con la dependencia estudiante-profesor y, por otro, quiere estudiantes curiosos, deseosos de averiguar, alegres, sencillos y muy recursivos. (pág. 46).

A pesar de estos obstáculos se evidencia ciertas estrategias que promueven una sensibilización e inclusión de estudiantes con NEE, tal es el caso de los talleres de LSC liderados por estudiantes sordos e intérpretes, los cuales están dirigidos a profesores, estudiantes y padres de familia, también las prácticas de los estudiantes de los últimos años y el Programa de Formación Complementaria -PFC- que son dirigidas en gran parte a la experiencia de convivir dentro y fuera del aula con jóvenes con NEE, igualmente existen eventos como el día Internacional de la persona sorda en donde se busca reconocer a esta población desde sus potencialidades, entre otros.

Imagen N. 4 Interacción entre estudiante sorda y estudiantes del PFC, puente de comunicación, intérprete de LSC



Fuente: propia

Dicho evento se llevó a cabo el 27 de septiembre del 2019. Aquí se buscó sensibilizar a toda la comunidad educativa que rodea a los estudiantes con limitación auditiva. Además de ser ellos, los jóvenes, espectadores de cada ejercicio de inclusión que sus compañeros y maestros realizaron. En horas de la mañana los profesores debían dar su clase a todos los estudiantes en LSC, acompañados de los respectivos intérpretes que estaban como apoyo y puente de comunicación para la comunidad estudiantil oyente (interpretación a voz). Después los jóvenes fueron concentrados en la cancha deportiva, donde se realizaron varias actividades que estaban dirigidas por estudiantes de los grados once, intérpretes y algunas practicantes de la Universidad del Cauca. A lo largo del día varios de los estudiantes sordos participaron en las actividades que se realizaron tal como lo fue en danza y obras de teatro. En el transcurso del homenaje se buscó resaltar los valores integrales de los estudiantes con limitación auditiva, siendo el caso de E1 quien recibió el reconocimiento a la responsabilidad y E2 a Energía positiva; el evento finalizó con adivinanzas por medio de LSC, en donde todos los estudiantes podían participar a través de la lengua de señas colombiana.

Imagen N. 5 Celebración “Día internacional de la persona sorda”



Fuente: propia

Los eventos que realiza la IE contribuyen a la sensibilización de la comunidad educativa y hace un llamado de atención para que toda la planta institucional se involucre en el desarrollo socio-educativo y emocional de los alumnos con NEE. Todas estas actividades permitieron crear vínculos de acercamientos comunicativos y afectivos entre sordos y oyentes, al igual que genera en los estudiantes un reconocimiento de sus potencialidades y virtudes dentro del entorno escolar.

Imagen N. 6 “Obra de teatro de estudiantes sordas”



Fuente: propia

En la categoría de NEE, se observa la existencia de procesos que logran identificar y diagnosticar a los estudiantes que las poseen, gran ejemplo de esto, como se mencionó anteriormente, es el uso de la plataforma del SIMAT. Los padres de familia deberán encargarse

de proporcionar al establecimiento educativo los exámenes médicos pertinentes que determinan si las NEE son transitorias o permanentes, para que así se puedan realizar los ajustes pertinentes y se les brinde una educación de calidad.

Respecto a la categoría de aprendizaje significativo, se afirma que algunos docentes ponen en práctica la relación de conocimientos previos con nuevos conocimientos, enseñando a los estudiantes sordos de Octavo D desde sus diversas potencialidades, con lo cual crean habilidades que contribuirán en un futuro. De igual manera se busca un aprendizaje desde la iniciativa propia para así desarrollar la capacidad de resolver problemas desde su autonomía. Este proceso promueve las diversas inteligencias que existen en los seres humanos y pone en tela de juicio la arbitrariedad que imponen ciertos profesores desde la cátedra, dando paso al conocimiento adquirido antes de la escolarización, con esto se pretende reafirmar que los estudiantes no deben estar guiados bajo hilos conductistas (relación unilateral-maestro trasmisor-alumno receptor); es decir, se busca un aprendizaje bilateral en donde el maestro también pueda aprender del estudiante, lo que crea una retroalimentación en los procesos de aprendizaje. Al respecto Ausubel (1983) menciona que:

El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra. (párr. 3).

En congruencia con el autor, es fundamental que los docentes estén abiertos a conocimientos que son adquiridos fuera de la academia, lo cual permite que los estudiantes exploren más allá del aula de clases y relacionen sus contextos con lo aprendido en la IE. Para ello es importante partir de los gustos e intereses individuales de los jóvenes y relacionarlos con el nuevo conocimiento que se les compartirá, esto coadyuva a crear protagonistas en las clases y en las diferentes áreas de aprendizaje; el fin formar seres integrales, con ese enfoque humanístico que aporten a la sociedad desde sus múltiples intelectos.

Por último, se dará el resultado de los talleres y actividades que competen a la categoría e indicadores de escritura para estudiantes sordos (talleres de diagnóstico, pre-escritura, escritura y post-escritura), en donde se realizaron estrategias didácticas que favorecieron la exploración de los saberes previos de los estudiantes con limitación auditiva, igualmente la identificación de sus pre-saberes, fortalezas y falencias sobre la producción de ideas básicas sobre los textos icónicos y simbólicos.

con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos” (pág.19). En concordancia con el MEN se afirma que E1 y E2 poseen dificultades en la escritura debido a que el español escrito es su segunda lengua y su lengua natural no posee grafía, por lo cual, al momento de escribir se produce una dificultad en la elaboración de ideas en L2, ausencia de artículos, errores ortográficos, escasez de signos de puntuación, repetición de palabras, escaso léxico, al momento de transcribir a español y por parte de E1 una caligrafía de gran tamaño, que nos expresa falencias en la motricidad fina.

En este sentido se debe entender que el acto de la escritura en estudiantes sordos es completamente diferente al de estudiantes oyentes, ya que la LSC (L1) no posee una grafía ni estructura gramatical, por ello, al momento de L1 ser pasada a L2 escrito se dificulta, debido a que el lenguaje de la escritura está ligado al lenguaje oral, pues los dos se adquieren de manera social; en otras palabras, la escritura es en cierta medida la representación del habla a través de la grafía. Para las personas con limitación auditiva, en este caso E1 y E2, las representaciones mentales son atípicas porque no contienen ningún tipo de representación signada y fonética; según Leybaert (1993), "afecta la representación de las palabras en el lexicón mental de los sujetos. Las representaciones mentales de los sordos son diferentes a las de los oyentes: contienen representaciones signadas de las palabras, y las representaciones fonológicas son menos precisas". (pág.269).

Por lo que se debe tener en cuenta que las personas sordas piensan en imágenes y al tratar de pasar estas a L2 escrito es complejo, teniendo como resultado del taller de diagnóstico una escritura fragmentada en la que sólo se utilizaron sustantivos, verbos en infinitivo y algunos adjetivos de cantidad. Ejemplo de ello es cuando E2 escribe: "*conejo fuerte correr más*", se puede observar que omite artículos y carece de cohesión en la oración escrita, de igual manera se evidencia que la estudiante reemplaza la palabra "*veloz*" (la cual sería adecuada para la oración, puesto que el texto icónico trata sobre la liebre y la tortuga y la velocidad de estas en la competencia) colocando la palabra "*fuerte*", esto se da por la falta de vocabulario escrito que la estudiante posee, ya que al contarla en su lengua natural, utiliza la seña correcta para indicar la palabra *veloz*.

Imagen N. 8 Señal de veloz



Fuente: Diccionario básico de la lengua de señas colombiana

Cabe recalcar que a través de este ejercicio se cumplió con el objetivo de generar una escritura espontánea que permitió a ambas estudiantes explorar su imaginación, teniendo E1 y E2 una interpretación autónoma del texto icónico, igualmente, en este proceso se descubrió que esta población-muestra no gusta del acto escritural, puesto que este genera conflicto ya que su vocabulario es limitado y no encuentran la manera apropiada para hacerse entender en L2.

4.2 Taller de diagnóstico: *Explorando mi escritura*

Este taller se utilizó con el fin de observar las potencialidades de las estudiantes, los niveles escriturales y la capacidad de relación entre palabra y seña, esto se llevó a cabo a través de un fragmento del texto titulado “*Manuelita ¿dónde vas?*” de María Elena Walsh (1997). Gracias a esta actividad se conoció parte del entendimiento e interpretación de E1 y E2 hacía L1 y L2; se evidenció que las estudiantes poseen un vocabulario básico que les ayudó a abstraer la información pertinente para entender el texto, por consiguiente pueden crear relación entre palabra escrita y seña, sin embargo hubo palabras que desconocieron lo que produjo una comprensión textual limitada y fragmentada, lo que se evidenció en el segundo momento del taller el cual consistió en escribir lo entendido de la lectura y contar a través de L2 la experiencia que produjo el leer un texto escrito apoyado en uno icónico ¿Cómo se sintieron al momento de interpretar el texto?.

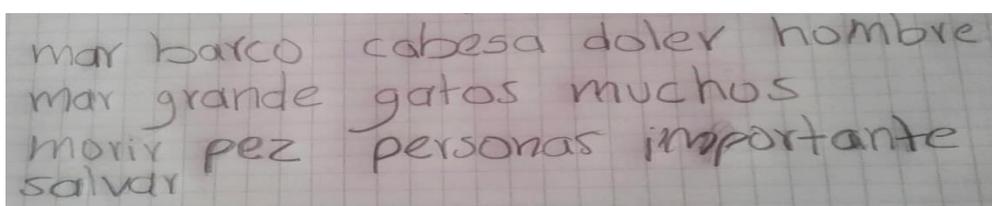
Para E1 la experiencia de relación de palabras y LSC fue difícil debido al escaso entendimiento de la gramática utilizada en L2; de igual forma la estudiante manifestó frustración por el poco vocabulario escrito que posee, esto hizo que no se dé la relación correcta entre L1 y L2, presentado una secuencia de ideas sueltas que no permitió sustraer la idea central del texto escrito, así mismo se reflejó al momento de la escritura una falta de linealidad de la historia; sin embargo, cuando E1 cuenta la historia en su L1 logra capturar la esencia del texto y la expresa de forma correcta, algo que no pasa en su segunda lengua. También la estudiante manifestó que la escritura es compleja debido a que no posee la misma configuración gramatical de su lengua natural y toma conciencia autónoma de que es importante poseer los conocimientos básicos de L2 escrito para comunicarse con las personas oyentes (que no son usuarios de la LSC) a través de la materialización del español.

Por tanto, la dificultad para comunicarse se da debido a la falta de práctica del español escrito como segunda lengua, lo que enfatiza la necesidad de construir estrategias didácticas que permitan a los estudiantes sordos nutrirse de herramientas que generen puentes de comunicación con bases firmes que favorezcan su autonomía social. Tal como lo menciona Torres (2007):

Aunque la segunda lengua sea más difícil de aprender para el sordo, ésta le es necesaria para acceder a la sociedad en su modalidad escrita porque la lengua de señas no posee un sistema de escritura (ágrafa). Además, la segunda lengua es el medio de acceso a la información y al intercambio con los oyentes de la sociedad en la que vive. (pág.4)

En concordancia con la autora dentro del contexto educativo de los estudiantes sordos se debe trabajar arduamente en los procesos de escritura debido a que estos les permitirán comunicarse de manera sencilla con la población oyente, lo que es de suma importancia al momento de construirse como seres sociales participativos, de igual manera la adquisición de su L2 les permitirá acceder a la información y tecnologías existentes en la actualidad, con lo cual tendrán una mejor calidad de vida.

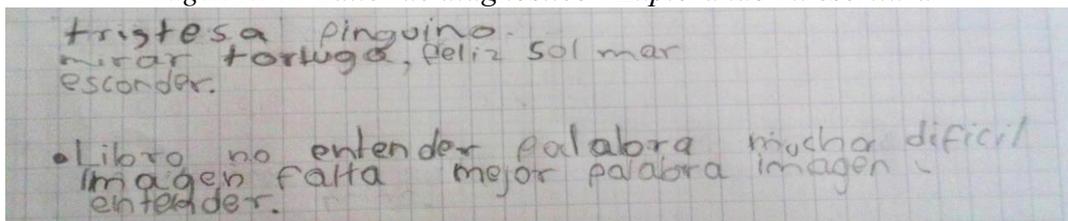
Imagen N. 9 Taller de diagnóstico 2 “Explorando mi escritura”



Fuente: Propia

En el caso de E2 se evidenció bajo interés en el desarrollo del taller debido a que manifestó que el texto posee demasiadas palabras que no logra comprender y sugirió que se trabajara en su mayoría por medio de textos completamente icónicos: “*Libro no entender palabra mucha difícil imagen falta mejor palabra imagen entender*”; Sin embargo al momento de ver las ilustraciones del texto logró comprender ciertas ideas que permitieron crear una percepción posible del tema que se desarrolla en el fragmento, al igual que E1 presentó una nula asimilación de los artículos y a partir de ello nace la inquietud y pregunta qué son y para qué sirven.

Imagen N. 10 Taller de diagnóstico “Explorando mi escritura”



Fuente: Propia

4.3. Taller de pre-escritura 1: *Entre mezclas asocio*

A partir del resultado obtenido de los talleres de diagnóstico se dio paso a la realización de los talleres de pre-escritura, con los que se buscó conocer la asociación de imagen y verbo en infinitivo con el fin evaluar la ortografía de E1 y E2. Como docentes es importante integrar didácticas y estrategias que surjan a raíz de los gustos e intereses de las estudiantes; bajo la sugerencia de éstas se decide realizar un taller basado en una sopa de letras con apoyos gráficos, en éste se dispersó verbos en infinitivos (ya que en L1 no existen conjugaciones verbales); cabe recalcar que se les dio un tiempo límite para hallar las imágenes, lo cual evidenció gran interés de E1 y E2. De igual manera, en el ánimo de ganarle la una a la otra, se reflejó en cierto grado una sana competencia.

En el segundo momento del taller las estudiantes asociaron palabra-imagen lo que llevó a utilizar L2 escrito; es así como E1 demostró que posee ciertas dificultades al instante de utilizar los verbos, puesto que al redactarlos hace uso incorrecto en uno de ellos y cambió la palabra “*escribir*” por “*escribir*”, reemplazando la vocal “*i*” por “*a*”; esto se da a pesar de que en la sopa de letras la palabra se encontraba escrita de forma correcta, sin embargo se cumplió con el objetivo general que consistía en relacionar palabra-imagen y proceder a encontrarla en la actividad. Aquí se puede afirmar que tiene un conocimiento básico sobre los verbos escritos en

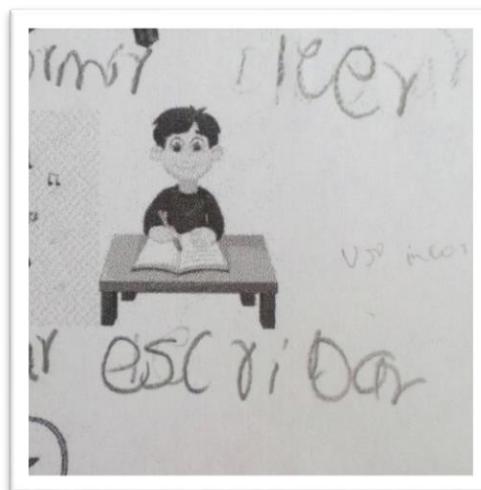
infinitivo: estudiar; pensar; jugar; dormir; leer; caminar; bailar; nadar; cantar; viajar; cocinar; dibujar y saltar.

Imagen N. 11 Sopa de letras



Fuente: Propia

Imagen N. 12 Cambio de "i por a"



Fuente: Propia

Por otro lado, respecto a E2 se reflejó que conoce la forma escrita de los verbos en infinitivo estudiar, pensar, leer, caminar, bailar, nadar, cantar, escribir, viajar, cocinar, dibujar y saltar; encontrándose dificultad en el verbo “jugar” en donde se dio una *apéntesis* que consiste en la adición de un fonema en posición interior de la palabra, es decir, escribió “juegar” en vez de “jugar”, de igual manera se evidenció un *apócope* en el verbo “dormir” en donde suprimió el último fonema de la palabra, escribiendo “dormi” por “dormir”, a pesar de esta leve barrera logró identificar y relacionar las palabras propuestas para la actividad. En el último momento las estudiantes manifestaron que el aprendizaje de L2 escrito para ellas no es una práctica cotidiana, sino, un aprendizaje que se debe hacer por repetición, asociación y memoria que solo se realizan en el ámbito educativo; por ello en ocasiones se confunden, añaden o suprimen fonemas, lo que provoca errores ortográficos. (Ver anexo 4).

Imagen N. 13 Apéntesis y apócope



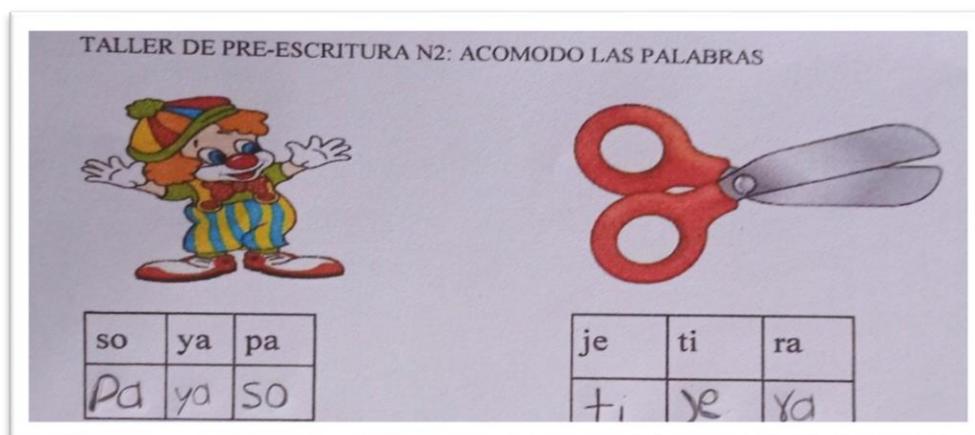
Fuente: propia

4.4 Taller de pre-escritura 2: acomodo las palabras

Este taller consistió en evaluar la capacidad de E1 y E2 para identificar la organización de las sílabas acorde a la figura que se les presentó en el material de trabajo (ver anexo No. 5). Este material estaba acompañado por figuras o imágenes de apoyo que les permitió a las estudiantes asociar la palabra respecto a la imagen, recordando que para las personas que poseen limitación auditiva es de suma importancia el apoyo visual. Una vez explicada la temática del taller a las estudiantes en LSC, cada una desarrolló el ejercicio; del cual se obtuvo el siguiente resultado.

E1 obtuvo un resultado positivo acorde a la relación entre sílaba-palabra-imagen, ya que, organizó de forma correcta las palabras que se encontraban en desorden, de esta manera logró darle su respectivo sentido. A lo largo de la actividad también se observó que E1 usó el abecedario dactilológico para reconocer las letras en L2 y así proseguir a escribirlas; por tal razón el desarrollo de este taller le tomó un poco más de tiempo de lo que se estimaba, puesto que, tenía que recurrir a su memoria para proporcionarle el sentido correcto de las palabras que se le había presentado. Todo lo expuesto confirma que la L1 y L2 no son lenguas opuestas, sino complementarias, ya que, tienen la función de crear puentes comunicativos que permitan contribuir con esta actividad, de manera diferente, pero concreta; enfatizando la importancia de la adquisición de L2 en estudiantes con limitación auditiva.

Imagen N. 14 Taller de pre-escritura: acomodo las palabras



Fuente propia

Por otra parte, E2 tampoco mostró dificultad en la ejecución del taller, ya que arrojó un resultado positivo al momento de organizar las sílabas de manera correcta; entablando una relación acertada entre sílaba-palabra-imagen. En E2 la realización de la actividad se desarrolló de manera rápida, puesto que, la estudiante posee una mejor relación con la L2 escrito, lo que le facilitó reorganizar la palabra y asociarla a la imagen. Cabe recalcar, que E2 antes de que se les explicara la actividad poseía una idea de lo que se realizaría. Al igual que E1, E2 usó como apoyo el alfabeto dactilológico para reconocer de manera efectiva las sílabas y su respectivo orden.

En la realización de este taller no se encontró conflicto entre L1 y L2, todo lo contrario, estas dos cumplieron la función de complementarse para apoyar los procesos de escritura en E1 y E2, lo que ratifica la importancia del aprendizaje y el constante uso del español escrito como segunda lengua en estudiantes con limitación auditiva para la creación de puentes comunicativos que les permita entablar relaciones, personales, laborales y familiares con personas oyentes, tal como lo menciona Rusell (2016):

La escritura se constituye como una posibilidad real y concreta de que las personas sordas y las oyentes interactúen con un alto grado de autonomía. Esto se debe a que, por los déficits auditivos, la lengua oral no suele ser de fácil adquisición para el primer grupo y la lengua de señas está poco extendida entre el segundo. (pág. 11)

En congruencia con la autora, dentro de los contextos educativos se debe implementar la L2 en los procesos escolares de los estudiantes sordos lo que les permitirá acceder a la sociedad sin barrera alguna; por otra parte, se hace una amplia invitación a que las IE integren en su currículo

el aprendizaje de la lengua de señas colombiana a sus estudiantes oyentes, lo cual les ayudará romper con las brechas existentes en la comunicación entre sordos y oyentes.

Imagen N. 15 Taller de pre-escritura N. 2: acomodo las palabras



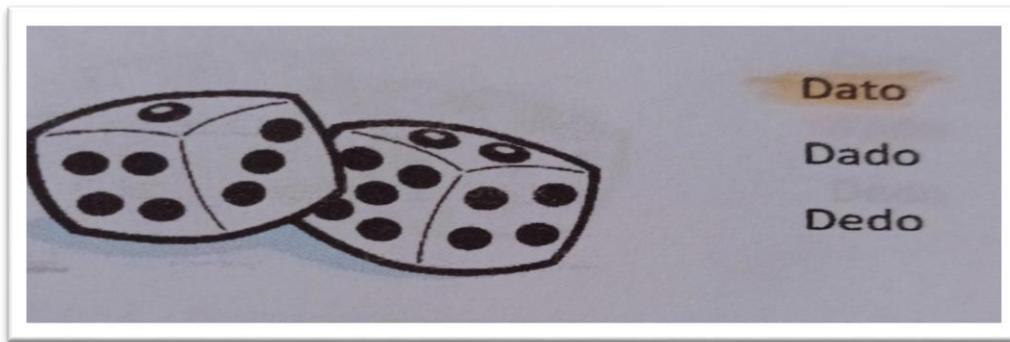
Fuente propia

4.5 Taller de pre-escritura 2: De figura a letras

Este taller consistió en identificar la capacidad de E1 y E2 para reconocer entre varias palabras similares la correcta acorde a la figura que se les mostraba en el ejercicio, el material estaba acompañado de imágenes coloridas que les permitía una mayor apreciación y asociación para que logaran identificar de manera correcta el término correspondiente a la imagen. Una vez explicada la temática del taller se procedió a su ejecución, arrojando los siguientes resultados:

E1 logró identificar de manera correcta nueve de diez palabras, encontrándose el error al momento de seleccionar la palabra que hacía alusión a la imagen del *dado*, la cual estaba acompañada de términos organizados de la siguiente manera: *dato*, *dado*, *dedo*, aquí E1 eligió la palabra “*dato*”, confundiendo la letra “*t*” con la letra “*d*”, lo que permitió identificar que la estudiante en algunas ocasiones tiene errores ortográficos, ya que, como ella lo explicó la palabra “*dato*” y “*dado*” tienen letras similares lo que le dificultó reconocer el sustantivo correcto.

Imagen N. 16 Taller de pre-escritura N.3: de figura a letras



Fuente propia.

Por otro lado, E2 obtuvo ocho palabras correctas de diez, encontrando la misma dificultad de identificación de algunos términos acordes a la imagen, estos son “lata y pato” en la imagen correspondiente a “pato” los términos utilizados se encontraban organizados de la siguiente manera “palo, paso y pato” confundiendo “palo” con el sustantivo que hacía acorde a la imagen. De igual manera asoció de forma incorrecta la imagen de “lata” eligiendo “lana” en vez de la palabra que asocia a la ilustración.

Imagen N. 17 Taller de pre-escritura



Fuente: propia

Imagen N. 18 Taller de pre-escritura



Fuente: propia

En este taller se observó que las estudiantes tienen algunas dificultades para lograr identificar la palabra que corresponde a la imagen, es decir, entre el sustantivo que se escribe de manera similar y el sustantivo correcto, esto se da porque no se hace un respectivo uso continuo del español escrito en el aula, lo cual les permitirá reforzar y ampliar su vocabulario L2; es preciso recordar que los procesos de aprendizaje de escritura de los estudiantes sordos se dan a través de visualización (captan el significado) y memorización (captan el significante). Es fundamental que en el contexto estudiantil se trabaje de manera ardua en el proceso de

aprendizaje y uso del L2 puesto que el continuo uso les permitirá una correcta comunicación con su contexto académico, familiar y social, de igual manera les permitirá hacer uso de las tecnologías que facilitan la comunicación en la actualidad, tal como lo menciona Torres (2007):

La motivación que manifiestan los estudiantes adolescentes sordos hacia el uso de esta tecnología, viene desarrollando el interés comunicacional y en especial la comunicación a través de la lengua escrita, situación que ha de ser considerada por los docentes especialistas en el abordaje pedagógico, cuando planifican estrategias cognoscitivas en la enseñanza del código escrito como su segunda lengua. (pág. 1).

Por tal motivo los docentes encargados de los procesos educativos de los estudiantes deben hacer énfasis en los gustos e intereses de este grupo, debido a que las estrategias didácticas pertinentes promueven e incentivan el desarrollo de los niños y jóvenes, en este caso en particular, las herramientas apropiadas utilizadas para generar el fortalecimiento de la escritura en estudiantes sordos deben ser pensadas desde el sentir del alumno como seres independientes que poseen intereses propios.

4.6 Taller de escritura

Para la categoría de escritura se procedió a dar una breve explicación en LSC sobre la función de los artículos, sustantivos, preposiciones y conjunciones de los tiempos verbales en el español escrito a E1 y E2, detallando que el artículo es la palabra que acompaña al sustantivo y siempre va delante de él y ayuda a identificar su género y número. Por otra parte, se explica de manera breve y sencilla que los sustantivos son aquellas palabras que proporcionan nombres a personas o cosas, identificando si este es masculino o femenino; las preposiciones se emplean dentro de las oraciones para unir palabras de manera complementaria; y por último se explican las conjugaciones de los tiempos verbales.

Una vez aclarado el tema se procede a desarrollar el taller aplicativo sobre los términos aprendidos en clase, para lo cual se emplearon tres talleres de escritura con diferentes modalidades, iniciando con:

4.6.1 Taller de escritura No 1: *Mi potencial, mi imaginación*

La finalidad del taller (ver anexo 6) consistió en que E1 y E2 logran completar un pequeño cuento, utilizando las imágenes que se les proporcionó, en este encontraron distintos sustantivos y verbos que debían conjugar según lo aprendido. Una vez finalizado el ejercicio se llegó a las siguientes conclusiones: E1 logró identificar el primer sustantivo (*vampiro*) de la oración número uno, sin embargo, tuvo un error ortográfico, escribiendo esta palabra con *b* y

no con *v*, en la segunda oración la estudiante debía completar esta con el sustantivo en plurales niños, sin embargo, confundió este sustantivo con su singular femenino (*niña*). Al preguntarle el por qué empleó esta palabra en la oración contestó que confundió las imágenes. Por último, en la tercera oración empleó el verbo en infinitivo tal como lo hace en su L1, escribiendo *enojar* en vez de su tiempo verbal en pasado plural (*enojaron*). A pesar de las explicaciones sobre las conjugaciones verbales, E1 ratifica que le cuesta aplicarlo debido a que en L1 no se utiliza ningún tiempo verbal, con esto se evidencia nuevamente el porqué de la dificultad al momento de emplear su L2 dentro de su contexto, debido a que L1 no posee una estructura, conjugaciones, tiempos verbales, artículos y preposiciones, por lo tanto, al momento de traducirlo a L2 lo hace tal cual lo signa en L1, de igual forma, se demostró que la estudiante no hace constante uso de L2.

Imagen N. 19 Taller de escritura 1: Mi potencial, mi imaginación

TALLER DE ESCRITURA # 1
MI POTENCIAL, MI IMAGINACIÓN

1.- Observa las imágenes y completa la historia.

Érase una vez un vampiro que vivía en un castillo.
Un día vinieron unos niña a su casa y le pidieron unos dulce pero el pobre vampiro estaba sordo y no los escuchó.
Los niños se enojar con el vampiro menos Pablo que quiso ayudarlo.
Los dos hicieron un trato que decía: "por favor escribir lo que quieras, gracias".
Desde entonces el vampiro fue muy feliz y colorín colorado este cuento ha terminado.

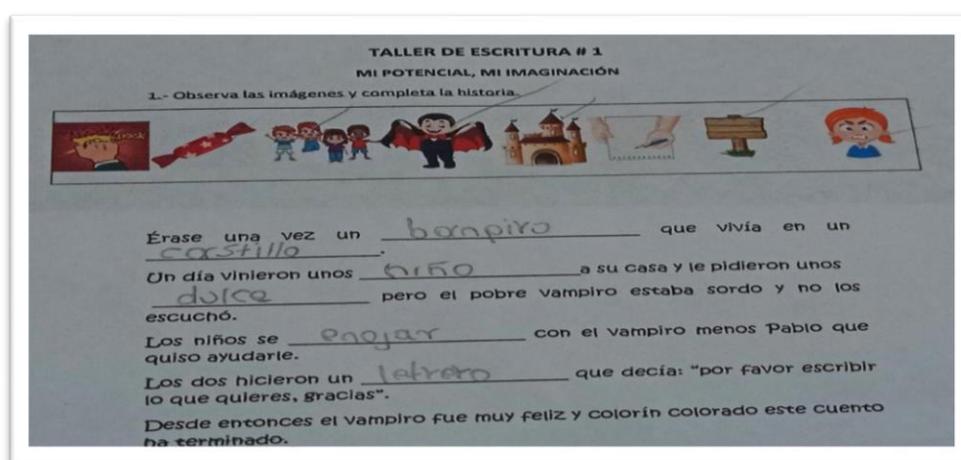
Fuente: Propia

E2 en el taller *Mi potencial, mi imaginación*, en la primera oración presenta dos errores ortográficos, el primero, escribe la palabra *vampiro* con "b" en vez de "v", y "n" en vez de "m". En la segunda oración la estudiante identifica el sustantivo correcto, sin embargo, lo utiliza en singular y no en plural como lo muestra la imagen que debe de relacionar al texto. Por último en la tercera oración no conjuga el verbo en pasado (plural), aquí E2 explica que no ha entendido a cabalidad el tema y que para ella es difícil emplearlo en el ejercicio que desarrolló, por lo cual se le dificulta utilizar una escritura que le permita darse a entender, lo que crea brechas comunicativas que imposibilita un desarrollo social autónomo, es por ello que los contextos educativos deben de brindar a los jóvenes las herramientas necesarias para desenvolverse en los diferentes ámbitos de su vida, teniendo en cuenta que esto les posibilita

el convertirse en seres potencialmente activos dentro de su comunidad, tal como lo menciona Cassany (2005) “la práctica de la escritura en lengua segunda/extranjera no solo es un objetivo comunicativo meta-aprender a escribir en un nuevo idioma, sino también una herramienta para acceder a otros contenidos: reglas gramaticales, léxico, aspectos socioculturales”.

De manera que, el abordaje de la L2 debe ser responsabilidad de los entes educativos para con los estudiantes que poseen limitación sensorial, es por este motivo que se deben crear estrategias didácticas que permitan a los niños y jóvenes prepararse para que sean individuos capaces de afrontar los retos sociales de manera autónoma.

Imagen N. 20 Taller 1: Mi potencial, mi imaginación

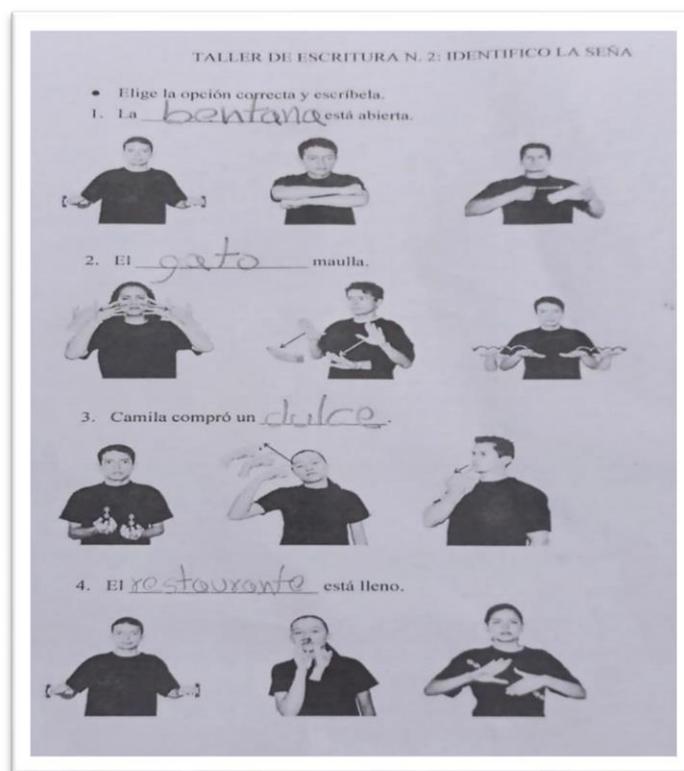


Fuente: Propia

4.6.2 Taller de escritura No 2: Identifico la seña

Para el segundo taller titulado *identificó la seña* (ver anexo No. 7) se buscó que E1 identificara el sustantivo correcto de acuerdo a la seña que se presenta en la oración, se observó que en la primera oración al momento de escribir en L2 la estudiante cometió un error ortográfico, escribiendo la palabra *ventana* con “b” y no con “v”. En cuanto a las otras oraciones, identificó de manera correcta el sustantivo acorde a la idea de estas y no tuvo ningún error ortográfico, por lo cual se deduce que asocia de manera correcta la seña con la palabra.

Imagen N. 21 Taller de escritura 2: Identifico la seña



Fuente: propia

Para el caso de E2 se identificó que la estudiante logró hacer una correcta asociación en cuanto a seña y palabra, salvo la última oración en donde se encontró un error ortográfico, escribiendo *restaurante* con doble “rr”. Los errores encontrados en ambas estudiantes como ha sido mencionado con anterioridad, hacen alusión a la falta de práctica de la L2, de igual forma, las estudiantes resaltan que la realización de los talleres ha sido sencilla gracias al acompañamiento de las imágenes que van acorde a los textos y las oraciones, por esta razón se ha logrado desarrollar y llevar a la práctica lo aprendido, ya que se tiene en cuenta que los estudiantes sordos agilizan su aprendizaje gracias al acompañamiento visual dentro de los ejercicios escolares, agudizando así sus sentidos. Ante esto Rusell (2016) afirma que “*en el caso de los niños sordos el reconocimiento de las palabras debería descansar en lo visual, a partir de la fuerte conexión entre lo ortográfico y lo semántico, es decir, entre el reconocimiento visual de la palabra y su significado*”. (pág. 67).

Lo que resalta que la L1 se encuentra estructurada desde lo visual y lo gestual, es por esto la importancia de implementar ejercicios didácticos acompañados de imágenes y letras que permitan a los estudiantes sordos contextualizarse dentro de los temas a tratar en el aula de

clases, con ello se fortalece la escritura y los procesos de aprendizaje mejoran de manera gradual.

Imagen N. 22 Taller de escritura 2: Identifico la seña

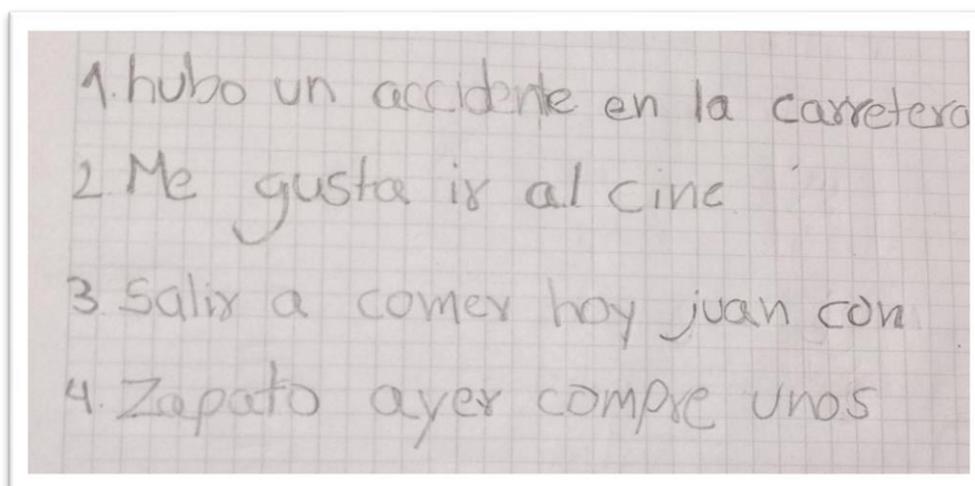


Fuente: propia

4.6.3 Taller de escritura No 3: Organizo en L2

En el tercer taller de escritura 3 titulado *Organizo en L2* se pretendió que las estudiantes lograran organizar oraciones cortas, esto, con la finalidad de observar si lograban darles orden y coherencia a estas en L2, de igual manera, indagar sobre la comprensión del tema explicado al inicio de los talleres. En primera instancia, de las cuatro oraciones presentadas en el ejercicio E1 tuvo un resultado positivo hacia la interpretación de las palabras escritas en L2, utilizando de manera correcta “*Hubo un accidente en la carretera*” y en la segunda “*Me gusta ir al cine*”; en estos dos ejemplos se puede observar cómo la estudiante hizo uso correcto de los sustantivos y los artículos en L2. En las dos últimas oraciones E1 presenta un error y escribe “*Salir a comer hoy Juan con*” en vez de “*Hoy salí a comer con Juan*”, se evidencia que la estudiante utilizó el verbo *salir* en su forma infinitiva y no lo conjugó a pesar de que este estaba escrito de forma correcta en el taller; por otra parte hubo un cambio en el orden de la oración, primero, colocó el sustantivo propio Juan y después finalizó con la palabra “*con*”.

Imagen N. 23 Taller de escritura 2: Organizo en L2



Fuente: Propia

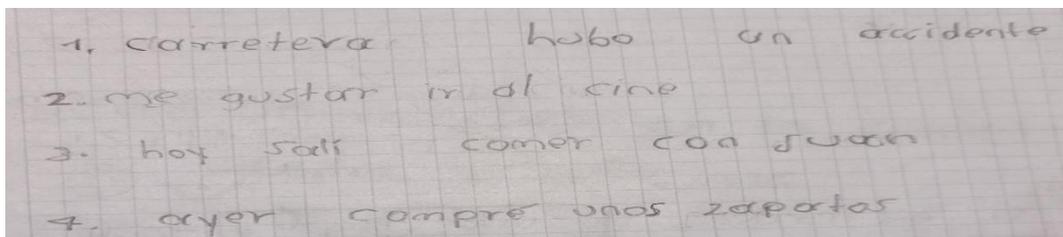
Por otro lado, E2 presentó inconvenientes al realizar la primera oración, en donde escribió “carretera hubo un accidente” omitiendo dos artículos de L2, los cuales eran “en y la”, para el desarrollo de la segunda oración la estudiante utilizó el verbo *gustar* en su infinitivo, por lo cual la oración quedó de la siguiente manera: “Me gustar ir al cine”, su interpretación correcta en L2 es: “Me gusta ir al cine”, por otra parte en su tercera oración escribió: “Hoy salí comer con Juan” en esta oración omitió la preposición “a”, por último, la cuarta oración la organizó de forma correcta en L2: “Ayer compré unos zapatos”.

Cabe recalcar que la problemática del desarrollo del taller radica en que las estudiantes en su lengua materna LSC no poseen estructura, de igual manera no hacen uso de artículos y preposiciones ya que su L1 no está conformada al igual que el español escrito, por tal motivo al momento de interpretar las oraciones se les dificulta una correcta organización de las palabras, una adecuada conjugación de los verbos y una apropiada construcción de las oraciones en español escrito. Por otra parte, los errores de escritura que las estudiantes cometieron en el taller es el reflejo de la falta de práctica de L2 en sus contextos, esto evidencia una vez más, la carencia de vocabulario que poseen las alumnas en cuanto a la parte escritural, por lo cual se les dificulta un idóneo desarrollo de su L2 lo que desencadena una gran brecha comunicativa con las personas oyentes no usuarias de LSC. Tal como lo afirma Abello (2017)

En el caso particular de los sordos y los oyentes, muchos de esos espacios comunicativos, pueden llegar a tener fronteras o límites, sobre todo cuando las manifestaciones discursivas son diferentes, de ahí que el control o la facilidad de acceder a diversas acciones dependerán de las mismas personas que se encuentran en el contexto. (pág. 43)

Por este motivo los docentes deben de crear herramientas que les permita a los estudiantes sordos fortalecer sus procesos de comunicación, debido a que la L2 es la lengua mayoritaria y esta les permitirá acceder a la sociedad en todos los ámbitos, brindándoles en un futuro autonomía.

Imagen N. 24 Taller de escritura 3: Organizo en L2



Fuente: Propia

4.7 Taller de post escritura

A continuación, se presenta la categoría de “post-escritura” una breve recopilación de algunos talleres implementados a lo largo de la investigación con el fin de evidenciar que la implementación de estrategias visuales permitió el fortalecimiento de los procesos escriturales en estudiantes con limitación auditiva, en este caso E1 y E2 del grado Octavo D. Debe tenerse en cuenta que se retoman los talleres utilizados en *pre-escritura* y *escritura*, en estos las estudiantes presentaron falencias considerables en cuanto al español escrito.

4.7.1 Taller de post escritura No. 1 “Demuestro lo aprendido”

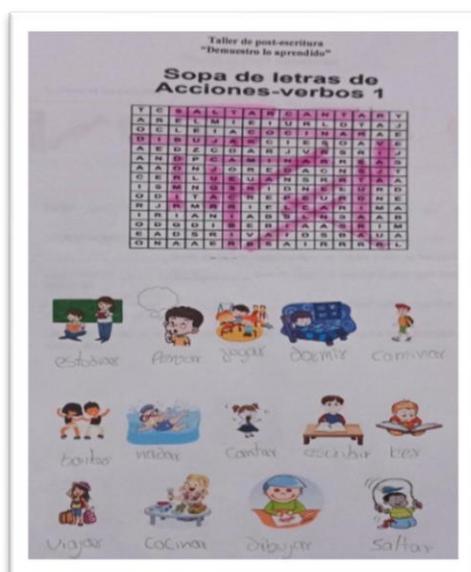
En el presente taller se buscó que las estudiantes asociaran palabra-imagen, por lo cual se relacionó gráfica con L2. Con esto E1 logró demostrar un gran avance al momento de escribir correctamente los verbos, ya que al contrario del taller *Entre mezclas asocio*, en este no tuvo ningún tipo de error ortográfico logrando escribir todos los verbos en infinitivo de forma correcta, de igual manera identificó todas las palabras que se hallaban en la sopa de letras. Por otro lado, E2 reflejó una notable mejoría en L2, debido que logró escribir todos los verbos en infinitivo como lo son *estudiar, pensar, leer, caminar, bailar, nadar, cantar, escribir, viajar, cocinar, dibujar* y *saltar* de forma correcta, también los asoció a la imagen que se le presentó sin problema alguno y encontró todas las palabras en la sopa de letras de manera ágil. En cuanto a L2 se destaca que superó las falencias encontradas en este taller cuando se realizó por primera vez, estas son la *epéntesis* y *apócope*.

Como resultado general del taller, se puede concluir que las estudiantes sordas a lo largo del desarrollo de los diferentes ejercicios y con base en la práctica constante de la escritura lograron evidenciar que la memoria es una herramienta fundamental que les permitió fortalecer la L2, debido a que cuando se les resaltó los errores encontrados en los primeros talleres hicieron trabajo de memorización, lo cual les facilitó recordar cómo se escribía la palabra y la oración de forma correcta, viéndose posteriormente reflejado en el desarrollo del primer taller de post-escritura. Esto recalca que para los estudiantes con limitación sensorial es de suma importancia la memorización debido a que su proceso de aprendizaje va de la mano con lo visual y gestual, por lo cual hacen proceso de reconocimiento-asociación entre imagen-palabra y seña, de aquí la importancia de memorizar, ya que les permite retener y recordar lo aprendido, tal como lo menciona Betancourt et al (2011)

El paso de la información desde la memoria de trabajo a la memoria permanente estará moderado por procesos de aprendizaje, donde ésta última se percibe como un sistema ilimitado en capacidad que posibilita la selección, interpretación, integración y recuperación de aprendizajes que son puestos en acción para fines específicos. (pág. 15)

Taller de post-escritura No 1: Demuestro lo aprendido

Imagen N. 25 Taller de E1



Fuente: Propia

Imagen N. 26 Taller de E2

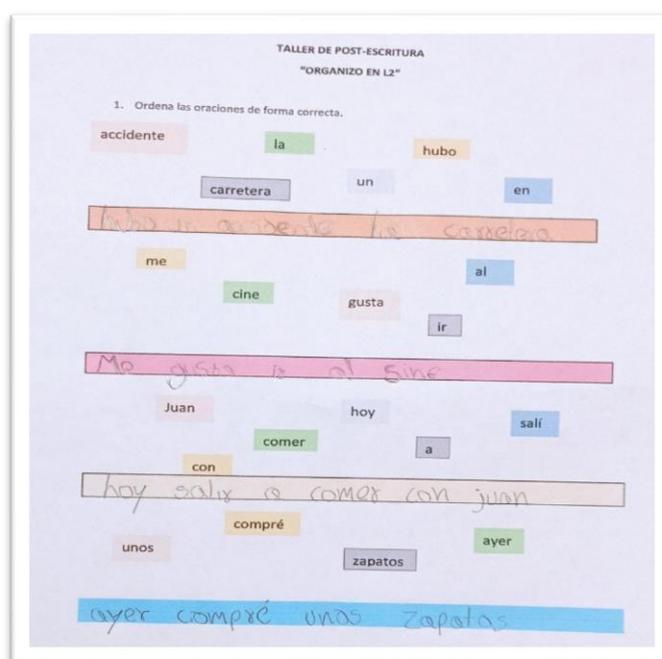


Fuente: Propia

4.7.2 Taller de post escritura No. 2 “Organizo en L2”

En el taller de post-escritura No 2 titulado *Organizo en L2 (post-escritura)*, se pretendió que E1 y E2 retomaran el uso de las conjunciones, sustantivos, artículos y preposiciones, con el fin de indagar si lograron comprender el uso de estas palabras en la L2. En primera instancia E1 desarrolló el taller de la siguiente manera: en la oración número 1 omitió una preposición “en” escribiendo la oración de la siguiente manera “*Hubo un accidente la carretera*”, cabe resaltar que en el taller de escritura esta oración no tuvo errores; en la segunda oración la estudiante organizó las palabras de forma correcta, sin embargo, tuvo un error ortográfico escribiendo “*cine*” con “s”; en la tercera oración E1 logró organizar las palabras de forma correcta al contrario del taller de escritura donde se implementó la misma oración, sin embargo, a pesar de encontrarse el verbo en tiempo pasado esta lo escribió en infinitivo quedando la oración de la siguiente manera “*Hoy salir a comer con Juan*”; en la última oración la estudiante organizó los sustantivos, verbos y artículos de forma correcta, escribiendo la oración “*Ayer compré unos zapatos*”.

Imagen N. 27 Taller de post-escritura No 3: Organizo en L2

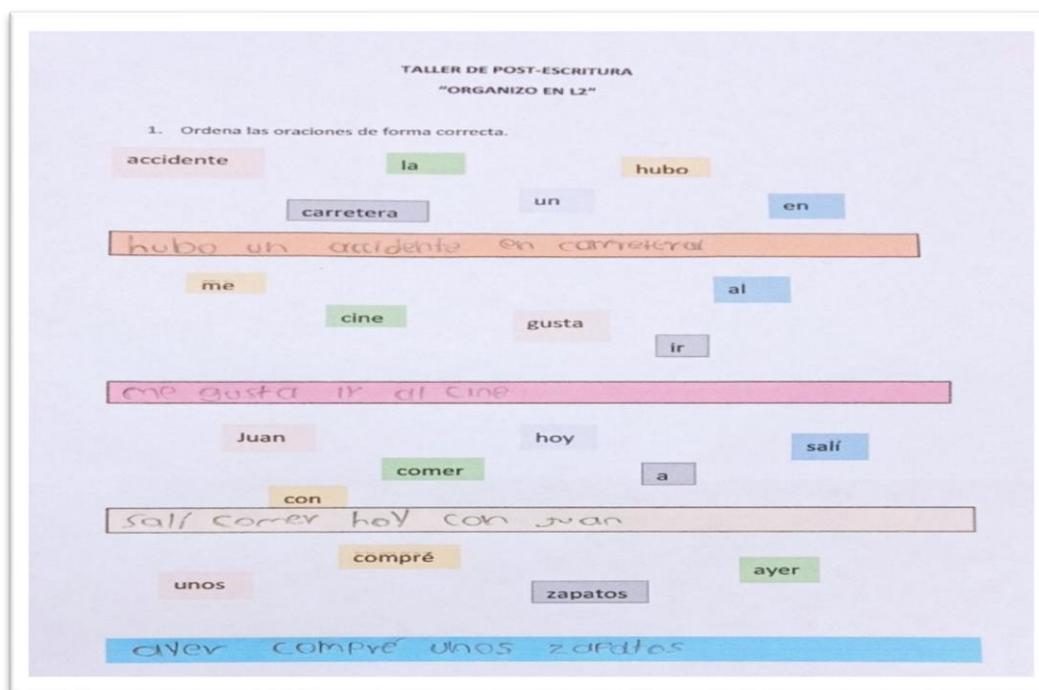


Fuente: Propia

Por otra parte, E2 en el mismo taller escribió la primera oración omitiendo el artículo “la”, obteniendo como resultado la siguiente oración “*Hubo un accidente en carretera*” a pesar de

esta omisión la oración logra expresar un sentido correcto en L2; la segunda oración fue organizada de manera correcta y no tuvo ninguna falta ortográfica; en la tercera oración la estudiante no hizo uso de la preposición “a” dentro de la oración por lo cual escribió “*Sali comer hoy con Juan*”, en la cuarta y última oración hace un uso correcto de las palabras al igual que de la ortografía escribiendo “*Ayer compré unos zapatos*”.

Imagen N. 28 Taller de post-escritura No 3: Organizo en L2



Fuente: Propia

En este apartado se logró evidenciar los talleres desarrollados a lo largo de la investigación a E1 y E2, los cuales fueron pensados a cabalidad en las fortalezas y necesidades de las estudiantes, teniendo en cuenta su L1, su capacidad escritural, su contexto, saberes previos y aprendizaje significativo los cuales fueron fundamentales para la realización de las actividades; de igual manera, se pensó desde los gustos e intereses de las jóvenes ya que, desde un principio reflejaron ser atraídas por actividades dinámicas, coloridas y gráficas, haciendo alusión a lo siguiente: “*Nosotras sordas ver mucho, gustar chéveres actividades*”; tal como lo menciona Ausubel (1983):

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (Párrafo 10).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Expuesta la sistematización de la experiencia se pretende en el siguiente apartado demostrar las conclusiones del trabajo investigativo *De la danza de las manos al infinito de la escritura: El texto libre como estrategias didácticas para el fortalecimiento de los procesos de escritura en estudiantes con limitación auditiva*, de igual manera sugerir algunas recomendaciones, así como señalar rutas a futuras investigaciones.

1.- En la IE Escuela Normal Superior de Popayán se evidenció la falta de implementación de las PP a nivel internacional, nacional e institucional, dentro de la institución hace falta apoyo gubernamental tal como: la contratación temprana de docentes de apoyo, modelos lingüísticos, fonoaudiólogos, docentes bilingües (LSC) e intérpretes de LSC; al igual que el carente uso de los ajustes curriculares PIAR, por parte de los docentes hacia estudiantes que poseen alguna NEE, lo cual nace a raíz de la falta de programas de educación superior que contribuyan en la capacitación de los educadores.

2.- A través de la Pedagogía del afecto se logró construir puentes de comunicación entre docentes-estudiantes y estudiantes-docentes, con lo cual se obtuvo una confianza por parte de las alumnas con limitación sensorial, lo que contribuyó a realizar el material necesario para la investigación con base en sus potencialidades, gustos, intereses y necesidades. Es fundamental que los docentes reduzcan las brechas existentes dentro del aula y la Institución para lograr profundizar en el ser de los estudiantes y dejar de verlos como simples alumnos, teniendo en cuenta que poseen saberes previos que no deben de ser arbitrarios con los saberes escolares, sino todo lo contrario, se debe de enseñar para la vida y la autonomía de los niños y jóvenes.

3. - El uso de estrategias y material didáctico pensado para los estudiantes con NEE, en especial con limitación auditiva contribuyeron en el fortalecimiento de los proceso de escritura en las estudiantes de grado Octavo D de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Popayán, se resalta la importancia de buscar e implementar como docentes herramientas pedagógicas necesarias para contribuir con el desarrollo académico y posteriormente con el desenvolvimiento de una vida autónoma de los alumnas en sus diferentes contextos.

4.- Se demostró que las estudiantes a pesar de tener errores ortográficos, no utilizar artículos, tiempos verbales y proposiciones, dentro de su L2 logran entender en cierta medida la idea de los textos, en especial si estos van acompañados por imágenes icónicas lo que permite un mayor desenvolvimiento en el uso del español escrito en su diario vivir, por tal motivo es necesario hacer hincapié en la utilización de herramientas pedagógicas que vayan acorde a los gustos,

intereses y necesidades de las estudiantes; a pesar de los pequeños imprevistos en su escritura, las estudiantes entienden de forma correcta lo que escriben, ya que al interpretarlo en su L1 lo hacen de manera efectiva.

5.- A raíz del proyecto educativo *De la danza de las manos al infinito de la escritura: El texto libre como estrategias didácticas para el fortalecimiento de los procesos de escritura en estudiantes con limitación auditiva* se concluyó que es de suma importancia que las alumnas con limitación sensorial fortalezcan sus procesos de escritura debido a que esta herramienta les posibilitará en un futuro comunicarse de manera adecuada con personas oyentes no usuarias de LSC; de igual manera, el escribir les abrirá las puertas hacia una educación superior y posteriormente hacia una vida laboral, de igual manera a través de la escritura logran desenvolverse como personas autónomas y socialmente activas.

RECOMENDACIONES

- Los docentes del área de Literatura y Lengua Castellana debe implementar las Políticas Públicas de educación inclusiva al igual que las estrategias didácticas para el fortalecimiento de la escritura en estudiantes con algún tipo de NEE, pensado desde los gustos e intereses de los alumnos; de esta manera se lograría contribuir en el desarrollo de jóvenes independientes que aporten a sus comunidades desde sus saberes y experiencias.
- Como docentes se debe estar abierto a conocer tipos de pedagogías fuera de la convencionalidad educativa dando espacios dentro y fuera del aula a estrategias que van de la mano con la afectividad, ya que el estudiante aprende con mayor facilidad desde el sentir y la emocionalidad; se invita a conocer los contextos no solo escolares, sino sociales y familiares de cada estudiante recordando que no solo son alumnos, sino seres humanos.
- Es recomendable que los docentes titulares del área de Literatura y Lengua Castellana, continúen con la naturaleza sentir y propósito de este proyecto investigativo, dado sus impactos positivos a la comunidad educativa de igual manera se invita a articular las estrategias didácticas que permitan fortalecer los procesos de escritura con NEE.

ANEXOS

Anexo No. 1: Entrevista a intérprete de LSC

¿Qué piensa de la contratación tardía de los modelos lingüísticos e intérpretes, y sobre la carga laboral que desempeñan?

Muy buenas tardes mi nombre es Josué Pineda, yo soy intérprete de LSC. Frente a la pregunta que me plantean puedo comentarles que causa un poco de dolor y de extrañeza observar como siempre los entes municipales o administrativos frente al cubrimiento de los derechos de los niños y niñas que tienen capacidades diversas existe una tardanza en el proceso de contratación de los profesionales que se requieren para que los niños puedan desarrollar sus actividades de forma normal, como son los profesionales modelos lingüísticos que son los que fortalecen la lengua de señas en los niños y los intérpretes que somos el puente de comunicación entre el docente y el niño sordo o estudiante sordo o sus compañeros y la comunidad en general oyente.

Suele ser bastante complejo ver como los procesos son atrasados, tardíos, a destiempos E incompletos; pensaría que por parte de las autoridades administrativas se requeriría una planeación de antemano sobre cuáles son las necesidades de cada institución frente a los estudiantes sordos y con antelación hacer las debidas contrataciones, filtro, preparaciones administrativas para que se pudiese llegar como intérprete de LSC a la planeación escolar buscando ser efectivos en el proceso de aprendizaje de los niños sordos, en el desarrollo de dinámicas y de estrategias, en ajustes y en adecuaciones que se pueden llegar a desarrollar con los docentes.

Anexo No. 2: Entrevista abierta a docente que forma parte del Comité de Inclusión.

¿Hace cuánto se creó el Comité de Inclusión y de qué se trata?

El comité de inclusión, se creó hace 4 años. Trabajamos en él, el coordinador Carlos Tosse, la psicóloga Milagros Muñoz del aula de aceleración, la profesora Maritza Erazo del aula de sordos, la profesora Martha Montilla de primaria, la profesora Doris del PFC y yo. Este año a partir de finales de febrero se vinculó como docente de apoyo el fonoaudiólogo Alex Medina quien es enviado por la secretaría de Educación.

Nos reunimos dos horas por semana este año (miércoles). Hacemos agenda, levantamos acta y nuestro objetivo es analizar las condiciones de algunos niños en situación de discapacidad

física, auditiva, mental y emocional. También el de orientar a los profesores para que se enteren de la condición de cada niño y lo ayuden, no regalando notas o el año, sino, haciendo acompañamiento mediante el PIAR.

El año anterior hicimos varios talleres orientados a los maestros para analizar las diversas discapacidades de nuestros niños, debido a que existen múltiples en la institución, igualmente hemos orientado a maestros de otras instituciones quienes se han enterado de este comité y de los resultados de este.

Anexo No. 3: Taller de diagnóstico

TALLER DIAGNÓSTICO 1

- Realizar un cuento o historia con base en las siguientes imágenes:



Anexo No. 4: Taller No. 1 de pre-escritura: "sopa de letras"

Sopa de letras de Acciones-verbos 1

T	C	S	A	L	T	A	R	C	A	N	T	A	R	Y
A	R	E	L	M	I	E	I	U	R	L	D	T	A	J
O	C	L	E	I	A	C	O	C	I	N	A	R	A	E
D	I	B	U	J	A	R	C	I	E	S	O	A	V	E
A	E	D	Z	C	D	A	R	J	V	R	S	R	I	J
A	N	D	P	C	A	M	I	N	A	R	R	E	A	S
A	A	O	N	J	O	R	E	D	A	C	N	S	J	T
C	E	R	L	U	E	U	A	N	S	R	R	T	A	A
I	S	M	N	G	S	N	I	D	N	E	E	U	R	D
O	D	I	T	A	C	R	E	P	E	U	R	D	N	E
R	J	R	M	R	R	I	E	L	E	A	R	I	M	A
I	R	I	A	N	I	A	B	S	L	N	S	A	A	B
O	D	G	D	I	B	E	B	I	A	A	S	R	I	M
E	A	D	S	R	I	V	A	I	D	S	B	A	U	A
O	N	A	A	E	R	B	S	A	I	R	R	R	R	L

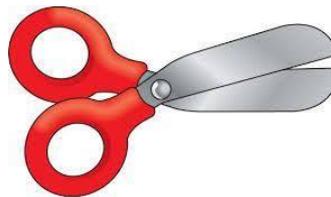


Anexo No. 5: Taller de pre-escritura

TALLER DE PRE-ESCRITURA N2: ACOMODO LAS PALABRAS



so	ya	pa



je	ti	ra



la	He	do



no	gu	sa



ne	Co	jo



lu	ce	lar

Anexo No. 6: Taller de escritura

TALLER DE ESCRITURA # 1
MI POTENCIAL, MI IMAGINACIÓN

1.- Observa las imágenes y completa la historia.



Érase una vez un _____ que vivía en un _____.

Un día vinieron unos _____ a su casa y le pidieron unos _____ pero el pobre vampiro estaba sordo y no los escuchó.

Los niños se _____ con el vampiro menos Pablo que quiso ayudarlo.

Los dos hicieron un _____ que decía: “por favor escribir lo que quieres, gracias”.

Desde entonces el vampiro fue muy feliz y colorín colorado este cuento ha terminado.

Anexo No. 7: Taller de escritura

TALLER DE ESCRITURA N. 2: IDENTIFICO LA SEÑA

- Elige la opción correcta y escríbela.

1. La _____ está abierta.



2. El _____ maúlla.



3. Camila compró un _____.



4. El _____ está lleno.



Anexo No. 8: Taller de escritura**TALLER # 3
ORGANIZO EN L2**

1. Ordena las oraciones de forma correcta.

gusta la hubo

 carretera un en

me al

 cine gusta ir

Juan hoy salí

 comer a

 con

Referentes bibliográficos

A, A. L. (2010). *¿Cómo trabajar y evaluar niños con necesidades educativas especiales, integrados al sistema escolar regular?* 5.

Abello Gómez, V. C. (2017). Interacción comunicativa entre comunidad sorda y oyente, y la incidencia de aspectos sociales y culturales en las prácticas comunicativas.

Abril, M. P. (2008). Orientaciones para la enseñanza de la escritura en la educación inicial y primaria en discursos oficiales y científicos. Colombia 1994-2004. *Centro de investigaciones y desarrollo científico, Artes y Ciencias Sociales.*, 133-147.

Aguilar, A., & Lima, F. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas? *Contribuciones a las ciencias sociales*, 9(1), 1-29.

Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Novales, M. G. M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.

Asunción Cante, C. R. (23 de Junio de 2015). Estrategias didácticas en la educación para todos. *¿Inclusión o educación inclusiva? "Estrategias didácticas en la educación para todos"*. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad de san buenaventura facultad de ciencias humanas y sociales maestría en ciencias de la educación.

Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10).

Banco Interamericano de Desarrollo. (2001). *Banco Interamericano de Desarrollo (Informe anual 2001)*. Chile.

Banco Mundial. . (03 de Abril de 2019). *BANCO MUNDIAL BIRF.AIF*. Obtenido de <https://www.bancomundial.org/es/topic/disability>

Beltrán-Villamizar, Y. I.-F.-B. (2015). *El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos*. 62-75.

Bellés, R. M. y Teberosky, A. (1989): *Producción e interpretación de textos escritos por niños sordos pequeños integrados en escuelas ordinarias*. Convocatoria de Proyectos de Investigación de 1985. Madrid: C.I.D.E

Bogdan., S. J. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. paidós básica.

Buitrago, M. C. (1998). DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO ESCRITURA Y OTROS APRENDIZAJES.

Carrillo, A. T. (1997). *Estrategias y Técnicas de Investigación Cualitativa*. Bogotá, D.C: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la UNAD.

Colmenares E, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Colombia.

DANE. (2010). Población con registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad. *Población con registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad*. Popayán, Colombia.

Declaración universal de derechos humanos. (10 de diciembre de 1948). Declaración universal de derechos humanos. *Declaración universal de derechos humano*. Adoptada y proclamada por la asamblea general en su resolución 217 a (iii).

De Zubiría Samper, M. (2004). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. *Bogotá: FiPC*.

Díaz, O. P. (2016). Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del colegio villamar, sede a, jornada tarde. Bogotá, D.C, Colombia.

Duk, C., & Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*.

El Ministerio de Educación De Perú. (2007). La Inclusión en la Educación. Lima, Perú: Foro Educativo - Ministerio de Educación.

Facio, A. A. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-29.

García, A. M. M. (2015). El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza. *Boletín de Lingüística*, 27(43-44), 118-131.

García, S. T. (Noviembre de 2008). Pedagogía de la Afectividad: La afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Redalyc.org* (3), 12-23.

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la Mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Basic Books.

Gerardo Echeita, C. D. (abril 1995). Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar. *Red bitnet, unesco*, 53-60.

Gómez, B. R. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.

Gómez, B. R. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.

Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7(7), 45-54.

Guasp, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista iberoamericana de educación - monográfico*, 35-49.

(2018). *Guía para el reporte a sistemas de información (DUE – SIMAT – EVI – EDUC)*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Hegarty, S. (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidades: Principios y Prácticas. *Educación de niños y jóvenes con discapacidades: Principios y Prácticas* (pág. 60). UNESCO.

Jaimes, R. B., Murillo, L. N., & Ramírez, E. M. (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras. Caracterización y retos. *Caracterización y retos (Tesis de licenciatura)*. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7927>, 26.

Juárez Núñez, C. S. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 44.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Argentina, Argentina: Fondo de cultura económica.

Leybart (1993). *La lectura del niño sordo: elementos para una discusión*. En A. Domínguez y C. Velasco. *Lenguaje escrito y sordera*. España: Publicaciones Universidad Pontificia Salamanca.

López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.

Luque Parra, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 201-223.

MEN. (Julio de 2006). Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas -NEE-. *Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas -NEE-*. Colombia: ISBN 958-961-273-6.

MEN. (2016). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a la Población con Necesidades Educativas Especiales*. Colombia.

MEN-Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. (2017). Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR –. *Decreto 1421, Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR –*. Colombia.

Milicic, L. d. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico. *Revista Psicopedagogía*.

Mineducación. (Abril de 2018). Sistema Integrado de Matrícula. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (7 de Junio de 1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2015). Colombia, la mejor educada en el 2025. *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del MEN*. Colombia.

Ministerio de Educación. (2007). La Inclusión en la Educación. *La Inclusión en la Educación: Cómo hacerla realidad*. Lima, Perú: Foro Educativo.

MINSALUD. (Mayo de 2017). "Normograma de Discapacidad para la República de Colombia de 2017. *Normograma de Discapacidad para la República de Colombia de 2017*. Colombia.

Montero, L. A. A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197, 62-64.

Muntaner, J. G. (2013). Calidad de Vida en la Escuela Inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35-50.

Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE). (2008). "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". *Conferencia internacional de educación: la educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (pág. 22). Ginebra: ed/bie/confinted 48/4

ONU para la Educación, Ciencia y Cultura. . (1994). La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales* (pág. 49). Salamanca, España.: UNESCO 1994.

Organización Mundial de la Salud -OMS-. (2001). Clasificación internacional de funcionamiento, de la discapacidad y la salud -CIF- . *Oms. Clasificación internacional de funcionamiento, de la discapacidad y la salud -CIF-* .

Pertusa Venteo, E. (2002). La Lengua escrita en el niño sordo y estrategias de la maestra.

Ramírez, R. A. (2000). Dificultades de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura. *Educere: Revista Venezolana de Educación, ISSN-e 1316-4910*, 147-150.

Ramírez Riaño, F. A. (2019). *Diseño de una propuesta para gestión de proyectos de lengua escrita en instituciones educativas de básica primaria y secundaria que incluyen estudiantes con discapacidad auditiva en aulas regulares*.

Rangel, M. T. (2007). El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos. *Recuperado de [http://www. modalidad especial. educ. Ar/datos/recursos/pdf/elproceso-de-escritura-en-adolescentes-sordos. pdf](http://www.modalidadespecial.educ.Ar/datos/recursos/pdf/elproceso-de-escritura-en-adolescentes-sordos.pdf)*.

República de Colombia, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL . (29 de Agosto de 2017). Decreto 1421 de 2017. *Decreto 1421 de agosto 29 de 2017, Plan Individual de Ajustes Razonables -PIAR-*. Colombia: Mineducación.

Roberto Hernández Sampieri, C. F. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Rodríguez, E. S., & Heredia, N. M. (2018). *El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo*. *Revista Complutense de educación*, 29(2), 613.

Rusell, G. S. (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.*

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2017). Alcance de la Investigación.

Santander, J. T.-M. (2013). *Introducción a las políticas públicas Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía.* Bogotá, D.C: IEMP Ediciones.

Santos, V., Zenker, F., Fernández, R., & Barajas, P. (2006). Deficiencia, discapacidad y minusvalía auditiva. *Revista electrónica de Audiología*, 3(1), 20-31.

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). (s.f.). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212396.html?_noredirect=1

Sistema Nacional de Información Superior. (s.f.). *Sistema Nacional de Información Superior (SNIES)*. Obtenido de Consulte Instituciones y Programas del país - Sistemas información.

Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa.* UNAD. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Torres-Melo, J., & Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía.* IEMP Ediciones.

UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.*, (pág. 4). Ginebra.

Velázquez, A. G. (2003). La vida de la escritura (y III). Escritura y necesidades educativas especiales. *Revista de Educación Pulso*, 53-70.

Vicepresidencia de la república del ecuador ministerio de educación. (Noviembre de 2011). Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular. *Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular.* Quito, Ecuador: Editorial Ecuador, Quito.

Viloria Carrillo. (19 de Julio de 2016). La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela. *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela.* Caroní, Venezuela: Universitat de Girona.

VYGOTSKY, L. (1934). Obras Escogidas–Tomo II: Pensamiento y Lenguaje. *Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.*

Zanotti, J. L. (1986). Posibilidades y alcances de la política educacional como una disciplina autónoma. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 56, 3-25.