



Universidad **Mariana**

Incidencia de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria, usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto

Angie Estefany Mallama Yela

Universidad Mariana
Facultad de Educación
Programa de Maestría en Pedagogía
San Juan de Pasto

2024

Incidencia de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria, usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto

Angie Estefany Mallama Yela

Trabajo de Grado presentado para optar al título de Maestría en Pedagogía

Asesor:

Mg. Víctor Hugo Rosero Arcos

**Universidad Mariana
Facultad de Educación
Programa de Maestría en Pedagogía
San Juan de Pasto
2024**

.

Artículo 71: los conceptos, afirmaciones y opiniones emitidos en el Trabajo de Grado son responsabilidad única y exclusiva del (los) Educando (s)

Reglamento de Investigaciones y Publicaciones, 2007
Universidad Mariana

Agradecimientos

Desde el mismo corazón, quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a todas las personas que han sido parte fundamental de este proceso académico y personal:

A la Hna. Aylem Yela, por su invaluable apoyo en los momentos más difíciles. Sus llamadas en medio de la noche, llenas de aliento y, recordándome que debía seguir adelante por ese ser querido que ya no está, fueron uno de los principales impulsos que necesité para continuar y lograr este trabajo de grado con gran ánimo.

A mi familia: mi madre Nancy Yela, mi hermana y mi padrastro. Gracias por estar siempre ahí, apoyándome incondicionalmente. Son el motor que me impulsa en este camino de la vida, su presencia ha sido fundamental para alcanzar esta meta.

A la Facultad de Educación, mi programa, compañeros y profesores: gracias por ser una fuente constante de inspiración y aprendizaje. Su ejemplo y dedicación han sido pilares en mi formación académica y profesional.

A mi asesor, Víctor Hugo Rosero, por su apoyo y entereza desde el primer momento en que surgió esta idea. Gracias por brindarme la luz necesaria para seguir hasta el final, por el ánimo infundido para lograrlo y por confiar en mis saberes. Su guía ha sido invaluable en este proceso.

A John Jairo Daza, amigo incondicional, por estar siempre conmigo. Has sido ese faro de luz y alivio cuando parecía que ya no se podía más. Eres un gran amigo y apoyo, siempre presente en los momentos indicados. Un amigo es un gran tesoro, y tú, lo eres sin duda alguna.

A la comunidad sorda, por permitirme documentar esta realidad en sus experiencias y por dejarme seguir en este camino de conocer y descubrir lo maravilloso de su cultura. Un agradecimiento especial a Mg. Edwin Ordoñez y Mg. Stephany Ordoñez, personas sordas que brindaron su aval y, sobre todo, su confianza y entereza, reafirmando que este proyecto es un paso más para su comunidad.

A todos aquellos que directa o indirectamente ayudaron en este proceso llamado trabajo de grado. Cada aporte, por pequeño que pareciera, ha sido significativo para alcanzar este logro.

Gracias a todos ustedes, lo hemos logrado. Este trabajo es el resultado de un esfuerzo colectivo y el reflejo de la bondad y el apoyo de quienes me rodean.

Con gratitud infinita

Angie Estefany Mallama Yela

Dedicatoria

A la memoria de mi amada abuela,

Irma Lidia Rodríguez (fallecida el 24 de julio de 2021)

Abuelita querida, aunque ya no estés físicamente con nosotros, tu espíritu y tus enseñanzas viven en cada página de este trabajo. Nuestras conversaciones sobre el futuro y tus sueños para mí, fueron la semilla que hoy florece en esta maestría.

Recuerdo con nostalgia aquellos momentos en que planeábamos juntas los pasos a seguir en mi carrera. Tu fe inquebrantable en mí y tu apoyo incondicional fueron el motor que me impulsó a llegar hasta aquí.

No hay logro académico que pueda compararse con el regalo de haber tenido un minuto más a tu lado, pero sé que desde el cielo celebras conmigo este triunfo. Cada palabra escrita aquí lleva el eco de tu voz, cada idea está impregnada de tu sabiduría.

Gracias a ti. Abuelita, lo hemos logrado. Este título es tan tuyo como mío. Tu amor y tu ejemplo son la brújula que guía mi camino y aunque ya no pueda abrazarte, siento tu presencia en cada paso que doy.

Este trabajo es un homenaje a tu memoria, un testimonio del amor que trasciende el tiempo y la distancia. Que tu luz siga iluminando mi sendero mientras continúo cumpliendo los sueños que juntas imaginamos.

Con todo mi amor y eterna gratitud,

Tu nieta Angie Estefany Mallama Yela.

Contenido

Introducción	13
1. Resumen del proyecto	15
1.1 Descripción del problema.....	15
1.1.1 Formulación del problema	19
1.2 Justificación.....	19
1.3 Objetivos	22
1.3.1 Objetivo general	22
1.3.2 Objetivos específicos.....	22
1.4 Marco referencial o fundamentos teóricos	26
1.4.1 Antecedentes	26
1.4.1.1 Internacionales.	26
1.4.1.2 Nacionales.	28
1.4.1.3 Regionales.	29
1.4.2 Marco teórico	31
1.4.2.1 Privación lingüística.....	31
1.4.2.2 Importancia de la lengua de señas para los estudiantes usuarios de lengua de señas.	33
1.4.2.3 La lengua de señas en el contexto colombiano.	34
1.4.2.4 Competencias ciudadanas.	35
1.4.2.5 Comunidad sorda en el contexto educativo.....	37
1.4.2.6 Adquisición temprana de la lengua de señas.....	39
1.4.2.7 Factores de la privación lingüística.....	41
1.4.2.8 Educación inclusiva en Colombia.	42
1.4.2.9 Teoría del desarrollo desde las personas sordas.....	43
1.4.3 Marco contextual.....	44
1.4.3.1 Macrocontexto.....	44
1.4.3.2 Microcontexto.	45
1.4.4 Marco legal.....	47
1.4.5 Marco ético.....	53
1.5 Metodología	55

1.5.1 Paradigma de investigación.....	55
1.5.2 Enfoque de investigación	56
1.5.3 Tipo de investigación	56
1.5.4 Unidad de trabajo y unidad de análisis.....	57
1.5.4.1 Unidad de análisis.	57
1.5.4.2 Unidad de trabajo.	57
1.5.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	57
1.5.5.1 Técnicas de investigación.....	57
1.5.5.2 Instrumentos de investigación.	58
2. Presentación de resultados	60
2.1 Sistematización y procesamiento de datos	61
2.2 Procesamiento de información	62
2.2.1 Recolección de información.....	62
2.2.2 Organización categorial.....	63
2.2.3 Transcripción de la información	63
2.2.4 Categorización.....	64
2.2.5 Codificación	64
2.3 Interpretación de resultados	65
2.3.1 Factores de la privación lingüística.....	65
2.3.1.1 Factores familiares.	67
2.3.1.2 Factores individuales.....	71
2.3.1.3 Factores sociales.....	74
2.3.1.4 Factores tecnológicos.....	77
2.3.2 Causas asociadas la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas.....	81
2.3.2.1 Limitación en la capacidad de comunicación y acceso a información de calidad.	83
2.3.2.2 La falta de un lenguaje completo y enriquecido desde una edad temprana.	85
2.3.2.3 La participación en la toma de decisiones.....	87
2.3.2.4 La expresión de opiniones y pensamientos.	89
2.3.3 Lineamientos pedagógicos para promover competencias ciudadanas en estudiantes con privación lingüística de Lengua de Señas Colombiana en la IEM San José Bethlemitas.....	91
2.3.3.1 Lineamientos pedagógicos desde área académica.	93

2.3.3.1.1 Educación bilingüe-bicultural temprana.	93
2.3.3.1.2 Fortalecimiento de los procesos institucionales.	96
2.3.3.1.3 Identificar e implementar el uso de ayudas tecnológicas.	97
2.3.3.2 Lineamientos pedagógicos desde el área familiar.	98
2.3.3.2.1 Estrategias psicopedagógicas de apoyo a los padres y/o cuidadores.	99
2.3.3.2.2 Aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana por parte de la familia.	100
2.3.3.3 Lineamientos pedagógicos desde el área social.	101
2.3.3.3.1 Integración de la comunidad sorda en los procesos sociales en la institución.	101
2.3.3.3.2 Organización de eventos de socialización entre familias oyentes y comunidad sorda.	102
2.4 Discusión.....	106
2.4.1 Acercamiento a los factores contribuyentes de la privación lingüística en estudiantes sordos de la IEM San José Bethlemitas.....	106
2.4.2 Causas de la privación lingüística y su impacto en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes usuarios de LSC en la IEM San José Bethlemitas.....	117
2.4.3 Lineamientos pedagógicos para el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes sordos con privación lingüística: estrategias de abordaje en la IEM San José Bethlemitas	123
3. Conclusiones	131
4. Recomendaciones.....	134
Referencias bibliográficas	136
Anexos.....	147

Índice de Tablas

Tabla 1. Matriz de categorización.....	23
Tabla 2. Marco legal.....	47
Tabla 3. Procedimiento metodológico	60
Tabla 4. Códigos para análisis de información	64
Tabla 5. Planeación de ejecución de lineamientos pedagógicos	103

Índice de Figuras

Figura 1. Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas	47
Figura 2. Factores implicados en la privación lingüística	66
Figura 3. Factores familiares asociados a la privación lingüística	68
Figura 4. Factores individuales asociados a la privación lingüística	71
Figura 5. Factores sociales asociados a la privación lingüística	75
Figura 6. Factores tecnológicos asociados a la privación lingüística.....	78
Figura 7. Relación entre la privación lingüística y las competencias ciudadanas.....	83
Figura 8. Barreras comunicativas y acceso a información de calidad	84
Figura 9. Ausencia de un lenguaje completo y enriquecido desde temprana edad	85
Figura 10. Participación en la toma de decisiones	87
Figura 11. Expresión de opiniones y pensamientos	90
Figura 12. Áreas de apoyo para lineamientos pedagógicos	92
Figura 13. Lineamientos pedagógicos desde el área académica	93
Figura 14. Lineamientos pedagógicos desde el área familiar	99
Figura 15. Lineamientos pedagógicos desde el área social.....	101

Índice de Anexos

Anexo A. Formato de Entrevista semiestructurada.....	147
Anexo B. Formato grupo focal padres de familia	148
Anexo C. Formato grupo focal estudiantes	149
Anexo D. Aval de dos expertos con nivel de maestría de los instrumentos	151
Anexo E. Aval de dos expertos con nivel de maestría de los instrumentos	160
Anexo F. Aval institucional	167
Anexo G. Formato de consentimiento Informado.....	168
Anexo H. Formato de Asentimiento Informado.....	170
Anexo I. Matriz de vaciado de información.....	171

Introducción

A través de este documento, se pretende ofrecer al lector una compilación e interpretación de los principales resultados emergidos durante el proceso investigativo, con el objetivo de establecer un análisis fundamental sobre cómo la privación lingüística que enfrentan los estudiantes sordos de secundaria, usuarios de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) en la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas, tiene un impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias ciudadanas. En este sentido, a lo largo de los distintos apartados de este informe final, se presentan los elementos necesarios para describir la realidad emergente del campo de aplicación elegido.

En el primer capítulo, que consiste en un resumen de la situación estudiada, se aborda la descripción del problema, donde se reconoce que la privación lingüística es uno de los fenómenos con mayor impacto en los diferentes procesos formativos de los estudiantes sordos. Gracias a la definición del marco referencial y los fundamentos teóricos, se consolidó una base estructural para comprender el fenómeno de la privación lingüística y sus efectos en la realidad que enfrentan los sordos en diversos escenarios de inclusión y participación socioeducativa. Estas perspectivas teórico-prácticas sirvieron como fuente informativa que contribuyó a alcanzar los objetivos del estudio. Los elementos metodológicos determinaron los lineamientos orientativos de la investigación, posibilitando mayor rigurosidad y credibilidad en los procesos realizados, mostrando un mayor grado de transparencia y claridad respecto a las situaciones encontradas.

En el segundo capítulo, se presenta una organización de las principales evidencias surgidas durante el estudio, que demuestran cómo la privación lingüística afecta a los estudiantes sordos. Además de estar influenciada por diversas situaciones externas que se han profundizado y agudizado con el tiempo, se reconoce como este fenómeno sociocultural tiene implicaciones directas en los procesos de formación relacionados con el desarrollo de las competencias ciudadanas. Estos resultados permitieron proponer algunos lineamientos pedagógicos que sirven como apoyo para que la institución educativa pueda establecer mejores procesos de inclusión, contemplando una mayor y mejor aplicabilidad de la diversidad estudiantil, respondiendo de manera satisfactoria a los distintos recursos disponibles en la realidad educativa.

En el capítulo de las conclusiones, se ofrece una síntesis de los principales elementos que formaron parte de los resultados, proporcionando una visión clara y concisa sobre la realidad identificada en relación con las situaciones que los estudiantes sordos han enfrentado debido a la privación lingüística. Se analiza cómo esto ha afectado el desarrollo de sus competencias ciudadanas y las implicaciones en los procesos de adaptación en las construcciones sociales en las que están inmersos cotidianamente.

Finalmente, en el cuarto capítulo se ofrecen las principales recomendaciones que surgen teniendo en cuenta las necesidades, demandas, oportunidades y fortalezas identificadas en el contexto educativo en el que los estudiantes sordos han estado expuestos durante los procesos formativos, posibilitando generar espacios de reflexión acerca de la necesidad de abordar los temas de la privación lingüística, no sólo desde el campo de las competencias ciudadanas, sino además, desde las diversas áreas de formación en la que los estudiantes sordos se desenvuelven.

1. Resumen del proyecto

1.1 Descripción del problema

La formación de los alumnos en cuanto a la adquisición de competencias ciudadanas conduce a la apropiación de diversas capacidades y habilidades que permiten un actuar activo y responsable en la sociedad. En este sentido, autores como Márquez et al. (2012) señalan una relación intrínseca entre las competencias ciudadanas y el desarrollo de las competencias de lenguaje, ya que esto posibilita procesos de análisis de la información proveniente de las experiencias en el contexto, facilitando la posterior toma de decisiones en torno a las situaciones vividas. Este punto de vista puede sustentarse en lo identificado por Guerrero y Hernández (2023); Lillo y Henner (2021) quienes advierten que los infantes sordos que no acceden a un sistema idóneo de comunicación tienen el riesgo de estar privado de lenguaje, cayendo en la estigmatización social debido a la falta de incorporación de la lengua de señas.

Desde esta perspectiva, si se consideran las condiciones emergentes de la realidad que experimentan los estudiantes sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana (LSC), puede entenderse cómo afectan fenómenos como la privación lingüística al desarrollo de las habilidades sociales, que son parte del afianzamiento del potencial humano en pro de una sociedad en permanente construcción. Desde el contexto actual, este fenómeno adquiere una relevancia especial, al poner en evidencia la brecha entre el reconocimiento de los derechos de las personas sordas y la implementación efectiva de políticas y prácticas que promuevan su participación plena en los ámbitos educativo y social. En este sentido, la investigación presentó una valiosa oportunidad para cerrar estas brechas y aportar conocimientos actualizados sobre cómo la falta de acceso a una educación bilingüe e intercultural, que integre la LSC, impacta tanto en el desarrollo individual como en el avance de una sociedad en constante transformación.

En este orden de ideas, según Gularte (2014) las situaciones evidenciadas en núcleos familiares oyentes denotan que la falta de canales comunicativos con la población sorda, son responsables de aumentar el riesgo de la privación lingüística, pues no se ofrecen los elementos, herramientas y didácticas de acceso a la primera lengua. Por tanto, este tipo de limitaciones se encuentran

relacionados con dificultades en la incorporación del lenguaje y la comunicación, pues estas tienen responsabilidad en el incremento de las barreras que afectan la adquisición y afianzamiento de las habilidades necesarias para ser ciudadanos plenamente comprometidos y participativos en la comunidad.

Para entender la responsabilidad de los procesos familiares en el incremento y agudización de los factores asociados a la privación lingüística en familias con hijas e hijos sordos, es importante destacar el trabajo realizado por Rodríguez et al. (2016) quienes reconocen que, en la sociedad actual aún persisten prejuicios en torno a las personas con discapacidad, lo que provoca inestabilidad e inseguridad en las familias que enfrentan estas situaciones en su vida cotidiana. Según los hallazgos de los autores mencionados, en algunos casos, los padres se enfrentan a escenarios de disfuncionalidad al no poder responder de forma satisfactoria a las necesidades emocionales y educativas de sus hijos. Por su parte, Casado (2020); Putz (2012) hacen especial énfasis al destacar que las familias que experimentan la llegada de una hija o hijo sordo, por lo regular sufren conflictos relacionados con el proceso de aceptación y adaptación hacia una nueva vivencia dentro del núcleo familiar.

Por otra parte, es necesario aludir que las dificultades en torno a la privación lingüística de los chicos sordos también pueden relacionarse con una connotación sociocultural arraigada a la perspectiva del campo de la salud. Según Pontecorvo et al. (2023) y Rodríguez et al. (2016), existe un sesgo proveniente de la información científica que sostiene erróneamente que la enseñanza de la lengua de señas durante los primeros años ocasiona dificultades en el desarrollo de la población sorda. Este hecho es desmitificado por los hallazgos de Pontecorvo et al. (2023), quienes determinaron que el aprendizaje e incorporación de la lengua de señas en etapa temprana resulta beneficioso para las niñas y niños sordos, así como para sus familias, ya que proporciona una base lingüística más sólida para el desarrollo integral de los sordos y su adaptación a la vida cotidiana, especialmente en lo que respecta al pensamiento abstracto y subjetivo para la vida en sociedad.

De acuerdo con Ruiz et al. (2022) desde el contexto sanitario también hay una incidencia directa alrededor de las problemáticas relacionadas con el desarrollo, afianzamiento y fortalecimiento del lenguaje en población sorda, pues existe en la percepción de que procedimientos quirúrgicos como

el implante coclear pueden ayudar a mejorar los procesos de adaptación y la calidad de vida de los chicos sordos. No obstante, para Ruiz et al. (2022) la falta de protocolos oficiales y de formación específica en el manejo de este tipo de implantes, expone a los niños a serias deficiencias en torno a su desarrollo personal y educativo. A pesar de que existe un avance médico y tecnológico alrededor del implante coclear, hay una ausencia de una información clara y accesible que contribuya a generar una mayor eficiencia y eficacia de este tipo de procedimientos médicos que beneficien a los sordos.

De acuerdo con lo aludido, puede reflexionarse que ese vacío informativo para las familias con niños sordos puede constituirse en una barrera frente a los procesos de desarrollo y adaptación a la sociedad por parte de los infantes. Dado que la falta de información pertinente no solo dificulta el acceso a recursos esenciales y servicios de apoyo, además impide que las familias tomen decisiones informadas sobre la educación y la preparación de sus hijos para la vida. Morales (2022); Cánovas y García (2011) a través de sus hallazgos demostraron que después de un implante coclear, no se garantiza una recuperación completa de la audición y muchas familias no se preparan en el uso de la lengua de señas ni optan por un enfoque educativo bilingüe bicultural. Esto lleva a que muchos niños pasen años sin una comunicación efectiva y en algunos casos, lleguen a los 8 años sin desarrollar ningún lenguaje, ya sea oral o de lengua de señas. Además, se señala que algunos otorrinolaringólogos desinforman a los padres al afirmar que el uso de la lengua de señas obstaculiza el desarrollo del lenguaje oral de los niños recién implantados, lo que puede estar relacionado con intereses económicos en la cirugía de implantes.

Desde esta perspectiva, Morales (2022) señala que la privación lingüística en estudiantes sordos tiene un impacto desfavorable sobre sus capacidades y competencias personales, puesto que, la falta de acceso temprano a su primera lengua provoca un retraso en el desarrollo del lenguaje, lo cual repercute negativamente en su expresión social y personal. Las consecuencias enfrentadas por los usuarios de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) van más allá de un proceso comunicativo, ya que las situaciones afrontadas impiden un reconocimiento adecuado según las características y condiciones de los niños sordos.

Por otra parte, tal como lo manifiesta Rodríguez (2020), otra de las consecuencias desfavorables

frente al retraso temprano en la adquisición y manejo de la lengua de señas por parte de los niños sordos está relacionada con un retraso en el desarrollo cognitivo y emocional. La privación lingüística impacta en la capacidad de comprender aspectos subjetivos y abstractos de las situaciones cotidianas. Por ejemplo, la comprensión de cuestiones éticas en una decisión o la apreciación de las sutilezas en una conversación pueden representar desafíos, debido al reducido acceso de la una lengua completa lo cual limita su capacidad de expresarse y participar plenamente en la sociedad e influye en su desarrollo socio personal.

Los aspectos señalados pueden sustentarse en lo registrado por el Sistema de Matrículas Estudiantil (SIMAT), que evidencia que hasta el 2022, el 70% de los estudiantes sordos se incorporaron al sistema escolar en etapas tardías debido a la falta de información y conocimiento sobre la oferta educativa por parte de sus padres. Estos padres consideran la sordera como una discapacidad limitante para el desarrollo infantil, lo cual impide que los niños cuenten con las condiciones necesarias para fomentar una participación activa en su contexto. Es fundamental que tanto los programas municipales como gubernamentales tomen acciones proactivas para identificar y localizar a estos estudiantes en diversas bases de datos de entidades, asegurando que gocen plenamente de su derecho a una educación de calidad y a oportunidades para su desarrollo integral. Este enfoque no solo es una cuestión de equidad, sino también de justicia social, ya que cada niño tiene el derecho de alcanzar su máximo potencial, independientemente de sus capacidades auditivas.

A pesar de entender la importancia de los entornos educativos en el diseño, implementación y evaluación de herramientas metodológicas para los procesos de inclusión educativa, se observa que aún persisten barreras que agudizan la privación lingüística en el contexto regional. Según la Secretaría de Educación Inicial Municipal de Pasto (2022), las instituciones educativas enfrentan precariedades en términos de recursos, conocimientos y estrategias de atención para estudiantes sordos, lo que repercute negativamente en la atención diferencial. El Instituto Nacional para Sordos (INSOR, 2022) también resalta que, a pesar de la existencia de lineamientos jurídicos fundamentados en la diversidad estudiantil, aún persisten dificultades en la aplicabilidad de dichos lineamientos. En muchos casos, los estudiantes sordos no cuentan con las condiciones necesarias para acceder a una educación de calidad.

Los aspectos mencionados se evidencian en la realidad de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas, que, a pesar de contar con modelos lingüísticos y metodologías de apoyo al desarrollo educativo, enfrenta dificultades arraigadas a la privación lingüística. Esto afecta el desarrollo intra e interpersonal de los estudiantes de secundaria. En ese sentido, el propósito de esta investigación se enfocó en analizar las consecuencias de la ausencia o baja aplicación de una lengua de señas en el proceso de aprendizaje de las personas sordas y en el desarrollo de competencias ciudadanas de los usuarios de LSC que forman parte de esta institución educativa. De ahí que, fuera vital establecer un acercamiento a la realidad desencadenada hasta el momento para abordar estas dificultades de manera efectiva.

1.1.1 Formulación del problema

¿Cómo incide la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes de secundaria que son usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- en la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto?

1.2 Justificación

La adquisición de competencias ciudadanas es esencial para que los estudiantes puedan participar activamente en el ámbito escolar y la sociedad, ejerciendo plenamente sus derechos y responsabilidades como ciudadanos. Sin embargo, la privación lingüística experimentada por los usuarios de LSC conlleva deficiencias en el desarrollo de habilidades necesarias para la vida social, como el debate, la expresión de opiniones y la toma de decisiones informadas. Como lo manifiestan Lilo y Henner (2021) la sordera no solo afecta lo comunicativo, también lo cognitivo y social. Adquirir un sistema lingüístico de forma tardía influye en la consolidación de estructuras de pensamiento y en la capacidad de abstraer información de la realidad, lo cual impacta negativamente en la identidad y cultura de los individuos.

Ahora bien, es importante mencionar que, según los datos suministrados por el registro de matrícula de la institución educativa, para el año lectivo 2023, el 100% de los usuarios de LSC provenían de contextos familiares oyentes, siendo los primeros en experimentar esta condición

auditiva. De acuerdo con autores como Marzo et al. (2022), ser el primer hijo sordo en la familia conlleva factores de riesgo en torno al desarrollo integral de los niños, ya que la falta de experiencia en el manejo de la lengua de señas impide la creación de espacios de apoyo integral al desarrollo infantil. Estas circunstancias aumentan la probabilidad de enfrentar condiciones de privación lingüística.

En este sentido, esta investigación orientada a analizar la incidencia de la privación lingüística en los usuarios de LSC de secundaria de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto, permitió realizar un acercamiento a la situación que experimentan los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, de lenguaje de señas y por ende de competencias ciudadanas. Además, esta información facilitó la propuesta de lineamientos necesarios para abordar adecuadamente las consecuencias de la privación lingüística en los procesos de aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes sordos de esta institución.

Los resultados del estudio de Sánchez et al. (2023) subrayan la importancia de esta investigación al respaldar la implementación de prácticas educativas *bi/pluri/multi/lingües* en Colombia, las cuales ayuden a crear entornos educativos donde los estudiantes sordos puedan participar plenamente desde su propia identidad. Esta flexibilización e integración de modelos educativos tiene el potencial de reducir las barreras impuestas por la privación lingüística y promover el desarrollo de competencias ciudadanas. A través de estos procesos educativos, la comunidad sorda puede fortalecer sus habilidades de liderazgo y comunicación, empoderándose socialmente y defendiendo activamente sus derechos, lo cual contribuirá a la minimización del impacto de la privación lingüística y fomenta una ciudadanía sorda más activa y comprometida en la defensa de sus derechos. Desde el contexto regional la fundación de la Asociación de Sordos de Nariño (ASORNAR) y la Fundación Por la Juventud Sorda (JUVENSOR), pueden considerarse un claro ejemplo de la representatividad que tiene el poder adquirir fortalecer las diferentes competencias ciudadanas, con las cuales se logre visibilizar las contribuciones y aportes que pueden realizarse desde la comunidad sorda hacia la construcción social del territorio.

Los aspectos mencionados con antelación, resaltan la importancia de fortalecer las competencias ciudadanas entre los estudiantes sordos para que puedan ejercer plenamente sus derechos y

responsabilidades como ciudadanos, aportando significativamente a su comunidad y reconociéndose como parte integral de ella. Según Chaux (2003) las competencias ciudadanas implican desarrollar habilidades para la interacción, la aceptación de las diferencias y la contribución a una sociedad más cohesionada. Esto implica promover una sociedad democrática donde todos puedan participar activamente en la toma de decisiones y en la creación de normas sociales, entendiendo su propósito y contribuyendo a su evolución.

En coherencia con el vínculo de comunicación, manejo de lenguaje de señas y ampliación de estrategias inclusivas vía cultivo de competencias, los hallazgos de esta investigación han permitido. Primero, identificar cómo la privación lingüística afecta la formación en competencias ciudadanas en el contexto educativo. Segundo, proponer unas directrices para la Institución San José Bethlemitas, con el fin de facilitar transformaciones educativas que promuevan la comprensión y la creación de espacios participativos donde los estudiantes sordos puedan desarrollarse plenamente. Y tercero, generar conocimiento complementario relevante sobre la realidad que subyace en las situaciones vividas por los estudiantes sordos frente al acceso tardío del lenguaje de señas y retraso en el desarrollo de sus capacidades comunicativas y ciudadanas desde una edad temprana.

En el proceso fue clave crear y poner en marcha mecanismos protectores, de atención y de educación inclusiva para garantizar que todos los estudiantes puedan desarrollar sus competencias ciudadanas. Sabiendo que en los entornos de protección y atención se despliegan de forma práctica las habilidades sociales, sin limitarse únicamente al estudio teórico, sino que deben aplicarse de manera integral en la vida diaria de los estudiantes que utilizan LSC, preparándolos para una participación activa y significativa en la sociedad. Al hacerlo, se allana el camino hacia una sociedad más inclusiva, justa, equitativa y participativa, donde todos los individuos, sin importar sus diferencias lingüísticas o contextos sociales, puedan alcanzar su máximo potencial y contribuir al bienestar colectivo.

La innovación de este estudio radicó en reconocer la responsabilidad de abordar y profundizar en el tema de la privación lingüística en estudiantes usuarios de LSC. En el contexto actual, los procesos de educación inclusiva ejercen una gran influencia social, por lo tanto, es crucial

comprender los diversos aspectos que pueden afectar negativamente el logro de los objetivos de una educación diversa. Esta investigación tuvo el potencial de proporcionar conocimientos valiosos que ayudarán a las instituciones educativas de la región a establecer lineamientos de abordaje, los cuales podrán guiar la implementación de políticas públicas que mejoren el acceso a una educación inicial inclusiva para las personas sordas. Esto favorecerá el desarrollo integral de los estudiantes, asegurando una educación más equitativa y accesible para todos. Asimismo, abre la puerta a futuras investigaciones sobre la comunidad sorda, alineándose con el lema de la World Federation of the Deaf (2022): "Nada sobre nosotros sin nosotros".

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar la incidencia de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria, usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- con el fin de crear lineamientos de abordaje de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto.

1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar los factores de la privación lingüística en los estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la IEM San José Bethlemitas.
- Identificar la causa que genera la privación lingüística en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- en la IEM Bethlemitas.
- Proponer lineamientos para el abordaje desde el componente pedagógico que desarrollen las competencias ciudadanas en usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- con privación lingüística en la IEM Bethlemitas.

1.4 Categorización

Tabla 1

Matriz de categorización

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Concepto	Pregunta orientadora	Técnica	Fuente	
Caracterizar los factores de la privación lingüística en los estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana - LSC- de la IEM San José Bethlemitas.	Factores de la privación lingüística	Factores familiares	son elementos que influyen en la falta de acceso a un lenguaje completo y enriquecido,	¿Qué situaciones familiares, sociales y tecnológicas facilitan la privación lingüística?	Entrevista semiestructurada	Padres de familia	
		Factores Individuales	lo que puede afectar el desarrollo lingüístico y cognitivo de una persona. Estos factores pueden incluir la ausencia de exposición temprana a un lenguaje, limitaciones en el entorno comunicativo y barreras en la adquisición de habilidades lingüísticas	¿En qué escenarios ocurre la privación lingüística?	Grupo focal	Estudiantes	
		Factores sociales				padres de familia.	
		Factores tecnológicos			¿Qué efectos directos deja la privación		

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Concepto	Pregunta orientadora	Técnica	Fuente
			(Morales, 2022).	lingüística en los estudiantes en situación de discapacidad auditiva?		
- Identificar la causa que genera la privación lingüística en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana - LSC- en la IEM Bethlemitas	Causas generadas por la privación lingüística en el desarrollo de las competencias ciudadanas.	Limitación en la capacidad de comunicación y acceso a información de calidad. La falta de un lenguaje completo y enriquecido desde una edad temprana La participación en la toma de	Estas barreras pueden dificultar la participación plena en la vida social y cívica, limitando la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas. Además, pueden obstaculizar la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática y el desarrollo de una calidad de vida (Chaux, 2003).	¿Cuáles son las principales barreras familiares, sociales y tecnológicas que con llevar a la a privación lingüística? ¿Cómo afectan estas barreras y privaciones en el ejercicio de las competencias ciudadanas? ¿Cuáles son las	Grupo focal por grados (8°,10° y 11°) Entrevista semiestructurada	Estudiantes

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Concepto	Pregunta orientadora	Técnica	Fuente
		decisiones. La expresión de opiniones y pensamientos.		habilidades y competencias que más les hace falta para la interacción con los demás?		
Proponer lineamientos para el abordaje desde el componente pedagógico que desarrollen las competencias en usuarios de Lengua de Señas Colombiana - LSC- con privación lingüística en la IEM Bethlemitas.	Lineamientos de abordaje		Son directrices o recomendaciones específicas que guían la forma en que se debe tratar o gestionar una situación, problema o tema particular. Estas pautas proporcionan orientación para tomar decisiones y llevar a cabo acciones de manera coherente y efectiva (Bolaños, 2018).	¿Cuáles son los lineamientos a seguir para un correcto abordaje de la privación lingüística en la adquisición de competencias ciudadanas?		

1.5 Marco referencial o fundamentos teóricos

1.5.1 Antecedentes

En este punto, se dio a conocer las diversas investigaciones que comparten un eje temático similar al de la presente investigación de incidencia de la privación lingüística en la adquisición de las competencias ciudadanas en estudiantes usuarios de lengua de señas de secundaria de la institución San José Bethlemitas, considerando que dentro de la búsqueda de fuentes válidas para esta investigación los dos temas a tratar como es la privación lingüística en personas sordas y las competencias ciudadanas no están presentes en una investigación, es por ello que en diversos enfoques y antecedentes encontrados se trató de resaltar aquellos aspectos a tener en cuenta en los diferentes enfoques de esta situación problema, diseños e implementaciones de estrategias, tomado como un apoyo para la presente, por ello se toman investigaciones publicadas a nivel internacional, nacional y regional.

1.5.1.1 Internacionales. Como referente internacional, el trabajo realizado por León y León (2019) titulado "Todo niño tiene derecho a aprender en su lengua materna: el caso de la comunidad sorda en el Perú", describe la complicada realidad que vive la comunidad sorda en Perú, que se ve afectada por la discriminación y la violencia. Esto ha generado una situación difícil en la que tienen pocas oportunidades de acceder a la comunicación, la educación y los derechos fundamentales, debido a la falta de acceso a la lengua y la cultura sorda, lo que puede llevar a problemas de analfabetismo funcional. Un aspecto crítico es la carencia de acceso a su lengua principal, la Lengua de Señas Peruana (LSP).

El estudio revela que esta deficiencia no solamente implica el riesgo de que los niños carezcan de una lengua, sino que también podría generar un daño irreparable, ya que su adquisición lingüística se ve afectada. Como resultado, los niños sordos son excluidos del currículo nacional y no cuentan con apoyos o modelos inclusivos en el aula, lo que restringe su acceso a una educación de calidad. Es imprescindible abordar esta problemática y trabajar hacia la creación de entornos educativos más inclusivos y accesibles, donde todos los niños, independientemente de sus capacidades lingüísticas, tengan igualdad de oportunidades para desarrollarse plenamente y

alcanzar su potencial.

Otro estudio a nivel internacional lo realizó Tejada (2021) el cual se tituló "Factores determinantes en atención educativa de estudiantes sordos peruanos", este trabajo evidenció cómo un modelo educativo que no proporciona acceso a la lengua de señas puede causar daños irreversibles en los niños sordos. La investigación señaló que algunas instituciones y centros educativos siguen promoviendo una metodología "oralista" que refuerza aún más la brecha de privación lingüística en los niños. Lo cual conlleva repetir palabras como "caballo" varias veces sin comprender su significado, dejando entrever una errónea creencia de que tienen un retraso mental o un déficit cognitivo.

Sin embargo, esto se debe a la falta de acceso a conceptos abstractos y a un vacío mental causado por la privación lingüística. El estudio concluye que la metodología oralista y el ambiente mayoritariamente oyente contribuyen al aumento de la brecha de privación en los niños sordos. Por consiguiente, la LSP debe ser respetada y considerada según la legislación del país y debe ser incluida en el modelo educativo para garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes sordos.

Finalmente, la investigación realizada por Rey et al. (2020) titulada "La alteridad completa de la comunidad sorda Argentina", se enfocó en reconocer la importancia de considerar al ser humano desde su esencia, evitando la necesidad de clasificarlo o dominarlo. El estudio resalta la relevancia de aprovechar las construcciones y particularidades del otro, sin imponer límites o barreras que obstaculicen una comunicación abierta y enriquecedora.

Desde un enfoque intercultural e interlingüística, el trabajo cuestiona las relaciones que se establecen entre los actores socioculturales en un espacio de comunicación abierta. Las conclusiones revelan una confrontación política entre la comunidad sorda y el Estado, donde se pone en contraste el reconocimiento de las competencias ciudadanas, la opinión y la defensa de los derechos como comunidad minoritaria. Es esencial generar espacios políticos desde la diversidad funcional y evitar la contención de identidades culturales, permitiendo una participación ciudadana más amplia en lugar de limitarla a casos especiales.

Con este estudio se propició un reconocimiento de la necesidad de promover espacios de interacción, confrontación y negociación entre sistemas socioculturales, lo que da lugar a la pluralidad del Estado y permitirá la creación de normas legales que reconozcan los derechos colectivos diferenciados para la reproducción cultural del otro. Este enfoque inclusivo hacia la comunidad sorda es fundamental para construir una sociedad más igualitaria y diversa, donde se valore y celebre la riqueza cultural y lingüística de todos sus miembros.

El eje temático de esta investigación se centra en la privación lingüística o la falta de adquisición temprana de una primera lengua, explorando sus implicaciones y posibles soluciones. No obstante, en el ámbito de las competencias ciudadanas, aún se requiere más información sobre su adquisición, especialmente en comunidades minoritarias con sus propios constructos sociales.

Aunque es cierto que estas comunidades poseen su identidad, es importante examinar que también están inmersas en un contexto social más amplio, como la comunidad oyente, y que el componente legislativo o judicial no siempre se ajusta a las necesidades específicas de la comunidad minoritaria. Por lo tanto, es necesario ampliar la investigación en este sentido para abordar con mayor profundidad las formas en que las competencias ciudadanas se desarrollan y se pueden potenciar dentro de estas comunidades en la sociedad.

1.5.1.2 Nacionales. Desde el contexto nacional, el tema de las consecuencias de la privación lingüística en los usuarios de Lengua de Señas Colombiana (LSC) ha sido poco explorado, lo que dificulta la búsqueda de información sobre esta temática. No obstante, el trabajo realizado por Jaraba et al. (2005) titulado "Todos diferentes, todos iguales. La competencia ciudadana: un compromiso de formación integral para el mejoramiento de la convivencia escolar" (p. 10), tuvo como objetivo comprender el desarrollo y adquisición de las competencias ciudadanas en un grupo heterogéneo dentro del contexto escolar. Los autores destacaron la importancia de las competencias ciudadanas como un compromiso fundamental para la formación integral, promoviendo la convivencia escolar y la valoración positiva de la diversidad individual. Por tanto, se enfatiza la necesidad de reconocer y respetar las particularidades de cada estudiante, alentando el desarrollo de sus habilidades.

A través del trabajo realizado por Vargas (2020) titulado "Participación social y ciudadana: construcción de la identidad individual y colectiva en la comunidad sorda de Ibagué", se buscó proponer espacios de participación e inclusión social que permitieran la incorporación e interiorización de la lengua de señas y cultura de la comunidad sorda como base fundamental de sus derechos dentro del contexto social. Los resultados más significativos del proceso destacan la relevancia de la lengua de señas se reconoce como un factor crucial en la identidad, la interacción social y el desarrollo cultural dentro de la comunidad sorda de Ibagué. Además, se evaluó el tipo y nivel de participación social y ciudadana llevado a cabo por esta comunidad.

Asimismo, el proyecto ejecutado por Mantilla (2010) denominado "en-señémosnos", experiencia significativa para la construcción de competencias ciudadanas", tuvo como objetivo, rescatar la lengua de señas como lengua nativa y desarrollar la adquisición de competencias ciudadanas en pro de la inclusión educativa y convivencia escolar. Desde este eje es un pilar dentro de la convivencia escolar, pero falta la raíz de la situación que hace que la persona sorda no haga goce pleno de sus competencias, es ahí donde esta investigación ofrecerá un punto de partida reflexivo acerca de la importancia que tiene la relación persona-sociedad desde el contexto de la comunidad sorda, buscando así mejorar la calidad de vida y la participación activa de esta población. De ahí que, se destaque el papel crucial de la lengua de señas y las competencias ciudadanas, al sentar las bases para una sociedad más inclusiva y equitativa que valore y respete la diversidad lingüística y cultural de todos sus miembros.

1.5.1.3 Regionales. Después de una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la temática tratada en este proyecto, se identificó la falta de material que aborde los ejes temáticos de privación lingüística y competencia ciudadana. En este orden de ideas, cabe señalar que el tema de la privación lingüística no ha sido abordado previamente con la población sorda. En cambio, se encontraron trabajos sobre la competencia ciudadana, como el realizado por Trujillo y Champutiz (2022) titulado "La competencia ciudadana de convivencia y para con los estudiantes de grado noveno de la institución educativa municipal Cabrera-Pasto". Dicho trabajo tuvo como objetivo generar espacios para adquirir competencias ciudadanas, especialmente enfocadas en la cátedra de paz y en el acto de aula acordado con los estudiantes, lo que resultó en un ambiente de convivencia mejorado.

Esta investigación tuvo en cuenta aspectos a nivel cognitivo, emocional y comunicativo, donde se detectaron deficiencias en la adquisición de competencias ciudadanas. Un aspecto destacado del estudio es que muestra que las competencias son consideradas parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual inherente al ser humano. De este modo, la investigación proporcionará un enfoque para comprender cómo la privación lingüística en los usuarios de LSC afecta el desarrollo de competencias que les permitan interactuar e intervenir de manera efectiva dentro de la construcción social. Así, se abre la posibilidad de abordar esta temática y su impacto en la comunidad sorda, buscando mejorar la calidad de vida y la participación activa de sus miembros.

Por otra parte, el trabajo realizado por Ramos (2013) titulado "El juego como estrategia didáctica para la enseñanza de las competencias ciudadanas en los estudiantes de 4-2 de la IEM Marco Fidel Suárez del barrio Anganoy de la ciudad de San Juan de Pasto", tuvo como propósito establecer la relevancia del desarrollo de competencias ciudadanas desde temprana edad. Esto permitió promover espacios prácticos de resolución de conflictos, toma de decisiones y trabajo en equipo entre los estudiantes.

Tomando como referencia esta investigación, se destaca que las competencias ciudadanas desempeñan un papel decisivo en la formación de estudiantes capaces de actuar e intervenir de manera activa dentro de los procesos de construcción social. Este enfoque, basado en el juego como estrategia didáctica, es fundamental para cultivar habilidades esenciales en los estudiantes desde edades tempranas, preparándose para una participación efectiva en la sociedad y el desarrollo de una ciudadanía comprometida y responsable.

Por último, el trabajo realizado por Betancourt (2018) titulado "Formación ciudadana de la diversidad de los adolescentes de grado 10 y 11 de la Institución Educativa Municipal INEM-Luis Delfín Insuasty Rodríguez-Pasto", Su objetivo consistió en analizar la formación de ciudadanos desde distintas perspectivas en el ámbito educativo, lo que posibilitó la descripción de los procesos y la implementación de los contenidos del plan de estudios relacionados con este tema. La autora destaca que, gracias a un enfoque diferencial, es posible establecer procesos de construcción social.

De esta manera, se sobreentiende que las competencias ciudadanas pueden contribuir a romper

las barreras de exclusión que han prevalecido en los escenarios de actuación y participación escolar y social. Esta perspectiva inclusiva y diferencial abre la puerta a una formación ciudadana que respete la diversidad de los estudiantes y les permita desarrollar habilidades y valores que faciliten la construcción de una sociedad más cohesionada, tolerante y solidaria.

1.5.2 Marco teórico

El presente marco teórico, al cual se hará alusión, ha tomado como ejes, aspectos relacionados con la privación lingüística en estudiantes sordos y sus impactos sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas en la población participante al interior del aula regular, desde las diferentes propuestas desarrolladas en este trabajo investigativo y la importancia de ampliarlos al proceso de inclusión dentro de las instituciones educativas.

1.5.2.1 Privación lingüística. Entender que la comunidad sorda es un colectivo muy heterogéneo, con diversas características individuales, dependiendo de su núcleo familiar y contexto socioeconómico. Según el reporte realizado en el SIMAT, para el período del año lectivo 2022, los estudiantes usuarios de LSC provenían de núcleos familiares oyentes en el que las niñas y niños sordos fueron los primeros. Esto puede llevar a una comunicación deficiente donde solamente se subsanan las necesidades básicas del infante, dejando de lado su desarrollo integral.

Por tanto, Lenneberg (1967) manifiesta que el periodo crítico es una etapa crucial en el desarrollo del ser humano, especialmente en lo que respecta a la adquisición de su primera lengua (L1). Los primeros hallazgos sobre este síndrome se hicieron evidentes en los llamados "niños salvajes", aquellos que, por causas naturales o sociales, vivieron solitarios o perdidos en zonas boscosas o selvas. Cuando estos niños fueron encontrados, ya no se evidenciaba una constancia o experiencia significativa en el desarrollo completo de una lengua primaria.

Según Zeitlin et al. (2021) y Pérez (2014) en lo que respecta a los niños y niñas sordas, al nacer en un núcleo familiar donde la mayoría de los miembros son oyentes, produce una ausencia en el desarrollo de la primera lengua, pues la lengua de señas no es nativa para sus padres y no se reconoce como tal. Es en este contexto donde el niño puede desarrollar este síndrome, debido a la

falta de estímulo constante en la adquisición temprana de su primera lengua. Resulta fundamental destacar la importancia de ofrecer un ambiente adecuado y estimulante para el desarrollo lingüístico temprano en niños sordos, ya que esto puede tener un impacto significativo en su desarrollo cognitivo y comunicativo.

Entendiendo el periodo crítico de adquisición y desarrollo de la primera lengua (L1), en investigaciones anteriores se creía que esta adquisición podría ocurrir hasta la adolescencia. Sin embargo, según Meisel (2013), los estudios neuronales indican que la edad clave para el desarrollo de la lengua primaria del ser humano es hasta los 8 años. A partir de esta edad, aún es posible adquirir la lengua, pero la dificultad radica en que ya no se convertirá en un hablante nativo. En cambio, la lengua se aprende como si fuera un idioma extranjero, lo que implica un proceso de aprendizaje continuo. Esto puede dejar secuelas en la forma en que el individuo se comunica con su entorno. Por lo tanto, es de suma importancia brindar un entorno adecuado y estimulante para la adquisición temprana de la lengua en los infantes, aprovechando el periodo crítico para facilitar su desarrollo lingüístico y comunicativo de manera más natural y fluida.

Como resultado, la privación lingüística se considera una de las circunstancias en las que no se produce una evolución de la primera lengua. En este sentido, Según Vygotsky (1934, como se citó en Carrera y Clemen, 2001), afirma que la plenitud como individuo, tanto en aspectos sociales como cognitivos, requiere una comunicación completa desde la infancia, desde los 0 años. Por consiguiente, el desarrollo humano está estrechamente vinculado al grado de interacción con el entorno, donde las habilidades y capacidades se enfrentan a un desafío constante que se supera a medida que se crece. La adquisición temprana y adecuada de la lengua es esencial para el desarrollo integral del individuo, ya que la comunicación es la base fundamental para la interacción social y el desarrollo cognitivo.

En un estudio reciente, Glickman et al. (2020) expone que el síndrome de privación lingüística es cada vez más frecuente en pacientes sordos debido a factores familiares o ambientales. Se observan dos opciones comunes: en la primera, el paciente sordo no tiene contacto con personas sordas nativas de la lengua a temprana edad, lo que no genera la necesidad de adquirir la lengua porque su núcleo de interacción se reduce a la familia y a aquellos que entienden sus comandos o

señales naturales para necesidades básicas. La segunda opción involucra a niños sordos que son implantados o utilizan prótesis auditivas, pero la tecnología no logra proporcionar una escucha suficiente para el desarrollo del lenguaje.

Según Morales (2022) Las cifras indican que la incidencia de la sordera es baja, pero la desventaja radica en que la mayoría de los niños sordos nacen de padres oyentes, lo que les impide acceder a la lengua natural desde el momento del nacimiento. La recuperación auditiva después de la implantación es un proceso lento, llevando aproximadamente dos años en el mejor de los casos. En general, las familias de estos niños no aprenden la lengua de señas ni los educan en un modelo bilingüe, lo que resulta en que sus hijos pueden pasar varios años sin la capacidad de comunicarse adecuadamente o incluso en absoluto. Se han documentado casos de niños de 8 a 12 años que no hablan ni utilizan la lengua de señas, y esta situación también afecta a personas sordociegas que carecen de acceso a la lengua de señas para respaldar su proceso de comunicación.

Esto se debe a las recomendaciones de otorrinolaringólogos y logopedas en hospitales de referencia, que aconsejan a las familias no utilizar la lengua de señas con sus hijos. Estos profesionales creen que el uso de la lengua de señas afecta negativamente la función de los implantes y dificulta el desarrollo del lenguaje oral. Sin embargo, no hay suficiente evidencia científica que respalde esta afirmación. A pesar de esto, muchas familias siguen estas recomendaciones de cerca. Pero en el estudio sistemático de Pontecorvo et al. (2023) se abre una ventana hacia los beneficios de aprender alguna de señas como lengua primaria (L1) con el fin de desarrollar una lengua completa que brinde el paso de construcción a otras sin interferir en ningún momento con la rehabilitación del implante.

1.5.2.2 Importancia de la lengua de señas para los estudiantes usuarios de lengua de señas.

Al respecto afirman Kyle y Woll (1985, como se citó en Tovar, 2001):

La identidad sorda hace énfasis en los sentimientos del grupo de los sordos y en la lengua de señas como medio efectivo de comunicación. Al saber los sordos que disponen de una verdadera lengua y que esta diferencia de comunicación es la que verdaderamente marca su diferencia con los oyentes, empieza a desaparecer de su imaginario su autopercepción como individuos

discapacitados e ineficientes. Se logra al mismo tiempo que la comunidad mayoritaria oyente cambie su percepción clínico-patológica o clínica terapéutica de los sordos por una cultural o socio-antropológica. (p. 47)

Otros autores como Freeman et al. (1981, como se citó en Tovar, 2001) establecen que uno de los puntos importantes respecto a la lengua de señas, además de constituirse como un vínculo de la cultura sorda, incluye conocimientos, creencias, artes, leyes, prácticas de los miembros de la comunidad; por tanto, la lengua de señas le ha permitido a la comunidad sorda la concreción y construcción de su realidad, respecto a los diferentes resultados evidenciados en torno a la cultura que ha afianzado la identidad de la comunidad sorda.

En consecuencia, según Tovar (2001) la lengua de señas se convierte en un verdadero vínculo esencial frente a las condiciones de socialización de la comunidad sorda desde temprana edad; por ello, a través de los canales comunicativos viso gestuales, es como la población sorda ha logrado iniciar los procesos de desarrollo cognitivo que se continúa desde las primeras etapas del ciclo vital, y se vuelve complejo al interior de la escuela, donde el sordo, al igual que sus pares oyentes, inicia su capacidad de aprendizaje, adquiriendo algunas habilidades respecto al tema de lengua escrita, donde enfrentan características diferenciales a la lengua materna que utilizan en la interacción del cara a cara.

En ese sentido, a través de la perspectiva de Tovar (2001) la fundamentalista de la lengua de señas alrededor de la comunidad sorda, se centra en que a partir de las condiciones viso gestuales se han posibilitado el fortalecimiento de las habilidades básicas en la comunicación interpersonal, que parten de un contexto de socialización continuo en donde se pone en práctica la transmisión de contenidos, saberes, pensamientos, necesidades que ocurren en la deixis (solución de algunos elementos lingüísticos que consiste en señalar o mostrar una persona, un lugar o un tiempo exteriores al discurso u otros elementos del discurso o presente sólo en la minoría) y la comunicación no verbal.

1.5.2.3 La lengua de señas en el contexto colombiano. Según Álvarez et al. (2006), en el año 1996, el Congreso Colombiano creó algunos lineamientos en relación con los derechos de la

población sorda a través de la ley 324. Esta ley reconoce a la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como una lengua de la comunidad sorda del país, lo que permitiría la identificación y generación de una educación bilingüe para los sordos, así como servicios de interpretación. A partir de estas normativas, se considera fundamental la consolidación de un modelo educativo bilingüe, en el cual la comunidad que utiliza la Lengua de Señas pueda participar, mediante su adecuado manejo.

Barreto y Cortés (2013) señalan que, a lo largo de la aparición, desarrollo y fortalecimiento de la LSC, ha habido un esfuerzo prolongado de estandarización, motivado por el interés de la comunidad sorda y múltiples organismos lingüísticos para responder adecuadamente al uso de esta lengua en el contexto académico y los procesos de formación en el ámbito nacional. Sin embargo, desde la perspectiva de Oviedo (2001, como se citó en Barreto y Cortés, 2013) hasta el momento sólo se ha comenzado a acercarse a su gramática. Las diferentes etapas por las que ha atravesado la LSC, como se entiende, le han permitido estructurarse de la manera como se conoce en la actualidad.

Esta tradición por la cual ha pasado la lengua de señas en el contexto colombiano presenta una influencia contextual de diferentes regiones del mundo, como lo considera Tovar (2001) en Colombia, las lenguas de señas norteamericanas tuvieron mayor representatividad en sus inicios, pero en regiones como Cali, se produjo una incidencia alrededor de las lenguas de señas españolas, razón por la cual la lengua de señas se enriqueció a partir de las influencias interlingüísticas. Según estos aspectos, se entiende que la lengua de señas presenta una variedad de condiciones que dependen de los grupos en los cuales se ha desarrollado dicha lengua.

1.5.2.4 Competencias ciudadanas. De acuerdo con la perspectiva de Núñez et al. (2024) en Colombia se hace necesario gestar alternativas de resolución pacífica de conflictos, las cuales posibiliten superar la exclusión social, fomentar la participación ciudadana, combatir la corrupción y lograr relaciones más armoniosas en instituciones educativas, lugares de trabajo, instalaciones públicas y hogares. Por lo tanto, el desarrollo de estas competencias es fundamental para responder a las demandas y exigencias que se presentan desde el contexto social.

Para Restrepo (2006, como se citó en Alvarado, 2023) los principales objetivos del desarrollo

de la competencia ciudadana en el país son la formación de ciudadanos capaces de trabajar y desenvolverse en concordancia con la convivencia y la paz, promover la participación y responsabilidad democrática, el pluralismo, la identidad y la valoración de las diferencias, teniendo siempre en cuenta a los demás y el bienestar tanto a nivel personal.

Al respecto, según Ruiz y Chauv (2005):

La condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce; acatar la ciudadanía significa, al menos, tener conciencia de que se hace parte de un orden social e institucional que se encuentra regido por normas de convivencia que nos cobijan a todos, como individuos o como parte de los grupos sociales específicos con los que podemos o no identificarnos. (p. 15)

No obstante, para poder participar activamente como ciudadano, es esencial adquirir las habilidades y conocimientos necesarios, conocidos como competencias ciudadanas. En este contexto, las competencias ciudadanas se definen como un conjunto de capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, cuando se combinan de manera efectiva, permiten que el individuo contribuya de manera constructiva en una sociedad democrática. Estas competencias, que están relacionadas con conocimientos fundamentales, tanto en términos de contenido como de procedimientos y mecanismos, guían nuestra conducta moral y política como ciudadanos (Ruiz y Chauv, 2005).

Lo anterior afirma que la formación y adquisición de competencias ciudadanas están estrechamente ligadas a todos los momentos en los cuales el ser humano se relaciona con otros, no limitándose únicamente al proceso dentro del aula. Esto converge en el desarrollo de competencias ciudadanas que los estudiantes del país necesitan para ejercer y reconocer sus derechos, actuando como agentes de cambio de manera responsable y consciente en la construcción de una sociedad más armoniosa. En otras palabras, se trata de construir la sociedad para el futuro. Sin embargo, este desarrollo también implica aprender a manejar la complejidad de la diversidad, la vida social y las implicaciones que conlleva disfrutar de derechos, así como cumplir con los deberes.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2011) la formación de habilidades cívicas debe conducir a una sociedad mucho más pacífica, democrática y justa. Durante la etapa escolar, este proceso ocupa un lugar destacado debido a su creciente importancia. Es imperativo que toda la sociedad se comprometa con el desarrollo de ciudadanos competentes, capaces de alcanzar metas importantes en educación cívica, tales como construir la convivencia y la paz, promover la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias humanas, así como fomentar la participación y la responsabilidad democrática. Para ello, es esencial desarrollar habilidades de comunicación, habilidades cognitivas, habilidades emocionales y habilidades integradas que promuevan el desarrollo moral.

1.5.2.5 Comunidad sorda en el contexto educativo. Domínguez (2009) advierte que, con relación al modelo educativo y el concepto de inclusión para alumnos sordos, ha surgido una enorme controversia respecto a determinar cuál es el modelo más efectivo para el desarrollo del proceso de formación escolar de los estudiantes con estas características. Por ello, se presentan dos cuestionamientos respecto a la lengua y la identidad de la población usuaria de lengua de señas. Desde la perspectiva de la autora, hablar de los procesos de inclusión supone reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad, prestando especial atención en los ambientes más vulnerables o desfavorecidos, ya que son estos los que están más expuestos a situaciones de exclusión y quienes más necesitan de una buena educación.

Consecuentemente, de acuerdo a la perspectiva mencionada, puede entenderse que la población usuaria de lengua de señas en el contexto educativo requiere de procesos multidimensionales y transversales que posibiliten la consolidación de escenarios escolares que se ajusten a las demandas y necesidades de la población, proyectadas hacia el fortalecimiento y potencialización de las capacidades y habilidades de la población con estas características. Esto se logra mediante el manejo de estrategias y mecanismos pedagógicos que contribuyan al ejercicio de un modelo educativo efectivo dentro del contexto nacional. Desde la perspectiva de López et al. (2009), los dilemas reflejados en el modelo inclusivo de la educación están anclados en la tensión entre ofrecer a cada alumno una respuesta educativa de calidad, según sus "necesidades educativas específicas", y desde otro punto de vista, el dilema radica en reconocer qué hacer al interior del marco del sistema

educativo, los centros, los currículos y las aulas comunes.

De igual manera Domínguez (2009) esgrime que hablar de inclusión, por lo tanto, desde un contexto amplio de análisis, representa una oportunidad para aprender acerca de valores, actitudes y habilidades sociales, entre otras, las cuales promuevan el respeto a la diversidad y la no discriminación. Por su parte López et al. (2009) aluden que, debido al dilema dialógico entre el lenguaje y la identidad, se han presentado múltiples conflictos y controversias, que poco a poco se han resuelto episódicamente en el marco de los valores sociales dominantes en la sociedad y la política educativa, donde se sostiene la calidad de implementar adecuadas condiciones para un ejercicio efectivo de la teoría-práctica de la educación, permitiendo a los docentes enfrentar las características de aulas diversas, posibilitando una atención individual en un marco de un conjunto de alumnos diversos que aprenden

De acuerdo a las características del dilema de lengua/identidad de estudiantes sordos, según la perspectiva de Corker (1993, como se situó en Swain et al., 1993) la dificultad de la inclusión de estas comunidades dentro del contexto educativo regular se centra en reconocer las problemáticas frente al desarrollo de la lengua de señas, así como la identidad de los niños sordos en referencia a la mayoría de alumnos oyentes. Según estos autores, los problemas están relacionados con la falta de profesores que conozcan y dominen la lengua de señas y la utilicen de forma efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos. Por otra parte, se hace alusión a las dificultades respecto a la interacción con alumnos oyentes, puesto que la falta de manejo del código comunicativo de la comunidad sorda lleva a generar condiciones de desigualdad frente al ritmo de aprendizaje de los compañeros oyentes en el aula.

Por otra parte, autores como Antia et al. (2002, como se citó en Domínguez, 2009) reconocen que el problema no radica en el lugar físico en el cual se integran a los niños sordos, sino que las dificultades están relacionadas el sistema educativo en su totalidad para encontrar soluciones adaptadas a las características de los alumnos sordos, permitiendo su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico.

El abordaje realizado por Domínguez (2009) lleva a entender la necesidad e importancia de

generar cambios respecto al modelo educativo tradicional, fundamentado sobre condiciones efectivas y eficientes para el desarrollo integral de las personas sordas desde el campo educativo, lo cual contribuye a la reducción de las barreras en lo que se refiere al dilema de la lengua y la identidad de la comunidad sorda. Estas cuestiones son importantes cuando se planifica la educación de los alumnos sordos y son aún más relevantes si se considera y acepta su doble y compleja pertenencia o vinculación: con el colectivo de personas sordas y con la sociedad mayoritariamente oyente. Por ello, la sociedad debe ofrecerles oportunidades para desarrollar habilidades y competencias que les permitan crecer como personas seguras, capaces de relacionarse y actuar de forma lo más autónoma y satisfactoria posible en ambos contextos sociales

Como puede comprenderse, el abordaje alrededor de la comunidad sorda en el contexto educativo contemporáneo lleva a conjeturar y reflexionar acerca del modelo educativo actual desde una perspectiva integral, multidimensional y transversal, reconociendo la responsabilidad de los diferentes actores escolares frente a las características de la población sorda. En este orden de ideas, es fundamental redireccionar los procesos de formación escolar de estudiantes sordos, donde la perspectiva no sea desde la discapacidad, sino más bien bajo una visión que preste atención a las capacidades y fortalezas diferenciales de esta comunidad sorda, y su aporte a la construcción social.

1.5.2.6 Adquisición temprana de la lengua de señas. Según Hernández (1984, como se citó en Paramillo, 2017) la importancia de adquirir un lenguaje en las etapas iniciales de desarrollo es fundamental para establecer un sistema lingüístico y favorecer la maduración cerebral en niños sordos. No obstante, este proceso no se limita únicamente a la experiencia lingüística, ya que también requiere un eficaz procesamiento multisensorial que influya en los aspectos neurales, conductuales y sensoriales. Con lo anterior es importante destacar que no solo es la adquisición de la lengua sino como una construcción de pensamiento que con lleve a asociaciones entre el entorno físico y su significado tanto literal como inferencial.

Por consiguiente, el cerebro tiene áreas específicas para procesar diferentes estímulos sensoriales, como los sonidos en la corteza temporal y las imágenes visuales en la corteza occipital. Sin embargo, esta organización no es fija y puede adaptarse en personas con diferencias sensoriales. Esta reorganización es denominada como plasticidad cruzada, se trata de que el cerebro busca

adaptarse y mejorar la percepción cuando se enfrenta a la pérdida de un sentido al activar áreas cercanas que pueden responder a diferentes estímulos. Esta reorganización se explica en parte por el redireccionamiento de conexiones neuronales hacia áreas sensoriales que no han sido afectadas por la pérdida sensorial. Esto manifiesta Merabet y Pascual (2010). En pocas palabras es lo que coloquialmente le llaman la agudeza de sentidos, al perder el sentido de la audición la capacidad visual mejora para poder apreciar mejor las situaciones y movimientos a su alrededor.

Ahora bien, cuando ocurre la pérdida de un sentido, en particular la audición, tiene un impacto significativo en las funciones cognitivas debido a la alteración de la conectividad neural entre el sistema auditivo, otros sistemas sensoriales y los centros cognitivos en el cerebro como lo expresa Erazo (2016). Esto significa que el funcionamiento cognitivo depende en gran medida de la capacidad de integración de varios sentidos, y una función sensorial atípica puede afectar negativamente las habilidades cognitivas, especialmente en aquellos individuos que no adquieren un lenguaje. Además, para Schlumberger et al. (2004) la falta de audición se ha relacionado con problemas en la coordinación motora y el desarrollo de habilidades motoras complejas, además plantea que los niños sordos nacidos de padres sordos suelen adquirir una lengua de señas y alcanzan hitos sociales y lingüísticos similares a los niños oyentes que adquieren una lengua oral. Sin embargo, la situación más común se da en niños Sordos nacidos en familias oyentes, donde los familiares que pueden oír rara vez se relacionan con la comunidad sorda. Esto limita el desarrollo, la educación y las interacciones sociales de los niños sordos en comparación con los niños oyentes.

Durante los primeros años de vida, la comunicación se basa en señalar objetos para identificar elementos presentes, y las primeras expresiones comunicativas de los niños Sordos a menudo involucran el uso del dedo índice para señalar objetos de referencia. La comprensión de este tipo de comunicación depende del contexto de interacción. Silverstein (1976, como se citó en Guerrero y Hernández, 2022). En el caso de las lenguas de señas, los sustantivos suelen comenzar con el dedo índice antes de la señal, incluso cuando los niños Sordos utilizan señas familiares. En el contexto del control de la atención, se destaca la importancia de la atención visual compartida, que implica el seguimiento conjunto de la mirada por parte del cuidador y el niño (Corina y Singleton, 2009). Para los niños sordos criados en familias oyentes, adoptar el sistema gestual de sus cuidadores simplifica la comunicación con sus familiares oyentes, aunque este sistema no

constituye un lenguaje completo, sino solo una parte de la comunicación oral que les rodea, además esto permite una comunicación efectiva, ya que un cuidador oyente puede guiar la atención de un niño oyente utilizando tanto el lenguaje oral como la comunicación no verbal, como señalar o expresiones faciales. Sin embargo, para los niños Sordos, esta dinámica es diferente, ya que necesitan mirar a su cuidador para entender los elementos lingüísticos y aprender sobre su entorno. Si el cuidador utiliza señas para describir objetos, el niño sordo debe alternar su atención visual entre el cuidador y el objeto, lo que representa un desafío perceptual adicional en muchas ocasiones no sucede, ya que solo se realizan gesticulaciones excesivas por parte del cuidador.

1.5.2.7 Factores de la privación lingüística. Dentro de este espacio, se trata de rescatar algunos de los factores a los están expuestos al presentar privación lingüística. Es importante reconocer que la ausencia del desarrollo lingüístico en la infancia es algo crucial para el desarrollo cognitivo, social y emocional de un individuo. El lenguaje es la principal herramienta de comunicación y el vehículo para la construcción del conocimiento y la interacción con el entorno. En personas sordas, la falta de acceso a una lengua durante la infancia puede tener graves implicaciones para su desarrollo lingüístico y cognitivo. Según World Federation of the Deaf (WFD, 2022) declaró en este año 2023 los derechos de los niños sordos un decálogo que se enfatiza en el acceso a la lengua de señas de su país, la lengua de señas es una lengua completa y autónoma utilizada por muchas comunidades sordas en todo el mundo. A pesar de su riqueza lingüística, no todos los individuos sordos tienen acceso a una lengua de señas de manera temprana. La falta de exposición temprana a una lengua de señas puede ser un factor determinante en la privación lingüística.

Un factor es el conllevado por la presión social y las expectativas propias de un duelo mal llevado con la discapacidad del niño, buscando soluciones milagrosas pueden llevar a que los padres de niños sordos opten la implantación del niño por medio de cirugías, extensas horas de terapias de oralización en lugar de la lengua de señas como lo manifiesta Morales (2022). Dejando en claro que la comunidad sorda no está en contra del oralismo, hay muchos sordos con diagnósticos médicos de hipoacusia en donde poseen residuos auditivos y con terapia logran una correcta pronunciación, pero como lo aclara FENASCOL en sus videos de sensibilización presentados YouTube a la comunidad en general desde el año 2010, lo que se desea es evitar obligar al menor a ser expuesto a tratamientos riesgosos que cuartejan su calidad de vida con los efectos

secundarios que tienen estos dispositivos. Esto puede limitar el acceso del niño sordo a una lengua natural y completa, lo que contribuye a la privación lingüística.

Algunas familias adoptan señas caseras o gestos familiares para comunicarse con un niño sordo en lugar de aprender una lengua de señas establecida. Aunque estas señas pueden ser efectivas en contextos familiares, no siempre proporcionan un sistema lingüístico completo. Según Cruz-Aldrete (2019) en el contexto de familias oyentes, es común que los niños sordos no tengan acceso a una lengua de señas, lo que resulta en diversas formas de comunicación limitadas, como la oralización, las señas caseras o el implante coclear. Estas limitaciones en la comunicación pueden generar privación lingüística y estigmatización social. Los niños sordos criados en familias oyentes a menudo adquieren solo una parte de la comunicación, que se reduce a señas gestuales simplificadas. Esto puede tener un impacto significativo en su desarrollo cognitivo y en su identidad lingüística y cultural.

1.4.2.8 Educación inclusiva en Colombia. De acuerdo con Álvarez et al. (2006) en Colombia, la educación bilingüe bicultural para la comunidad sorda se originó en la década de los 90 gracias a los esfuerzos de la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL). Este modelo educativo promueve la enseñanza de la lengua de señas colombiana como lengua primaria y el castellano escrito como segunda lengua para los estudiantes sordos. A través de leyes como la Ley 324 de 1996 y la Ley 982 de 2005, se estableció el marco legal para la implementación de modelos bilingües-biculturales, incluyendo la presencia de intérpretes de lengua de señas en las instituciones educativas. El Decreto 1421 de 2017 reglamentó la educación inclusiva y estableció propuestas flexibles, incluyendo un enfoque bilingüe bicultural específico para estudiantes sordos.

El Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia establece disposiciones para garantizar el derecho a la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad. Este decreto se basa en el reconocimiento constitucional del derecho a la educación sin discriminación. También, promueve la educación inclusiva como un proceso que asegura la participación de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular. Para ello, se requiere el diseño de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) que incluyan adaptaciones curriculares, didácticas y evaluativas. Además, se fomenta la flexibilización curricular para abordar

las necesidades específicas de los estudiantes. Este enfoque busca eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, y garantizar una educación de calidad para todos en condiciones de igualdad, basada en la equidad, la diversidad y la interculturalidad.

El decreto también establece la prestación del servicio educativo en ambientes hospitalarios y de atención integral a la primera infancia. De esta manera, se promueve una educación basada en la equidad, la diversidad y la interculturalidad, que valora las diferencias y garantiza una educación pertinente según las necesidades educativas específicas de los estudiantes.

En resumen, el enfoque de educación bilingüe bicultural para la comunidad sorda en Colombia es el resultado de la lucha del movimiento asociativo de las personas sordas por el reconocimiento de sus derechos lingüísticos y educativos, y su inclusión en las políticas públicas ha mejorado la calidad y pertinencia de la educación sin discriminación.

1.5.2.9 Teoría del desarrollo desde las personas sordas. Las teorías del desarrollo humano buscan comprender los procesos evolutivos que abarcan aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, sociales y emocionales en las personas. Cuando se trata de individuos sordos, es esencial considerar cómo la sordera impacta en su desarrollo humano.

Desde una perspectiva sociocultural, el desarrollo de un individuo se moldea en interacción con su entorno social y cultural. El lenguaje desempeña un papel crucial, y en el caso de las personas sordas, la limitación en el acceso al lenguaje oral puede tener repercusiones en su crecimiento cognitivo y socioemocional (Skliar et al., 1995).

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987, como se citó en Torrico et al., 2002) describe al individuo como inmerso en diversos sistemas ambientales que se influyen mutuamente. En el desarrollo de un niño sordo, la familia, la escuela y la sociedad deben ser ambientes que fomenten su lengua y cultura.

Además, según Svartholm (2010, como se citó en Lissi et al., 2012), las perspectivas psicolingüísticas resaltan la importancia del lenguaje de señas para lograr un desarrollo cognitivo

y lingüístico óptimo en niños sordos, en contraste con enfoques que priorizan el lenguaje oral.

Desde una perspectiva neuropsicológica, se argumenta que la sordera conlleva una reorganización funcional del sistema nervioso, por lo que los enfoques educativos deben tener en cuenta estas particularidades (Rosselli et al., 2010).

En resumen, el desarrollo humano en personas sordas se ve influenciado tanto por factores biológicos como por las oportunidades del entorno para acceder al lenguaje y la cultura. Por lo tanto, las estrategias educativas deben promover la identidad y el uso de la lengua de señas como un medio óptimo para su desarrollo integral.

1.5.3 Marco contextual

1.5.3.1 Macrocontexto. Según la Alcaldía de Pasto (2024) el municipio de Pasto está ubicado en la parte sur de Colombia, en el departamento de Nariño. Su ubicación geográfica comprende dos regiones naturales bien diferenciadas: la sierra central oriental y el piedemonte de los Andes amazónicos. El paisaje de Pasto se caracteriza por una topografía montañosa con profundos valles fluviales-volcánicos formados por la actividad tectónica de la región. Destacan a favor accidentes geográficos como el Valle de Atríz por el oeste, el Niño Tábano, el Embalse del río Bobo y el Páramo de Bordoncillo por el este. La Laguna de La Cocha, o Lago Guamués, es una de las joyas naturales más importantes del municipio, reconocido como humedal RAMSAR internacional. La ciudad de Pasto tiene una zona urbana dividida en 12 municipios, mientras que la zona rural consta de 17 corregimientos, que incluyen localidades como Buesaquillo, Cabrera, Catambuco, El Encano, El Socorro, Genoy, Gualmatán, Jamondino, Jongovito, La Caldera, La Laguna, Mapachico, Mocondino, Morasurco, Obonuco, San Fernando y Santa Bárbara. Con alrededor de 455. 678 habitantes, Pasto es la segunda ciudad más grande de la región Pacífica de Colombia, después de Cali.

Ubicado en un valle interandino a 2.527 metros sobre el nivel del mar y cerca del volcán Galeras, Pasto experimenta mucha lluvia y nubosidad. La temperatura media anual es de 13,3 °C, la visibilidad es de 10 km y la humedad varía entre el 60 y el 88 por ciento.

La economía de Pasta se basa en tres sectores principales: primario, secundario y terciario. El más importante es el sector servicios, con una participación promedio del 76 por ciento del valor agregado anual. La agricultura tiene una fuerte presencia en el sector primario, seguida de cerca por la ganadería y la silvicultura. El sector secundario incluye actividades como la minería, la producción y la energía, que incluye el procesamiento de alimentos y materias primas.

También cuenta con importantes artesanías, entre ellas la alfarería, el tallado en madera, la decoración del tamo, la laca de pasta y el repujado en cuero. Sin embargo, esta actividad presenta desafíos como la baja división del trabajo, la baja especialización, la informalidad y la reducción de la rentabilidad. En cuanto a la infraestructura comercial, Pasto cuenta con varios mercados públicos, mercados móviles rurales y comunitarios e instalaciones para la comercialización de productos rurales. La diversidad cultural de Pasto se refleja en su población, en su mayoría mestiza, con una importante población afrocolombiana en la costa del Pacífico.

1.5.3.2 Microcontexto. La Institución Educativa Municipal de San José Bethlemitas se inició en 1886 cuando la Beata Ma. Encarnación Rosal fundó el Hogar San José en Pasto, que atendía a niñas huérfanas. Ahora conocido como Hogar San José, atiende a niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Fundada en 1939, la Escuela Primaria San José Bethlemitas estaba ubicada originalmente en la avenida Colombia, cofundadora y primera directora por la Hermana Piedad Becerra. En 1987, la institución se mudó al barrio Tamasagra y comenzó a recibir niños, ofreciendo educación mixta. La educación de la primera infancia comenzó poco después. La educación básica y la educación inicial fueron aprobadas oficialmente en 2000 mediante la decisión 270. La institución educativa recibió el reconocimiento oficial como institución educativa municipal en 2005 y el permiso para expandir las actividades académicas de educación secundaria en 2009. En 2011, la directora se convirtió en enfermera. Marina Stella Osorio, graduó la primera promoción de graduados de la universidad, incluidos seis estudiantes sordos.

En el año 2000, siguiendo instrucciones del Ministerio de Educación de la Nación (MEN), el Departamento de Nariño implementó el proyecto “Aulas Bilingües para Niños Sordos”. Este

proyecto reunió a niños con sordera profunda dentro y fuera de las escuelas regulares. Inicialmente, las aulas bilingües estaban ubicadas en la escuela Barrio Obrero y atendían a 38 niños de diferentes edades y grados.

En 2003, el municipio de Pasto se hizo cargo de este grupo de niños y la escuela San José Bethlemitas fue elegida por su espacio físico y requerimientos educativos integrales. La escuela acogía a los alumnos sordos, proporcionándoles un entorno adecuado y una educación adaptada a sus necesidades.

Se implementó el proyecto “Mejorando la calidad de la educación de los estudiantes sordos que utilizan la lengua de señas”, en el cual se integró a los estudiantes sordos a clases regulares de primaria donde se utilizó la lengua de señas colombiana (LSC) como lengua materna. En la escuela secundaria, los estudiantes sordos se integraron en aulas regulares con intérpretes de LSC y un maestro de LSC que enseñaba español escrito como segundo idioma. En 2011, la hermana Marina Stella Osorio asumió las funciones de directora de la institución educativa, que comenzó a educar a los egresados de la primera promoción, la cual estuvo integrada por 61 alumnos, de los cuales 54 eran oyentes y 7 sordos.

La IEM San José Bethlemitas ha demostrado su compromiso con la educación inclusiva y la atención al alumnado vulnerable, ofreciendo una educación integral adaptada a las necesidades de cada individuo.

Visión

La Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas brinda educación de calidad, desde la Filosofía Bethlemita, para la formación de líderes que vivencien valores Bethlemitas, generando procesos de cambio que trascienden a nivel personal, familiar y social.

Misión

Somos una Institución Educativa fundamentada en la Filosofía Bethlemita que orienta procesos

de formación integral, atendiendo a principios de equidad en la diversidad, en los niveles de Preescolar, Básica y Media, incluyendo Población Sorda, acorde a las características, necesidades e intereses de la sociedad actual.

Figura 1

Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas



1.5.4 Marco legal

A continuación, se realizará la descripción de los principales elementos normativos que permitieron el desarrollo y ejecución de la presente investigación de acuerdo con los lineamientos nacionales.

Tabla 2

Marco legal

Normativa	Autor	Artículo	Propósito de la ley	Aporte investigativo
Constitución Política de Colombia 1991	Asamblea Nacional Constituyente	Artículo 67	Reconocimiento de la educación como un derecho público y social. Orientando los principios hacia el	Establecer la educación como un derecho fundamental y social, se permite entender que el acceso al conocimiento se

Normativa	Autor	Artículo	Propósito de la ley	Aporte investigativo
			conocimiento y privilegia desde el fortalecimiento de la cultura y los derechos fundamentales.	desarrollo integral del individuo a partir del reconocimiento de sus competencias y capacidades socio personales.
Ley 115 de 1994	Congreso de Colombia	de 47, 48, 49	Reconocer y garantizar el derecho a la educación desde una perspectiva integral en la que se rompan las barreras de aprendizaje y se promuevan condiciones y programas de inclusión social educativa	Desde la puerta, los procesos formativos ofrecen orientaciones hacia el fortalecimiento de una educación de calidad e inclusiva en la que se provean las herramientas, recursos y estrategias que ayuden a romper las barreras del aprendizaje dentro del contexto social.
Decreto 1860 de 1994	Ministerio de Educación Nacional		Proponer condiciones adecuadas para una educación pública y privada de calidad, donde se promueva una formación acorde a las características y particularidades estudiantiles.	Mediante esta normativa se logra establecer puntos de referencia que permitan comprender, aceptar e intervenir de forma eficiente a partir de las características de la población. De ahí que, se ofrezcan condiciones de inclusión reales desde el desarrollo integral de los estudiantes.

Normativa	Autor	Artículo	Propósito de la ley	Aporte investigativo
Decreto 2082 de 1996	Ministerio de Educación Nacional		Se establecen los lineamientos y reglamentos que buscan propiciar una educación de calidad para las personas con capacidades y limitaciones o talentos excepcionales.	Bajo estas orientaciones y normativas se hace énfasis en proponer una educación que permita el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los estudiantes a partir del rompimiento de la barrera de exclusión presentes en el contexto.
Ley 324 de 1996	Congreso de Colombia		Mediante la promulgación de esta ley se reconoce a la Lengua de Señas Colombiana -LSC- como parte de la identidad cultural y medios de comunicación de las personas sordas en todo el territorio nacional.	Este recurso normativo sienta la parte en la que se busca promover espacios de inclusión integral para la comunidad sorda. Por ende, se hace indispensable el reconocimiento de su lengua materna como parte de la construcción de la identidad personal y social.
Decreto 2009 de 1997	Presidencia de Colombia		Establecer funciones del INSOR para asesorar al Ministerio de Educación nacional en el desarrollo e implementación de procesos educativos	Gracias a facilitar estos procesos de asesoramiento técnico y científico, se abren espacios de inclusión en el que las personas sordas puedan contar con mecanismos

Normativa	Autor	Artículo	Propósito de la ley	Aporte investigativo
			para personas con limitaciones auditivas.	protectores hacia una educación de calidad que cubra sus demandas y exigencias.
Decreto 672 de 1998	Presidencia de Colombia		Se establece una atención educativa en LSC para estudiantes sordos menores de 6 años y programas para adultos son usuarios de la LSC	Según este decreto es importante que desde el contexto educativo se garantice un acceso temprano a una educación adecuada para población infantil sorda. Desde estos recursos se puede contribuir a que los niños desde temprana edad puedan desarrollar una identidad cultural que les represente.
Decreto 2369 de 1997	Presidencia de Colombia		Se reglamenta la atención a personas con discapacidad auditiva, orientado desde un enfoque de igualdad, autonomía y desarrollo integral	Bajo esta perspectiva se promulga un marco legal que le permite a las personas sordas acceder a una inclusión educativa que respete sus derechos fundamentales, entre los cuales se encuentra el desarrollo de su identidad cultural.
Resolución 2565 de 2003	Ministerio de Educación Nacional		Se establecen los parámetros para la prestación del servicio	Mediante esta resolución se busca garantizar una atención de calidad y que

Normativa	Autor	Artículo	Propósito de la ley	Aporte investigativo
			educativo para personas con necesidades educativas especiales.	cumpla con las necesidades de la población estudiantil. Desde el caso de la comunidad sorda, es importante considerar todas las condiciones que se requieren para promover una educación orientada hacia el desarrollo de estas poblaciones.
Ley 962 de 2005	Congreso de Colombia		Se realizan modificaciones y adiciones, lineamientos para la comunidad sorda donde se incluye el reconocimiento de la LSC y el servicio de interpretación	Desde el fortalecimiento y el reconocimiento de la LSC se hace énfasis en caracterizar a la comunidad sorda el servicio de interpretación, esto con el fin de facilitar la comunicación y el desarrollo social dentro del contexto.
Ley 1145 de 2007	Congreso de Colombia		Se formula e implementa una política pública para promover y garantizar derechos fundamentales de personas con discapacidad, a fin de	Gracias a esta normativa se implementa una política pública que favorece la inclusión y derechos de las personas con discapacidad. De este modo, gracias a esta ley se logra reconocer el

Normativa	Autor	Artículo	Propósito de la ley	Aporte investigativo
			promover y garantizar los derechos fundamentales dentro del contexto social.	cumplimiento efectivo de los derechos de la población sorda. De ahí que se busque generar un cambio desde el desarrollo integral de estas comunidades.
Ley 1346 de 2009	Congreso de Colombia		La Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad ratificada, donde se acepta la existencia de discapacidad y se procura asegurar el pleno disfrute de los derechos humanos en igualdad de condiciones con el resto de las personas.	La implementación de esta normativa en el contexto colombiano permite establecer lineamientos internacionales en el respeto de la comunidad sorda a partir de sus características y particularidades sociolingüísticas.
Ley Estatutaria 1618 de 2013	Congreso de Colombia		Se destaca la importancia de asegurar que las personas con discapacidad ejerzan plenamente sus derechos y de erradicar cualquier forma de discriminación.	Desde la realidad que enfrenta la comunidad sorda, el establecimiento de normativa permite que se implementen medidas de inclusión y ajuste razonable con las cuales se garantice el cumplimiento de sus derechos en todos los ámbitos, incluyendo el

Normativa	Autor	Artículo	Propósito de la ley	Aporte investigativo
Decreto 1421 de 2017	Presidencia de Colombia		Se implementan lineamientos para transitar hacia una educación inclusiva que se adapte a los estudiantes y promueva una participación activa de los mismos en la construcción social.	educativo. Desde lo que respecta a la comunidad sorda, este decreto contribuye a establecer medidas educativas acordes a las características y particularidades de los estudiantes sordos para facilitar la atención integral a las necesidades y particularidades de los estudiantes.

1.5.5 Marco ético

El presente proyecto se enfoca en aspectos éticos de gran importancia desde la proposición de lineamientos claros basados en procesos de investigación que permitan comprender la realidad educativa en la que se desenvuelven los estudiantes usuarios de la Lengua de Señas Colombiana - LSC-. Por lo tanto, este componente facilita las orientaciones y directrices que ayudarán a promover un mayor entendimiento de las situaciones que deben enfrentar los estudiantes en el contexto educativo. Cuando se trata de participantes con discapacidad, es fundamental utilizar métodos de comunicación que sean accesibles y se adapten a sus necesidades y características específicas (World Medical Association, 2013). La Declaración de Helsinki enfatiza la importancia de garantizar un proceso de información y obtención de consentimiento cuidadoso en investigaciones que involucran a individuos en situaciones de vulnerabilidad.

La participación e interacción humana desde una perspectiva ética es de suma importancia tanto en el ámbito educativo como en los procesos de investigación. De acuerdo con Señudo (2006) esto conlleva un proceder responsable de la planificación, interacción y evaluación integral de los

fenómenos sociales, ya que de esto dependen aspectos positivos y la minimización de riesgo a la población. En el contexto educativo, la aplicabilidad de la ética debe fundamentarse en la aproximación a los hechos reales que suceden en estos contextos de interacción e inclusión, garantizando siempre la protección de los derechos de la población. Además, De acuerdo con las pautas del Informe Belmont, es fundamental garantizar la confidencialidad de los individuos involucrados en el estudio, preservando su identidad y manteniendo la confidencialidad de los datos recopilados. Esto implica la responsabilidad de no revelar información que pueda comprometer su privacidad y respeto.

Desde los aspectos abordados, el actuar ético se debe contemplar como un elemento crucial de cualquier investigación, pues la importancia de su implementación garantiza el cumplimiento y protección de efectivos de los derechos de la comunidad estudiantil, de ahí que se requiera un trato respetuoso y equitativo desde la autonomía, dignidad y confidencialidad a la intimidad de los participantes. Asimismo, gracias a este enfoque ético en la investigación, se busca asegurar la obtención de una información que contribuirá a comprender la realidad que experimentan los participantes desde sus propias vivencias intra e interpersonales. Teniendo en cuenta, el principio del consentimiento informado, según el Código de Núremberg, enfatiza la importancia de obtener el consentimiento voluntario de los participantes en experimentos, garantizando que reciban información comprensible y den su consentimiento de forma libre y voluntaria.

En consecuencia, es esencial analizar y comprender las normas investigativas en la sociedad contemporánea, pues tal como lo indica Bermeo y Pardo (2020) el impacto de estos lineamientos en los aspectos relacionados con la realidad humana es de suma importancia. Por lo tanto, los investigadores deben actuar con ética, reflexionando constantemente sobre sus objetivos y metas. En el ámbito educativo, la ética debe ser considerada como un ejercicio responsable en todas las gestiones desarrolladas, basado en un alto sentido moral y de valores, especialmente en escenarios formativos.

En este contexto, la propuesta del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias (Resolución 0314 de 2018) de adoptar una Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica es relevante, dado que, busca establecer principios

rectores para un adecuado proceder científico, tecnológico y de innovación en el país. Teniendo en consideración los objetivos trazados en este proyecto investigativo, uno de los elementos claves se enfoca en proteger los derechos fundamentales de la población sorda, posibilitando alcanzar un trabajo conjunto que se proyecte a cumplir con el bienestar de los participantes, la integridad científica y el cumplimiento de los estándares éticos y legales, al tiempo se proyecte una investigación con transparencia, honestidad intelectual y responsabilidad dentro de las acciones dentro del campo de acción.

1.6 Metodología

1.6.1 Paradigma de investigación

La escogencia del paradigma cualitativo resulta fundamental para abordar el objetivo de la presente investigación centrado en analizar las consecuencias de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria, usuarios de Lengua de Señas Colombiana (LSC) en la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas. Pues al respecto, (Hernández et ál. 2014; Monje, 2011) concuerdan en señalar que desde esta perspectiva metodológica es posible comprender las experiencias, percepciones y significados que los individuos atribuyen a un fenómeno particular. Al centrarse en la recolección y análisis de información cualitativa, se puede profundizar en la riqueza y diversidad de las experiencias de la comunidad.

De ahí que trabajar este tema investigativo contribuirá a establecer la relevancia y pertinencia de los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relacionados con la privación lingüística y sus consecuencias sobre las competencias ciudadanas de los estudiantes. En última instancia, es admisible mencionar que gracias al paradigma cualitativo se contará con los elementos metodológicos necesarios para obtener un mayor entendimiento de la realidad que perciben los usuarios de la LSC desde una postura reflexiva-interpretativa que conduzca a dar prioridad a sus experiencias intra e intersubjetivas.

1.6.2 Enfoque de investigación

Considerando lo señalado desde el paradigma cualitativo, desarrollar investigación bajo la orientación del enfoque hermenéutico, tal como lo aluden Bonilla y Rodríguez (2005) se justifica en virtud de la capacidad de enfoque en interpretar y comprender el significado de las experiencias de los participantes. Por tanto, la hermenéutica brindará una perspectiva reflexiva, la cual permitirá descubrir los sentidos subyacentes en el contexto particular del que hacen parte los estudiantes usuarios de la LSC, de ahí la necesidad de tener en cuenta las experiencias de la privación lingüística.

Al centrarse en la capacidad de entender y explicar lo que ocurre en este contexto educativo desde la narrativa y testimonios de los participantes, se consentirá prestar mayor atención a las vivencias y percepciones que han construido los estudiantes a lo largo de su vida. De este modo, se busca un acercamiento a las subjetividades a partir de las características sociolingüísticas y culturales que forman parte de la realidad en la que los estudiantes se desenvuelven cotidianamente.

1.6.3 Tipo de investigación

La selección de un tipo de estudio fenomenológico se apoya a lo mencionado por Hernández y Mendoza (2018) quien establece la necesidad e importancia de explorar a fondo las diversas experiencias intra e intersubjetivas de los participantes, al mismo tiempo que, se presta atención a los significados construidos en torno a estas situaciones vividas. Al adoptar esta orientación metodológica se podrá ahondar en las vivencias que han tenido los estudiantes usuarios de LSC y así comprender la manera en que la privación lingüística afecta sus procesos de formación ciudadana.

De este modo, los elementos fenomenológicos permitirán captar las percepciones, emociones, valores y creencias de los participantes, ofreciendo una comprensión holística de cómo la falta de acceso a la LSC influye en sus relaciones sociales, sus habilidades comunicativas y su integración en la sociedad.

1.6.4 Unidad de trabajo y unidad de análisis

1.6.4.1 Unidad de análisis. En la presente propuesta de investigación, la población es la caracterizada en la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas de carácter oficial de la ciudad de pasto, cuenta con la población de comunidad sorda, estudiantes usuarios de lengua de señas ubicados en tres espacios como son dos aulas de inclusión educativa para primaria y las aulas regulares con proceso de inclusión con oyentes en bachillerato. La institución cuenta con una contratación de apoyos pedagógicos brindados por parte de la Secretaria Educación municipal (SEM) quienes ayudan en el proceso de los estudiantes.

La institución cuenta con espacios de refuerzo en castellano escrito y en otras áreas curriculares, a causa de motivos por vacíos conceptuales debido al ingreso tardío a la escolaridad o procesos de extraedad. La institución ha manifestado su plena colaboración y autorización hacia la iniciativa de investigación.

1.6.4.2 Unidad de trabajo. Para esta investigación se tiene en cuenta los estudiantes de bachillerato que cursan los grados de 8°, 9° y 11° dentro de la institución, que son un total de diez estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana LSC.

1.6.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

1.6.5.1 Técnicas de investigación. Considerando que los objetivos propuestos en esta investigación son de un tinte meramente cualitativo, se considera pertinente utilizar como técnicas de recolección de información: la entrevista semiestructurada, la cual facilita una información más íntima, manejable y abierta sobre el punto de vista a tratar esto con el fin de analizar el fenómeno desde sus inicios, tiene como particularidad que es flexible y permite aclaraciones, además de que al ser formulada con semiestructurada definimos límites ante la elocuencia del entrevistado; también se utiliza el grupo focal como una herramienta que fomenta una valiosa interacción social entre el moderador y los participantes porque produce un espacio en donde se genera debates y discusiones espontáneas que van más allá de juicios personales, en donde se revelan experiencias y perspectivas de los participantes.

1.6.5.2 Instrumentos de investigación. Entre los instrumentos a utilizar dentro de la investigación se encuentra el formato de entrevista semiestructurada (Ver anexos), que permite compilar las preguntas formuladas previamente para obtener y recolectar la información necesaria para ser relacionada con los aspectos específicos, además de profundizar en aquellos aspectos de la realidad que se presenta dentro del aula como lo manifiesta Patton (2002, como se citó en Rodríguez y Rodríguez, 2016) en su obra, en el que manifiesta que es una herramienta esencial en la evaluación cualitativa porque permite una apertura y exploración de múltiples perspectivas y la recolección de datos enriquecedores.

Gubrium y Holstein (2002, como se citó en Rodríguez y Rodríguez, 2016) manifiesta que la riqueza de los datos está en la diversidad del debate que se genera a partir de la entrevista semiestructurada, además de que brinda una comprensión holística de la situación planteada. También se destaca la pertinencia del instrumento al permitir una interacción flexible entre el investigador y el participante, porque genera la revelación de emociones, experiencias y perspectivas en profundidad, como Rubín y Rubín (2011 como se citó en Ibarra et al., 2023) complementan que al ser una entrevista con un guion previo ya detallado por el moderador permite que este se convierta en un guía el cual brinda un espacio de diálogo abierto pero controlado dejando una información más rica para el proceso de recolección de información.

El grupo focal es un instrumento que se utilizara en pro de la recolección de información por su riqueza de captar las experiencias y perspectivas de la situación planteada. Según Morgan y Krueger (1997, como se citó en Rodríguez y Rodríguez, 2016) quienes popularizaron este instrumento revelan que fomenta la interacción social de una valiosa manera de obtener puntos de vista adversos, donde se da paso a la discusión y el debate. La oportunidad del instrumento radica en su habilidad de revelar pensamientos colectivos y construcción de hipótesis compartidas, lo que deja entre ver una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados. (Ver Anexos)

Esta forma de recopilación facilita la triangulación de información en la fase de vaciado, porque al contrastar las opiniones personales con las percepciones de grupo, da lugar a la discusión, como lo manifiesta Stewart et al. (2007, como se citó en Rodríguez y Rodríguez, 2016) que al realizarse de esta manera la metodología permite la expresión libre y el intercambio de ideas, no sólo

potencializa la calidad de la información, sino que también favorece a la veracidad y confiabilidad de los datos encontrados.

2. Presentación de resultados

Dada la realidad emergente que rodeó el desarrollo de la investigación, a continuación, se describe y profundiza en los principales elementos emergentes que hicieron parte del análisis e interpretación de los hallazgos dentro de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto.

Tabla 3

Procedimiento metodológico

	Proceso	Descripción
1	Diagnóstico	Revisión bibliográfica
		Diseño de entrevista semiestructurada y grupo focal
		Aplicación de Instrumentos.
2	Identificar	Diseño de grupo focal
		Aplicación de instrumentos
		Vaciado de información
		Descripción de los resultados de instrumentos
3	Propuesta	Aspectos a trabajar en lineamientos de abordaje.
		Diseño de lineamientos a trabajar
		Estructuración de lineamientos de abordaje.
		Conclusiones

Fase I. Diagnostica. Se estudiará la problemática propuesta por medio de revisión bibliográfica, que aporten estudios previos de la privación en otros contextos, pero en la misma población. Además de literatura especializada en situaciones relacionados con el precario acceso a la lengua materna y sus afectaciones. En este apartado se requiere analizar el contexto por medio de la aplicación instrumentos contando con el apoyo de un intérprete de lengua de señas colombiana para los modelos lingüísticos, personas sordas que hacen parte del proceso educativo desde temprana edad, que brindan a los estudiantes herramientas comunicativas, quienes en su experiencia aportan notablemente al estudio desde su experiencia personal como profesional, estudiantes usuarios de lengua de señas y padres de familia brindando un panorama del contexto social en el que se encuentran inmersos los estudiante, proporcionando información valiosa sobre

la importancia como derecho fundamenta el de adquirir la lengua, con el propósito de caracterizar los componentes de la privación lingüística.

Fase II. Identificación. En esta fase se determinará la incidencia del síndrome ante la adquisición de competencias ciudadanas, se organizó el instrumento a partir del análisis y recolección de información que sean pertinentes para observar el fenómeno en los estudiantes de bachillerato, usuarios de lengua de señas colombiana (LSC) de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas esto deberá contar con el servicio de interpretación. Es importante resaltar que los instrumentos fueron validados por jurados expertos de la comunidad sorda, quienes emitieron un concepto de aprobación frente al instrumento, sobre todo hacia la finalidad de obtener datos veraces y adaptados al contexto. Al obtener toda la información se procederá a realizar un vaciado de información inspirado en el modelo de manejo de datos cualitativos de Bonilla y Rodríguez (2005, como se citó en Campos et al., 2016) haciendo uso de matrices de reconocimiento de categorías inductivas para lograr organizar y analizar los datos obtenidos a través del instrumento.

Fase III. Propuesta. En este apartado se sustentará en las ideas-fuerza, síntesis o conclusiones resultantes del vaciado de información, donde brinde con claridad la información obtenida de la triangulación. Esto con el fin de analizar lineamientos de intervención exitosos en contextos similares, dando paso a desarrollar lineamientos específicos, considerando la información obtenida y dando respuesta a las características lingüísticas y culturales emergentes del instrumento con el fin de abordarlos.

2.1 Sistematización y procesamiento de datos

Se optó para la descripción del análisis de información, el método de matrices propuesto por las autoras Bonilla y Rodríguez (2005, como se citó en Campos et al. 2016) denominada matrices categoriales inductivas como una forma de plasmar una sistematización organizada por medio de niveles. Brinda una posibilidad de asociar los objetivos específicos, categorías, subcategorías, recurrencias y resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos.

Conforme a Bonilla y Rodríguez (2005, como se citó en Campos et al. 2016) su perspectiva en las matrices inductivas, las recurrencias y conclusiones revelan como recursos importantes para organizar la información, además de brindar al investigador algunos patrones subyacentes que no están explícitos que con el análisis de los instrumentos se observaran con una forma.

Esta estructura de matriz se basa en una metodología que sirve para organizar y diseñar un enfoque fenomenológico, donde las experiencias son las que brindan una versión subjetiva de la realidad. Según Husserl (1998), este busca comprender la experiencia vivida desde la complejidad de la población, intentando que los participantes se concienticen sobre la relevancia del fenómeno en cuestión, en este caso incidencia de la privación lingüística en la adquisición de competencias ciudadanas. Por ello, al involucrar vivencias, percepciones y opiniones de los individuos inmersos en el fenómeno, hacen de esta matriz la más pertinente en el análisis de información.

2.2 Procesamiento de información

Para comprender la incidencia de la privación lingüística en la muestra se plantea un análisis cualitativo a través de la construcción de la matriz de categorización inductiva de Bonilla y Rodríguez (2005, como se citó en Campos et al. 2016) que establecen un sistema de análisis de información, datos, e ideas- fuerza significantes, que permiten delimitar ciertas recurrencias fundamentales para argumenta y fundamentar ciertas síntesis y conclusiones del estudio.

2.2.1 Recolección de información

El proceso de investigación dio inicio con una recolección de información a través de la aplicación de instrumentos previamente determinados, organizados y adaptados para la fácil comprensión de la población y que facilite los relatos necesarios para la obtención de datos esperados. Los instrumentos se aplicaron a los diez estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana en una reunión en compañía de sus padres de familia y/o acudiente, a quienes se les explica claramente la propuesta, los objetivos y alcances de la investigación, procediendo a la firma del consentimiento y el asentimiento informado.

Un punto intermedio o mediador en la aplicación es el acuerdo de servicio de interpretación, como dispositivo facilitador para que el intérprete conozca el contexto, la intencionalidad de las preguntas y posibles códigos de señas preestablecidos con la comunidad, esto con el fin de que el servicio de interpretación sea más fluido, se preste de la mejor manera para ambas partes. Se presentan los instrumentos a utilizar, con su respectiva metodología de aplicación, la forma de video a tomar, quien prestara el servicio de interpretación a los estudiantes usuarios de lengua de señas, modelos lingüísticos y padres de familia, quienes son los que brindan la información en este estudio.

Para la parte de logística de las entrevistas y grupo focal se toma como referencia la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas. Se utilizará el aula de refuerzo de los estudiantes sordos que se dispondrá de dos cámaras y sonido para el servicio de intérprete. Esto con el objetivo de la calidad de video y audio sea óptima para la recolección de información en lengua de seña colombiana con su interpretación a voz.

2.2.2 Organización categorial

Cuando finaliza la obtención de la información, se continúa con la clasificación de información para ordenar en datos y encontrarse así con categorías deductivas y emergentes explicativas del fenómeno (codificaciones participantes). Se elaboró un esquema de organización categorial previo para poder comenzar con el vaciado de información por medio de la transcripción de los videos provisto por el servicio de interpretación de voz a texto, esto permitió manejar los datos en coherencia con los objetivos, categorías, subcategorías y recurrencias para cada uno de los instrumentos (entrevista semiestructurada y grupo focal). Esto permite una limpieza de datos no relevantes, además de que se obtiene información deductiva e inductiva dentro del proceso.

2.2.3 Transcripción de la información

Dentro de la matriz de esquema de organización categorial construida según los objetivos específicos planteados, se realiza una transcripción fidedigna de las expresiones de los entrevistados por medio del código asignado. Este proceso se lleva a cabo con los protocolos del

servicio de interpretación a voz, respetando la fluidez y nivel de fluidez de la lengua de señas Colombia, siendo este el primer filtro de depuración de la información. Posteriormente, se inicia en una síntesis de datos y pasan a ser proposiciones.

2.2.4 Categorización

De acuerdo a las categorías y eje temáticos de interés sujetos a la investigación, se continúa la secuencia a partir de la transcripción literal por objetivos, se procede a una segmentación de elementos o agrupaciones que resultan relevantes. La categorización se hace a partir de colores, dando un color específico por categoría en donde se relacione la información, para las subcategorías se usa el mismo método de colorimetría, pero además con apartados en cursiva de relevancia.

2.2.5 Codificación

Una vez agrupada la información en población que suministro la información, se asigna códigos alfanuméricos para identificar al sujeto, un color para identificar la categoría y un color y letra cursiva, para designar aquellas subcategorías o datos relevantes de información. Esto con el fin de unificar la información.

Tabla 4

Códigos para análisis de información

Código	Convención
EES1	Entrevista Estudiante Sordo 1
GFPF1	Grupo focal padres de familia 1
GFES8	Grupo focal estudiantes sordos grado octavo (8°)
GFES10	Grupo focal estudiantes sordos grado décimo (10°)
GFES11	Grupo focal estudiantes sordos grado undécimo (11°)
Color normal	Son unidades de significado vinculadas a subcategorías de análisis deductivo y formulación de proposiciones.
Color azul en cursiva	Son unidades de significado vinculadas a subcategorías de análisis inductivo y formulación de proposiciones.

Se utilizaron los tres tipos de codificación, a saber, la codificación abierta, axial y selectiva, para la elaboración de matrices con el fin de reducir la información, transformar los datos en proposiciones e identificar categorías inductivas. La codificación abierta, como primer nivel de categorización, se llevó a cabo de manera exploratoria durante el proceso de transcripción, capturando la información tal como la expresaba la población. Esto se tradujo en unidades de análisis denominadas códigos crudos, que posteriormente se utilizaron en la construcción de matrices para el vaciado de información de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. A partir de estas matrices, se formularon las proposiciones simples.

2.3 Interpretación de resultados

La recopilación de datos a través de las matrices de vaciado y el posterior proceso de agrupación de datos y preposiciones han permitido realizar un análisis exhaustivo de la información obtenida. Este análisis riguroso ha dado lugar a una interpretación categorial profunda, arrojando luz sobre las incógnitas planteadas inicialmente en el estudio. Cabe destacar que los instrumentos de recolección de datos utilizados, como las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales con estudiantes usuarios de lengua de señas y padres de familia, han sido fundamentales para obtener información relevante y emergente que enriquece significativamente los hallazgos de la investigación. A continuación, se presentan las interpretaciones derivadas de este meticuloso proceso de análisis de datos.

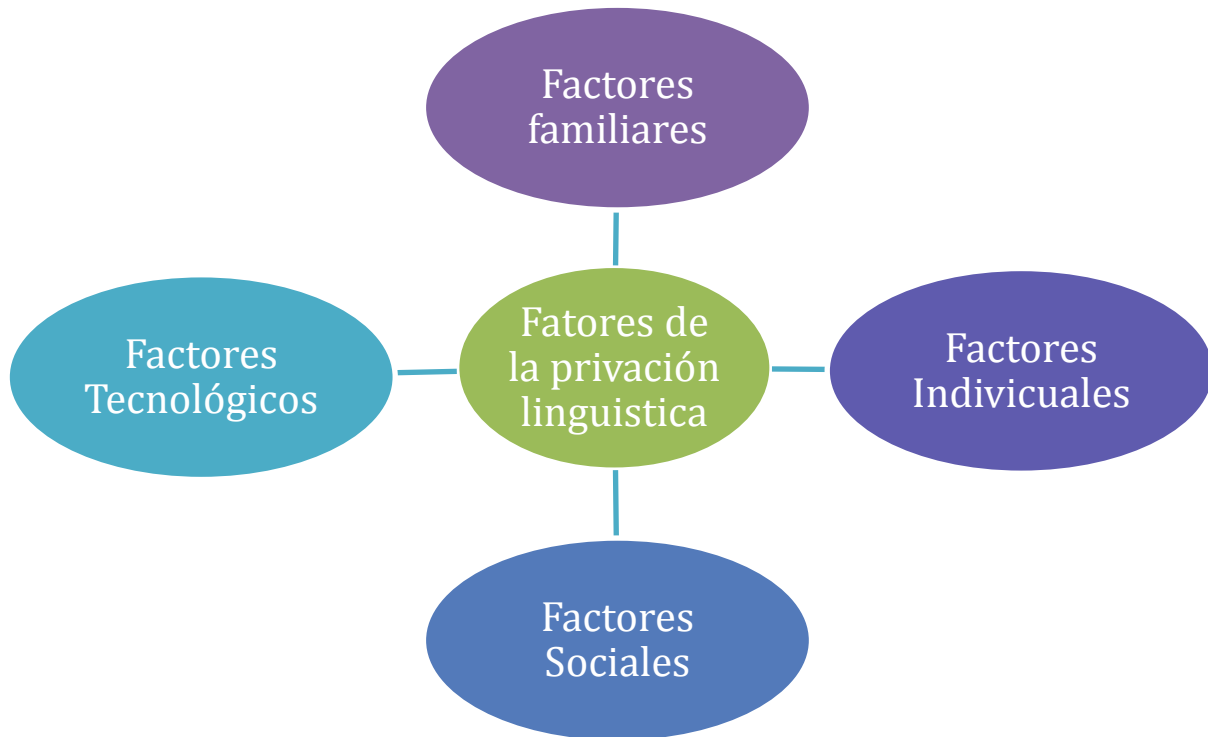
2.3.1 Factores de la privación lingüística

La presente investigación se propuso como objetivo delimitar y caracterizar los factores que influyen en la generación de la privación lingüística en los estudiantes que utilizan Lengua de Señas Colombiana (LSC). Para ello, se clasificaron estos factores en cuatro categorías principales: familiares, individuales, sociales y tecnológicos (Ver Figura 2). La recolección de datos se llevó a cabo mediante la realización de grupos focales con estudiantes y padres de familia, lo que permitió obtener respuestas y patrones significativos al analizar la información obtenida. A través del desarrollo investigativo, los diferentes encuentros llevados a cabo con cada uno de los grupos participantes, no solo brindaron una visión más detallada de las circunstancias que rodean la

experiencia de la privación lingüística, cada experiencia y perspectiva proporcionó elementos clave para identificar y caracterizar cada uno de los factores que de forma directa e indirecta tienen implicaciones sobre este tipo de privaciones en la vida cotidiana de los estudiantes sordos. Este enfoque metodológico facilitó una comprensión más profunda de las interacciones y complementariedades entre los distintos factores a la hora de reconocer su impacto en la adquisición y manejo de la LSC.

Figura 2

Factores implicados en la privación lingüística



Previo al análisis de los factores, es clave precisar como el término "privación lingüística" genera confusiones y malentendidos debido a su uso diverso por los distintos actores involucrados, por ello, en el estudio se optó por asumir el marco conceptual del Dr. Matt Hall (2022, como se citó en National Association of the Deaf, 2024) que distingue la privación de la lingüística a partir de la descripción sus consecuencias y causas. Se señala que los padres de niños sordos reciben orientación errónea de profesionales médicos sobre el desarrollo del lenguaje, quienes comúnmente

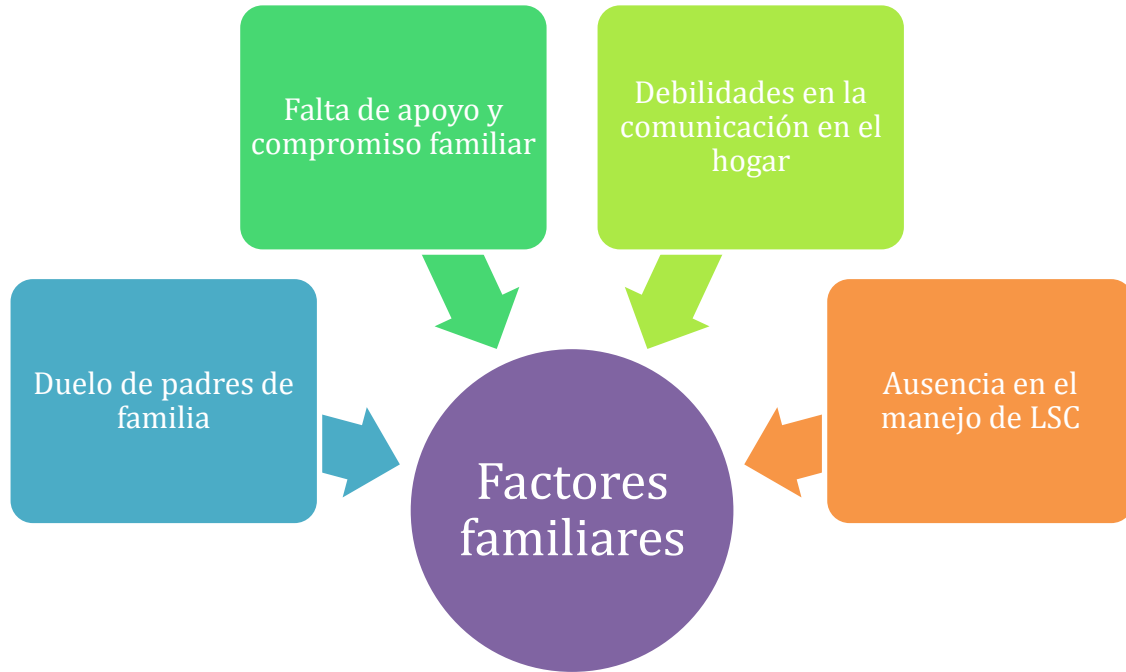
les convencen de elegir solo una forma de lenguaje, cuando en realidad es beneficioso exponer a los niños a múltiples lenguas desde el nacimiento. Debido a esta información incorrecta, las familias optan por enseñar solo una lengua hablada, generando privación del lenguaje en los niños sordos.

Así pues, retomando el vínculo de distintos los factores explorados en esta investigación, se resaltan y engloba aquellos que dan lugar a la privación lingüística en el menor. Estos factores son los de índole familiar, los cuales permiten reconocer a familia sea oyente no predispuestas o formadas en la adquisición de la lengua de señas, que usan una sola lengua y que por tanto excluyen a sus hijos sordos de las dinámicas comunicativas y comunicantes. También se mencionan factores sociales, como inscribir al menor en instituciones con oferta académica regular, sin integración en los procesos educativos otras lenguas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, u orientaciones médicas erróneas y restrictivas que aprovechan la vulnerabilidad de los padres o el núcleo familiar primario. Los factores individuales, relacionados con las intenciones del estudiante (deseo del menor de adquirir su lengua de señas) la percepción de exclusión lingüística, la sensación de impotencia al no tener el nivel de expresión que sus pares y sociedad homogenizada las exige. Finalmente, se destacan los factores tecnológicos que no facilitan una comunicación efectiva entre sordos y oyentes. Estos esbozos se situarán en las recurrencias y proposiciones grupales que se encuentran en la matriz de vaciado en los anexos.

2.3.1.1 Factores familiares. La privación lingüística en los estudiantes sordos tiene su origen principal en los ámbitos de interacción familiar. De cada 10 estudiantes sordos, 9 carecen de la orientación, socialización y comunicación por medio de lenguaje de señas en sus familias. Al vivir en un entorno familiar don de sus padres carecen del manejo de la lengua de señas, se les dificulta enormemente la adquisición, interacción, comunicación y exigencia de sus necesidades a través del lenguaje por parte del menor. Las familias al no prever, las necesidades diferenciales de sus hijos sordos, ante el primer caso de sordera en la familia, las posibilidades de adquirir un lenguaje se ven reducidas drásticamente.

Figura 3

Factores familiares asociados a la privación lingüística



La no preparación previa de los padres en el manejo del lenguaje de señas, además de ser un factor apremiante en el no manejo adecuado de este lenguaje por las personas sordas, también trae consigo, el duelo los padres ante la pérdida de capacidades auditivas de su hijo. De ahí, que la ausencia de comunicación del hijo y la impotencia de los padres al no conocer otras formas de interlocución, se torna en ellos en una expresión de profunda tristeza y dificultad para asimilar la situación, como lo manifiesta GFPP7 "Yo lloraba todos los días, fue una época muy dura. Yo no podía asimilarlo, decía '¿por qué a mí?', esto no era un castigo de Dios". La frustración por no poder comunicarse con su hijo también es evidente, como expresa GFPP5 "Es super duro ver que tu hija quiere comunicar algo y no lo puede hacer, que tú no le entiendas, que ella sienta que no le entiendes".

También, prevalecer en esperanza de escuchar la voz de su hijo también contribuye a la vulnerabilidad de los padres. Muchos se aferran a la ilusión de que su hijo pueda hablar, como relata GFPP8 "La tristeza es enorme, asimilar esta situación es muy difícil, porque sus primos ya balbuceaban y uno queda ahí esperando esa palabra que nunca llega. De mamá y papá". Esta

esperanza infundada puede retrasar la aceptación de la condición del menor y su aprendizaje de la lengua de señas.

Tal como se identificó en las respuestas de algunos de los padres, los procesos emocionales por los que deben atravesar a raíz de la condición de sordera de sus hijos, es posible establecer que esto los lleva a asumir la búsqueda de diferentes opciones con las cuales creen que pueden ayudar a sus hijos. No obstante, en muchas ocasiones este tipo de respuestas sólo permiten optar por soluciones asistencialistas en lugar de apoyar el aprendizaje de la lengua de señas.

Además, se evidencia una falta de voluntad y compromiso familiar en el aprendizaje de la lengua de señas, dejando esta oportunidad, en un segundo plano. Los padres no se interesan por comunicarse con sus hijos de manera profunda, limitándose a saludos y preguntas básicas, como revelan los testimonios de GFPP1 "Yo así le hablo durito, él me entiende, pero no hay nadie que sepa lengua de señas" o GFPP4 "Diego se comunica por señas, yo soy la que más le entiendo, el papá más o menos, mi hermana y sí él se comunica bien".

En muchos casos, solo un familiar se ha esforzado por aprender lo básico y comunicarse con el estudiante sordo, como lo manifiesta esta estudiante EES3 "mi papá sabe LSC, con él me comunico más. Mi mamá me habla poco le entiendo, a mamá no le gusta señas ojalá aprender a comunicarse conmigo". Si mientras su núcleo familiar primario no muestra interés por hacerlo, la situación se agrava aún más en el resto de la familia, como menciona GFPP6: "A mí me duele porque no hay comunicación en la familia, no hablan y no charlan con él, porque a veces no lo involucran, a veces no entienden". Esta falta de compromiso familiar deja al estudiante incomunicado si no cuenta con ese único miembro que sirve de puente.

Del mismo modo, los estudiantes sordos usuarios de LSC expresan un fuerte anhelo de que sus padres y familiares aprendan esta lengua para poder comunicarse plenamente. Tal es el caso de la participante EES1 "Me gustaría que mi mamá aprenda señas más"; otros, como EES10, recurren a la dramatización como método desesperado para hacerse entender: "Trato de dramatizar lo que quiero decirles para que se den cuenta. Porque cuando mi mamá me habla, yo no le entiendo".

En algunos casos, los padres continúan insistiendo en la oralización, con la esperanza de que sus hijos puedan hablar, descuidando el crecimiento progresivo y necesario de la lengua de señas en el hogar. Esto genera frustración en los estudiantes sordos, quienes sienten que no tienen una vía efectiva de comunicación en su propia casa, como expresa EES8: "En mi casa se oraliza, señas no sirven, no sirven. Yo trato de oralizar. Es muy complicado. Yo no les entiendo nada porque soy sordo profundo. Mi mamá sabe muy poquitas señas. Desearía que mi mamá supiera señas".

El no manejo del lenguaje de señas se convierte en la primera exclusión comunicativa y comunicante desde la familia. Agregado a lo anterior, los estudiantes sordos han asumido la tarea de comunicarse con sus familias a través de la lengua de señas, algunos han tomado la tarea de intentar enseñarles por sí mismos. Sin embargo, se enfrentan al rechazo y falta de interés por parte de sus seres queridos. Un ejemplo es el caso de EES9, quien expresa:

Hace tiempo quise enseñarles señas, me dieron un tablero, fotocopia del libro de señas, lo llevé a casa para enseñarles de profesor, pero ellos lo botaron todo. Yo muy triste devolví el tablero y ya no quise más señas. Del bienestar les dijeron que deben aprender más señas, pero aún nada, yo solo quería que aprendan señas, hablar conmigo, pero ya pasó.

Como puede interpretarse con la afirmación anterior, es posible reconocer que este desinterés familiar conduce a una exclusión comunicante sistemática y a que los jóvenes no se sientan acompañados, de ahí que, al intérprete que no se pueden establecer canales comunicativos adecuados dentro del contexto primario.

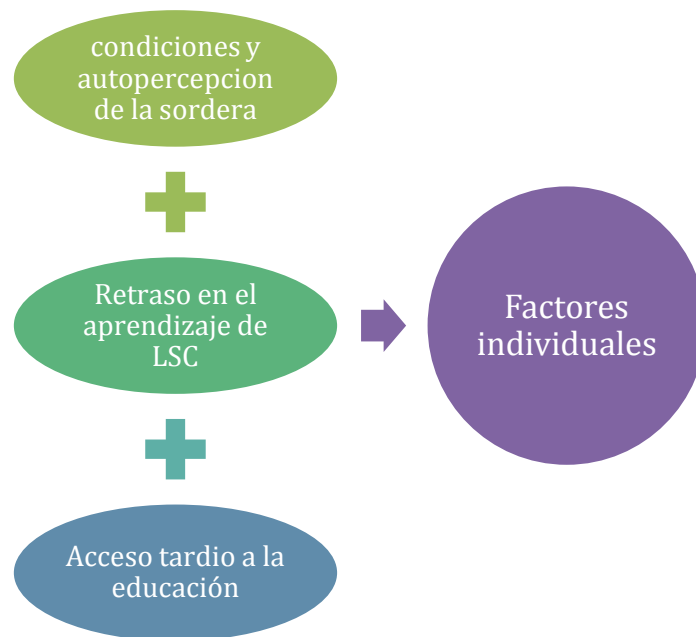
Desde los aspectos evaluados, se sobreentiende que en los factores familiares si haya una incidencia directa en el incremento de la privación lingüística en los estudiantes sordos participantes del estudio. Todo comienza con una situación no prevista, como es tener un hijo sordo, que afecta profundamente a los padres o cuidadores encargados. Al no abordar esta situación desde la aceptación integral de reconocer la sordera de las hijas o hijos, el hogar deja de ser un espacio seguro y con comunicación alterna para el desarrollo del niño. Todas estas situaciones y circunstancias vividas desde la condición de sordera, conducen a la aparición de dificultades comunicativas que poco o nada contribuyen al desarrollo infantil. Por consiguiente, las

repercusiones de esta privación lingüística se hacen evidentes años más tarde, como en el caso de los estudiantes sordos de grado once, quienes ya experimentan las consecuencias sin tener a quién recurrir o pedir ayuda para remediarla.

2.3.1.2 Factores individuales. Según la información suministrada por los participantes, los factores individuales propios de la personalidad de la persona sorda, también tienen una implicación directa alrededor del aprendizaje, uso oportuno y/o privación lingüística en los estudiantes sordos (Ver figura 4).

Figura 4

Factores individuales asociados a la privación lingüística



Un aspecto inherente a lo individual, es la construcción de identidad y la autopercepción que la persona sorda tiene de su condición. Mientras que unos de los estudiantes participante rechazan identificarse como persona sorda y prefiere la comunicación oral, como lo manifiesta su madre GFPF6: "José Miguel no se identifica como persona sorda. Él dice señas no. Yo le digo sí, tú sordo y debes señas. Pero él dice palabras mejor". Es clave resaltar, que la privación del lenguaje de señas, también abre paso a la privación de la vida social, ya que los sordos pierde el sentido de

pertenencia a su comunidad. Al encontrar frustrante la forma de comunicación primaria, que debería ser la lengua de señas, la persona sorda ya no se identifica con su propio grupo. Por el contrario, se siente como un extraño o forastero, incapaz de sentirse parte de sus pares sordos debido a las barreras de comunicación.

Por el contrario, otros estudiantes sordos demostraron una fuerte apropiación identitaria, cultural y un profundo amor por su personalidad sorda y la lengua de señas. Esto se evidencia en expresiones como la de EES5: "Sí, por supuesto soy una persona sorda. Amo ser una persona sorda. Me identifico como persona sorda, amo la lengua de señas, amo comunicarme por medio de ella". Este tipo de casos estaban relacionados con los estudiantes que entraron desde temprana edad a hacer parte de la educación bilingüe bicultural, esto permitió construir una identidad sorda tal como lo responde EES3 "sí, claro, claro que, si hago parte de la cultura y me comunico por lengua de señas, eso me ha permitido construir esa identidad. Porque mi objetivo es seguir aprendiendo y fortalecer este aprendizaje". Es importante destacar que estos estudiantes al poseer una sólida identidad sorda también muestran un nivel de fluidez y apropiación de ideas en su expresión. Por ejemplo, EES10 expresa:

Sí, realmente sí. Porque yo la verdad le agradezco a la comunidad, a la lengua de señas, que me ha permitido acceder a todo esto, antes yo tenía situaciones un poco complicadas de vida y no sabía cómo, cómo seguir y salir de eso, ahorita le agradezco mucho a la lengua de señas, me gusta comunicarme con ella, ha sido algo enriquecedor en mi vida.

Esto contrasta con las respuestas monosilábicas de otros entrevistados que carecen de esta identidad sorda consolidada como EES6: "sí, soy sordo porque no escucho".

Con referencia a la mayoría de los estudiantes sordos aprendieron la lengua de señas al ingresar a la oferta educativa bilingüe bicultural, gracias al apoyo de modelos lingüísticos sordos expertos en apoyos pedagógicos. Como lo manifiesta EES5:

Yo inicié en señas a los 5 años, conocí a Alex, fue mi primer modelo, él con imágenes y cosas me enseñaba. Cuando estaba más niñita me confundía mucho, era más difícil entenderlas

porque no tenía un vocabulario básico, ni siquiera básico, pero ahora ya, con las señas me comunico de forma natural.

Además, los modelos lingüísticos facilitaron un aprendizaje significativo de la lengua de señas, abordando aspectos como modales y comportamientos que a veces los padres oyentes no pueden corregir de manera efectiva GFPP5:

Fue una sorpresa para mí mi nena llegó con señas con cosas fueron 5 horas de una información brutal. Imagínate que durante todo este tiempo cinco años yo no lograba que ella, con la boca cerrada siempre comía y hacía sonidos, pero ese día en el restaurante este profesor le enseñó con señas a comer con la boca cerrada Aylin llegó a almorzar y comió normal con la boca cerrada.

La mayoría de los estudiantes resaltaron la labor de estos modelos por la facilidad con la que lograron adquirir la lengua de señas y el impacto positivo en su desarrollo comunicativo y conductual.

Agregado al anterior, se presentó una situación recurrente en algunos de los estudiantes, quienes ingresaron primero al nivel de preescolar y sus subniveles, para luego continuar su formación bilingüe bicultural desde los 5 años en el grado transición, contando con un modelo lingüístico sordo, tal como lo manifiestan sus madres GFPP7 "El ingresó desde transición (5 años)", GFPP3: "El ingreso al colegio a los 5 años" y GFPP5: "La niña ingresa a preescolar normal a los 5 años". Esta inserción temprana a la lengua de señas desde el preescolar, sumada a la presencia de un modelo lingüístico en transición, les proporcionó ventajas significativas. Les permitió adquirir un vocabulario más amplio, aprovechar la alta plasticidad cerebral infantil para asimilar con mayor rapidez la construcción gramatical de la lengua de señas, además de desarrollar habilidades psicomotrices propias del nivel preescolar que los situaron en una posición más avanzada respecto al resto de sus compañeros.

En esa misma línea, cinco estudiantes ingresaron a la educación bilingüe bicultural a los 8 años de edad, después de haber experimentado aulas regulares con estudiantes oyentes. Esta situación

desencadenó una confusión de identidad en ellos, además de exponerlos al bullying y la poca aceptación por parte de la mayoría. Los padres de familia no se esforzaron por buscar otra modalidad educativa más adecuada hasta que fueron contactados por un equipo de profesionales, quienes rastrearon y buscaron a estos estudiantes, como relata GFPP4:

Él ingresó al colegio de Catambuco con oyentes normal y le mandaron tres profesoras distintas, lo vieron y me hablaron de esto para que Diego pueda pasar al San José porque estuvo hasta tercero de primaria (8 años) en Catambuco, luego lo trasladan acá.

En otro tipo de casos, el ingreso a la educación bilingüe bicultural se dio de manera muy tardía, a los 12 y 15 años de edad. Esto se debió a una negación por parte de la familia o porque el estudiante se encontraba en sector rural disperso, esto no evidencia GFPP8:

Después de implantada fue al jardín normal y después ya en primaria la secretaria de educación envió a una gordita y Carolina Ortega y ella nos habló de acá que era mejor para Manuela. Porque allá lo miraban como bicho raro porque era único, pero que en San José los integraban con los demás niños e iba a estar mejor. Ella entró a sexto (12 años) de bachiller a San José, y le ayudaron a colocarla a nivel y todo eso.

Esta incorporación tardía a este modelo educativo flexible trajo consigo la necesidad de realizar una nivelación en lengua de señas. Sin embargo, el estudiante no logró obtener un lenguaje propio, sino que en algunos casos se basó en la imitación. Existía una construcción del lenguaje oral básico adquirido en el aula regular, sumada a una nivelación en lengua de señas aún incompleta. Ambos idiomas se encontraban en desarrollo, pero ninguno de ellos formaba parte de su lengua primaria o materna de manera sólida.

2.3.1.3 Factores sociales. Desde el análisis de los factores sociales también se identificó una fuerte influencia en la interacción colectiva sobre las dificultades en el desarrollo de las habilidades lingüísticas por parte de los estudiantes participantes. Tal como se observa en la figura 5, alguno de los aspectos se asoció a:

Figura 5

Factores sociales asociados a la privación lingüística



Las restricciones comunicantes del entorno social también obstaculizan el libre desenvolvimiento social del estudiante, tanto en el entorno educativo como fuera de él. Una de las barreras tiene que ver con la escasa oferta de servicios especializados para el desarrollo de actividades complementarias para reforzar, afianzar e incentivar la adquisición de vocabulario y competencias comunicativas con base en lenguaje de señas. Si bien un pequeño grupo de estudiantes participa en actividades recreativas o deportivas después de clases, la mayoría, de los estudiantes evaluados, no se integra a estas iniciativas y sus padres tampoco brindan el respaldo necesario.

Avanzando en el tema, las dificultades de comunicación efectiva con sus compañeros pueden generar un rechazo hacia sí mismo en los estudiantes. Por ejemplo, EES4 expresó claramente esta situación "me comunico más con mi mamá hablando. Hmm... con mis amigos, más o menos. A veces es complicado comunicarme con mis amigos sordos en señas". De acuerdo con la situación

manifiesta, se puede observar que en algunos casos el principal obstáculo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas está asociada a un bajo interés por participar en el contacto directo con otros sordos que pueden contribuir a afinar las competencias comunicativas.

La carencia de habilidades lingüísticas puede repercutir a nivel socioemocional en los estudiantes, puesto que, al no contar con las competencias comunicativas adecuadas, es probable que enfrenten obstáculos para forjar vínculos interpersonales que contribuyen a una mayor participación grupal. Como consecuencia, el mantenimiento de estas características podría agudizar el aislamiento social y una disminución en la autoestima de los estudiantes, que por una u otra razón se ven inmersos en una falta de reciprocidad frente a la realidad experimentada como sordos.

Entre otros de los factores sociales que inciden sobre la privación lingüística está la limitada o ausente comunicación afectiva familiar, puesto que, muchos de los participantes se sienten incomprendidos e incluso silenciados por sus propios padres, quienes no aprenden la (LSC) y en su lugar, utilizan gestos y códigos que no permiten una comunicación fluida. El participante EES2 manifiesta: "No, muchos gestos o señalo. No LSC. Como códigos. Si yo quisiera que aprendan LSC. No asisten a los cursos".

Por otra parte, es posible que la privación lingüística provoque en los estudiantes dificultades para compartir situaciones emocionales, como lo afirma EES1: "Triste: no lo cuento me lo guardo (seña de guardar interno). Feliz: siempre a mi mamá", de acuerdo con lo observado en el estudiante busca establecer canales comunicativos con su madre, no obstante, no encuentra el apoyo que requiere, pues la información solo tiene una vía con una recepción casi nula, como lo expresan EES1 "Solo mi mamá. Nadie más. No hablo nada muy poquito solo mama y ya"; EES2 "Mi mamá siempre con gestos".

Por ejemplo, ante una situación normal de comunicación, como una necesidad básica, los estudiantes recurren a estrategias como la dramatización o escribir palabras sueltas con el fin de que se entienda su mensaje, como lo explica EES10: "más que todo escribiendo, oralizando un poco. Yo oralizó un poco porque mi familia no entiende la lengua de señas, yo trato como de

dramatizar lo que quiero decirles para que se den cuenta. Porque cuando mi mamá me habla yo no le entiendo. Entonces yo le escribo, ella me escribe para poder comunicarnos. A veces con mi primo o mi prima han aprendido algo lengua de señas".

De igual manera, algunos de los estudiantes entrevistados han sentido la presión de sus padres por fomentar en ellos la oralización o el habla, y sienten que es algo que no pudieron cumplir, por lo que desearían hablar y comunicarse de esa manera, como lo alude EES4 "regular más o menos. A mí me gustaría mejor comunicarse hablando". Por el contrario, un niño sordo que accedió a temprana edad a la LSC, donde se forjaron las bases de su identidad y culturalidad definitiva, no siente ese deseo o pérdida de identidad, sino que explica cómo fue su proceso de enriquecimiento en el lenguaje de señas, uno de los casos que pueden mencionarse es el de EES10, quien desde su perspectiva señala:

Creo que me falta más vocabulario y ser más expresivo, porque cuando era de niño me veía en el espejo para mejorar las señas y lo mejor fue que aprendí de niño. Desde chiquito, aunque para mis 5 años ya era grande. Siempre me han dicho que es eso.

Otros agradecen haber accedido a temprana edad a su lengua y su comunidad, como lo menciona EES7 "me falta aprender señas y cosas, porque muchas cosas aprender y entender. Creo que fue mucho mejor aprender señas de niño".

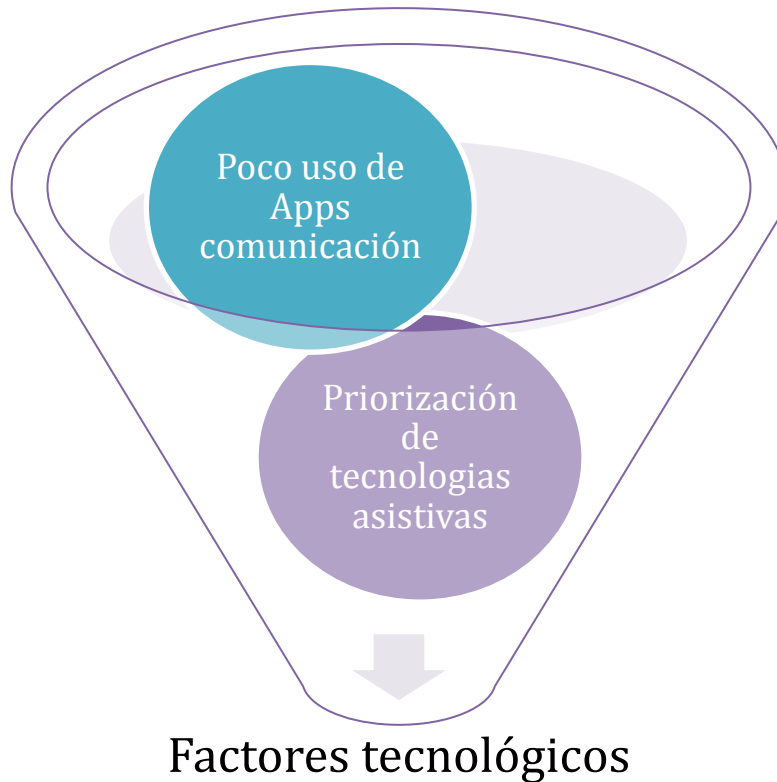
En pocas palabras, a partir de este análisis, se puede percibir que existe una privación lingüística entre los estudiantes sordos, lo cual se observa en los casos de los chicos que no fueron inmersos en la LSC desde temprana. Esto sugiere que este tipo de privaciones es un factor relevante que afecta el desarrollo integral del estudiante sordo.

2.3.1.4 Factores tecnológicos. Es necesario también comprender como las carencias tecnológicas afecta de manera directa la privación lingüística en los estudiantes sordos. Para Sánchez (2023) estas tecnologías asistidas pueden definirse como programas o dispositivos diseñados específicamente para asistir a personas con discapacidad a superar los desafíos en sus actividades diarias, ya sean físicas o digitales. En el caso de las personas sordas, el principal

dispositivo utilizado es el implante coclear. La ausencia de dichas tecnologías es otra forma de exclusión comunicante, de aprendizaje e interacción de las personas en la vida familiar, educativa y social.

Figura 6

Factores tecnológicos asociados a la privación lingüística



Factores tecnológicos

Desde los aspectos identificados y descritos dentro del proceso de investigación, se identificó que, entre los participantes sordos entre el año y medio y los dos años de edad, las EPS ofrecieron la opción de recibir un implante coclear, además de un proceso de terapias de lenguaje y un control cada seis meses en Cali. Sin embargo, hubo una división de opiniones y circunstancias que es fundamental abordar.

Algunos padres rechazaron el implante, como lo manifestó GFPF3:

A los 5 años nos mudamos le iban a hacer una cirugía para el implante en el hospital me

pedían un certificado de donde estudiaba, y yo venía a pedirlo al colegio y les conté de la cirugía y una niña compañera de él se me arrodilló que no le haga eso ella lloraba porque por favor no le haga eso que a ella la mamá le había hecho hacer eso y que la hermana de ella por eso del implante quedó loquita me dijeron y me suplicaron que no que lo dejé así y que así Dios me lo había mandado que él no podía lavarse y que el cuerpo no les asimila bien y les duele mucho la cabeza y me desanimé.

En estos casos donde los padres no aceptaron el implante, no se ofrecieron alternativas adicionales, como lo expresa GFPP9:

Porque no me recomendaron nada más, él estuvo en médicos, especialista y terapeutas y solo recomendaron el implante y la verdad yo no me sentí cómoda con eso. Entonces ya dijeron que nada que lo inscriba a un colegio y ya.

Además, algunos padres de familia expusieron los costos y observaciones sobre el implante, como lo señaló GFPP3:

Yo hablaba con una mamá de antes compañera de mi hijo ella me contaba que las hizo implantar y ella me dijo que sacó la plata la una estuvo bien y la otra quedó loquita y ahí es su decisión a veces el tratamiento es cada año y toca ir al control y segundo a mí se me dificultaba la plata no había también el de las terapias un muchacho que le hacía las terapias porque yo le preguntaba a uno a otro que me le hacían eso a mi hijo que me aconsejaba que, por una parte, era bueno, pero, por otra parte, había muchos riesgos son riesgos que debe correr si hay que tener cuidado al bañarse o al nadar no puede nadar como un niño normal ya es diferente entonces ahí sí es decisión suya y se lo hace usted debe sobrevivir los riesgos que haiga y yo tomé la decisión que no también Edwin me miraba y miraba a su compañera ella con esos aparatos en el oído que los sonidos duros afectaban se veía que la niña vivía una vida que mejor dicho horrible. Estos padres desistieron realizar la implantación a sus hijos por diversos motivos, pero en algunos casos no encontraron información oportuna sobre la oferta bilingüe bicultural para iniciar este proceso a temprana edad.

Entre otros de los casos, se observó que algunos de los estudiantes fueron implantados con el dispositivo coclear a temprana edad, como lo mencionan algunos padres GFPF7: "Estuvimos en el CEHANI ahí nos dieron la oportunidad de que la implantaran a los 2 años" o GFPF5: "Aylin es implantada a los dos años". La implantación más tardía fue a los 8 años, como lo manifiesta EES4: "Me implantaron a los 8 años".

Uno de los elementos a resaltar sobre los procesos de implantación coclear es el sobre costo quirúrgico, así como, el riesgo, tiempo de recuperación y el apoyo insuficiente para lograr un proceso oportuno frente a estos casos. En algunos casos, se manifestaron situaciones restrictivas como lo alude GFPF5:

Aylin es implantada a los dos años en Cali está en terapias hasta los 5 o 6 años le dijeron No señas en ningún momento para que hable y no recomendaban y no nos recomendaban el uso de señas 'se sentía frustrante ver que tu hija quiere comunicar algo y no lo puede hacer que tú no le entiendas que ella sienta que no le entiendes es superduro' tenía lengua de señas natural por sus necesidades básicas comer ir al baño tengo sueño tres años de terapia y solo pronunciaba cuatro o cinco palabras no más en tres años todo eso.

En otro caso, el padre entrevistado GFPF7 manifestó "Anderson le inculcábamos que hable y que hable porque estaba implantado"

Estas recomendaciones médicas fueron seguidas por los padres al pie de la letra debido a su deseo, esperando que el implante brindara los efectos prometidos por los médicos y especialistas. Sin embargo, al final los padres ingresaron a la oferta bilingüe y se dieron cuenta de cómo era realmente la expresión de sus hijos y el nivel que podían alcanzar. Entonces, los hijos ya en su autonomía de adolescentes o preadolescentes, decidieron no continuar con las terapias, como lo estableció uno de los padres GFPF7:

Estuvimos en el CEHANI ahí nos dio la oportunidad de que la implantaran a los 2 años con la Dra. Esperanza portilla. Estuvo hasta los 10 años en terapia y nosotros apoyábamos a que hable, hable y hable, pero a los 10 años Susan toma la decisión de que ya no quería ir más a

terapias y ya solo estar en señas. En mi caso Susan me decía muchas veces que tenía muchos dolores de cabeza que no le ponga eso que no quería que no; yo les decía a otros padres que se asesoren mejor porque una cirugía es complicada. "Una cirugía es tenaz".

Desde la experiencia vivida por GFPP8, el señaló que:

Como no comprendíamos, nuevos nosotros, nos dijeron ahora se les puede colocar audífonos y fácil y hacemos las terapias y ya, pero nunca supimos de llegar a un punto donde había un colegio, tal vez no la hubiéramos hecho implantar. Claro es que a nosotros nos mostraron el implante con ese listo que con el audífono va a escuchar ella y ya hablaba y todo entonces nunca tuvimos dos opciones seguramente nosotros no la hubiésemos implantado. Correr 15 años atrás al saber esta información fuera otra la decisión.

Los puntos de vista proporcionados por los padres de familia permiten reconocer que la privación lingüística experimentada por sus hijas e hijos sordos, tiene un sustento relacionado con el desconocimiento, inexperiencia y falta de claridad en la información suministrada acerca de la realidad sobre las tecnologías asistivas disponibles. Además, se puede definir que el uso de estas aplicaciones es nulo por parte de los padres de familia hacia sus hijos sordos. Cuando los hijos las utilizan, no les brindan una respuesta satisfactoria, por lo que vuelven a métodos antiguos, como el uso de WhatsApp. Uno de los estudiantes menciona EES8 "A veces por WhatsApp, con mi hermano mayor, recurro en algo y él se esfuerza un poco por ayudarme".

Por consiguiente, el mensaje enviado por estos medios no es consistente, como lo manifiesta una madre que se refiere a tener que descifrar lo dicho GFPP2: "Poquito yo le entiendo cuando me dice los amigos el colegio o cuando coge y se va a las tareas algo que no le entiendo a veces le escribo en el celular y claro él no me escribe correcto, pero ya le veo y entiendo la frase y me toca descifrarla y por medio de eso ya se comunica".

2.3.2 Causas asociadas la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas

La investigación planteó como segundo objetivo identificar las causas que genera la privación

lingüística en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes sordos. Para abordar este propósito, se utilizó la técnica del grupo focal con situaciones problemáticas hipotéticas que involucran sentimientos, decisiones y opiniones de los participantes.

Para el desarrollo del grupo focal se contó con el apoyo de un intérprete en LSC, cuya labor fue fundamental para asegurar una comunicación precisa entre los facilitadores y los estudiantes sordos. En ese sentido, es pertinente aclarar que durante la aplicación del grupo focal se identificaron desafíos iniciales en los que no existía una adecuada comprensión por parte de los estudiantes hacia las situaciones hipotéticas planteadas para el desarrollo de este objetivo. De esta manera se empleó la "Explicación de Contexto del Intérprete" (ECI), que consistió en una segunda interpretación más detallada y con ejemplos más sencillos para facilitar la comprensión.

La ECI desempeñó un papel fundamental en el proceso de investigación, ya que facilitó una segunda interpretación más accesible, acompañada de ejemplos concretos, para aquellos estudiantes que no lograban comprender completamente el contexto durante la interpretación lineal inicial. Esta estrategia les otorgó a los estudiantes un mayor grado de apropiación de las situaciones planteadas, lo que les permitió formular respuestas más informadas y pertinentes. Al adaptar la comunicación a sus necesidades, la ECI por una parte, mejoró la comprensión del contenido, además de fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

La investigadora, además de interpretar el contenido verbal, analizó factores no verbales como los tiempos de respuesta, actitudes, expresiones corporales y gestos visuales de los participantes, lo que aportó una comprensión más profunda de su comunicación. También evaluó la fluidez en la Lengua de Señas Colombiana y la capacidad de los estudiantes para expresar ideas y emociones, lo que reveló información clave sobre su dominio lingüístico y las barreras o facilidades que enfrentan en su interacción social y educativa. Estos elementos enriquecieron el análisis, permitiendo una visión integral del impacto de la privación lingüística.

Figura 7

Relación entre la privación lingüística y las competencias ciudadanas



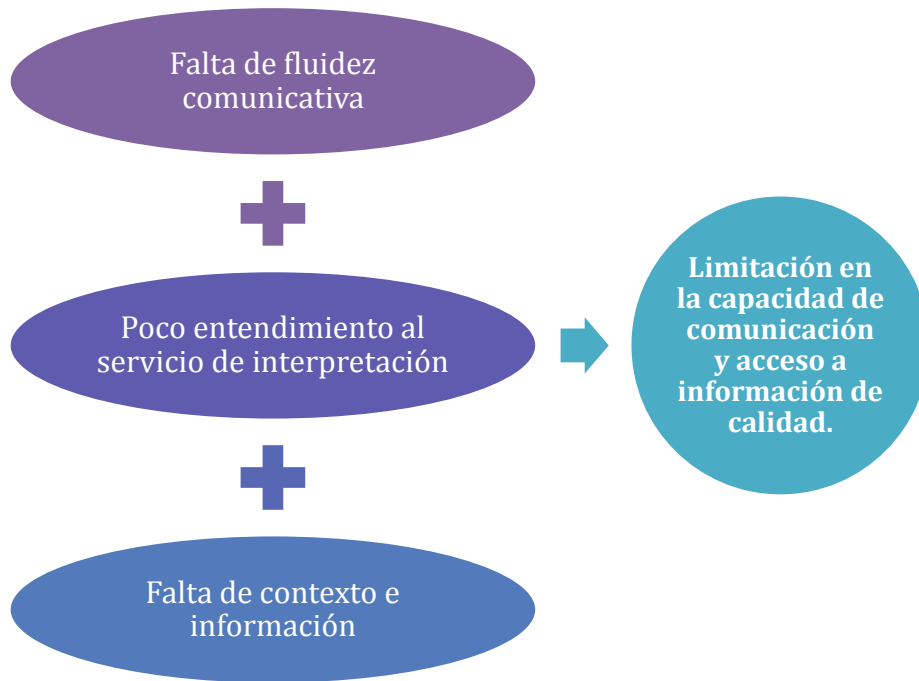
2.3.2.1 Limitación en la capacidad de comunicación y acceso a información de calidad. En esa sección, se encontró que la limitación en la comunicación, previamente caracterizada en el objetivo uno, se debe a que la adquisición de la lengua de señas por la mayoría aún está en proceso de desarrollo debido al ingreso tardío a la educación formal. Además, son hijos de padres oyentes quienes no tuvieron la oportunidad de brindarles las garantías necesarias. En ese sentido, las situaciones hipotéticas que se presentaron a los estudiantes que participaron del grupo focal, se ajustaron a la característica en el manejo de la LSC por parte de los asistentes, asimismo, cada uno de los planteamientos tuvo en cuenta situaciones cotidianas que los chicos pudieron vivir dentro del contexto escolar y social.

En este sentido, las situaciones hipotéticas presentadas a los estudiantes que participaron en el grupo focal se ajustaron a las características del manejo de la LSC por parte de los asistentes. Además, cada uno de los planteamientos consideró situaciones cotidianas que los chicos pudieran experimentar tanto en el contexto escolar como social. Este enfoque no solo permitió una mayor conexión y relevancia para los participantes, sino que también facilitó una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades que enfrentan en su vida diaria. De esta manera, se logró

obtener una visión más completa y precisa de las necesidades y experiencias de los estudiantes sordos, lo que contribuirá a la formulación de estrategias más efectivas y personalizadas para su inclusión y desarrollo integral.

Figura 8

Barreras comunicativas y acceso a información de calidad



Un aspecto relevante a considerar es que la mayoría de los estudiantes presenta una limitada fluidez en la comunicación a través de la lengua de señas. Esto se hace evidente en las recurrentes respuestas monosilábicas o en copiar a sus compañeros, como se refleja en las citas GFES8-2: "Yo lo defendería, lo trato de proteger" GFES8-3: "yo lo defendería también. (copia de repuestas)". Esta situación es recurrente en la mayoría, mientras que solo tres estudiantes dieron respuestas más amplias, dejando entrever su opinión personal.

Por consiguiente, la fluidez comunicativa en lengua de señas se caracteriza principalmente por el campo visual que abarca, la configuración manual, la gestualidad de la expresión y la comprensión del contexto. Sin embargo, en la mayoría de los estudiantes, estos factores no se pudieron apreciar debido a las muchas dudas que tenían, a pesar de que el intérprete intervino

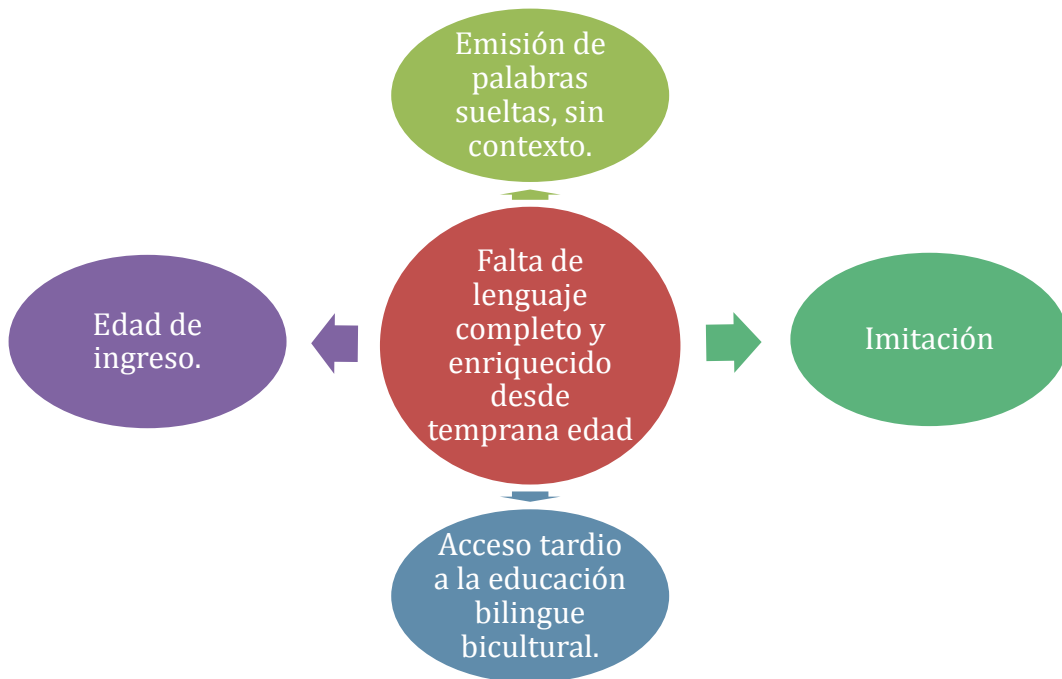
utilizando señas más básicas y haciendo que el contexto fuera más entendible respecto a la situación planteada. No obstante, al observar y comparar los videos entre esa mayoría y la minoría, es evidente cómo la fluidez y la adquisición temprana hacen que existan habilidades comunicativas más amplias y que el mensaje se transmita en ambas direcciones.

Es crucial comprender que, en ciertas ocasiones, aunque se cuente con un servicio de interpretación, no será suficiente si la persona sorda experimenta esta dicotomía de la privación, ya que para ella el mensaje no será claro y deberá tener presente que los conceptos abstractos, de opinión, debate e incluso la toma de decisiones serán complejos, como se evidenció en el instrumento del grupo focal.

2.3.2.2 La falta de un lenguaje completo y enriquecido desde una edad temprana. Una de las causas cruciales de la privación lingüística que se debe identificar es la falta de un lenguaje completo por parte de los participantes para comprender su realidad.

Figura 9

Ausencia de un lenguaje completo y enriquecido desde temprana edad



Inicialmente, debe tenerse en cuenta que dentro de las causas de la privación lingüística está el uso de palabras o señas sueltas que suelen ser una imitación de lo dicho anteriormente por otra persona. Esto se puede observar en respuestas como las dadas por ECI "¿Yo? ¿yo que hago? Si veo una pintura, compañero oyente que hago, pintura veo compañero. Grupo compañero; las dadas por ECI "Yo profesor, coordinador, profesor. Cuento al intérprete. Pintura todos pagar", pero un compañero ¿oyente o sordo? ¿Que eran? Ver quien era".

Como se puede ver, hay una repetición retórica hacia lo preguntado, además de involucrar solamente a personas al azar hasta encontrar a una autoridad, e involucrar si es parte o no de su comunidad, pero todo en duda, lo que resalta una falta de apropiación hacia las ideas o pensamientos desde sí mismo. Esto sucedió a pesar de brindarle a los estudiantes un contexto claro y delimitado acerca de la situación planteada. En medio de la conversación, se hace una explicación de contexto por parte de la intérprete, pero aun así no es claro para la mayoría de los estudiantes sordos participantes.

De esta manera, es una causa prevalente de la privación lingüística, ya que, es posible reconocer que no sólo son necesarios los medios y apoyos para brindar un mejor canal comunicativo a los estudiantes, lo que conduce a reconocer un debilitamiento acerca de la incorporación y manejo apropiado de la lengua materna (LSC), que brinde esa base de comunicación entre estos y el contexto.

Otra de las recurrencias observadas dentro de esta investigación, está relacionada con la identificación de un líder dentro del grupo de estudiantes, el cual tiene un nivel un poco más alto que el resto de sus compañeros y que sirve como intérprete sordo. Este líder recibe la información del intérprete de manera simultánea y tiene la habilidad o capacidad de analizar esta información. Al ver a sus compañeros que no la entienden, la explica con sus señas de forma más básica para que pueda ser entendida. Esto se evidenció en los factores categorizados en el objetivo uno, donde tres de estos estudiantes tuvieron una accesibilidad temprana a la educación bilingüe desde los 5 años, además de un acompañamiento con modelo permanente desde esa edad. Por lo cual, en ellos se ha generado identidad y liderazgo en su comunidad. Ellos son los sujetos a los que el resto imita en sus acciones y respuestas porque están estipuladas como correctas, pero aun ellos también

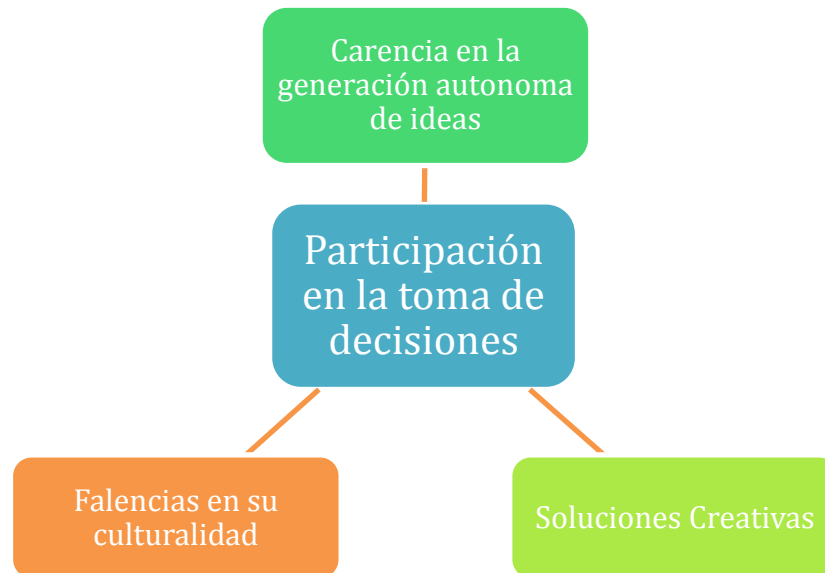
presentan esta privación, solo que en un menor grado de afectación.

Es por ello, que una causa prevalente identificada en este estudio es que no puede apoderarse de una lengua materna consolidada, sino de una lengua extranjera construyéndose permanentemente.

2.3.2.3 La participación en la toma de decisiones. Una de las causas identificadas es la falta de participación en la toma de decisiones dentro de la comunidad sorda.

Figura 10

Participación en la toma de decisiones



Se evidencian deficiencias en la construcción de una identidad y culturalidad sólidas. Uno de los factores clave es que algunos miembros de la comunidad, al haber pasado por procesos quirúrgicos y terapéuticos para forzar el habla, como las terapias de lenguaje, no tuvieron la posibilidad de acercamiento e incorporación de una identidad y cultura. Como consecuencia a esta situación, los estudiantes sordos muestran una falta de apropiación a su comunidad, en ocasiones por poseer un aparato auditivo o por haber deseado hablar con sus padres.

Esta causa posteriormente puede constituirse en una barrera que puede limitar la participación

de los estudiantes sordos dentro de los procesos que se gestan en su misma comunidad, ya que, al no poseer una identidad y culturalidad definidas, no saben qué defender y por qué luchar. Esto ha llevado a la pérdida de líderes sordos que buscan la reivindicación y protección de los derechos dentro de la sociedad.

Entre otros aspectos se observó recurrencias que conducen a un debilitamiento en la participación de los jóvenes en las decisiones y acceso a una comunicación adecuada, la cual está relacionada con la parte creativa e imaginativa del estudiante sordo. Por ejemplo, GFES8-1: (ECI) "¿Pero ¿quién es?, perdona es que yo nunca he vivido esa situación", la estudiante manifiesta que, al no haber vivido una situación planteada en el colegio sobre la defensa de su cultura familiar, no sabe cómo responder. Aunque se le brinda apoyo, dice que no alcanza a dimensionar lo sentido o cómo ayudar a que el sujeto de esa situación hipotética no se sienta ofendido por burlas a su parte cultural familiar. Esto deja entrever que hay falencias aún en cómo tomar el lugar del otro y entender su perspectiva, lo que también generaría una falta de empatía con el resto.

Un punto clave que vale la pena resaltar en este proceso creativo está asociado con la falta de autonomía en la generación de ideas dentro de la comunidad sorda. Se notó una tendencia a seguir y reafirmar las opiniones y posturas del líder del grupo, sin cuestionar ni aportar ideas propias. Cuando el líder expresaba una afirmación, el resto del grupo tendía a aceptarla sin mayor análisis. De igual manera, si el líder planteaba una negación, el grupo la aceptó sin reflexionar sobre ella.

Esta dinámica revela una carencia generalizada en la capacidad de generar ideas y soluciones creativas de forma autónoma frente a diversas situaciones problemáticas. Los miembros de la comunidad sorda parecen depender en gran medida de las ideas y el liderazgo de unos pocos individuos, en lugar de desarrollar un pensamiento crítico e independiente.

Desde otra perspectiva, se observó que no hay un liderazgo significativo desarrollado en la mayoría de los miembros de la comunidad sorda. Sólo unos cuantos asumen roles de liderazgo, mientras que el resto tiende a seguirlos sin mayor cuestionamiento. Esta situación al interior de la comunidad estaría relacionada con la limitada capacidad de expresión de sus necesidades, defender sus derechos y tener una participación activa en la sociedad.

De esta manera, un aspecto preocupante identificado en el estudio es la falta de nuevos líderes emergentes dentro de la comunidad sorda que continúen apoyando una participación activa. Se observa una ausencia de figuras de liderazgo que reemplacen a las anteriores y lleven adelante las luchas y reivindicaciones de esta comunidad.

Esta carencia de liderazgo y la falta de construcción de una identidad sólida dentro de la comunidad sorda podrían generar, a largo plazo, deficiencias en su participación democrática e incidencia ciudadana. Sin líderes que representen sus intereses y sin una identidad cultural fuerte, se dificultaría la capacidad de esta comunidad para involucrarse activamente en los procesos democráticos, defender sus derechos y tener una voz influyente en la sociedad.

También, estas habilidades se han visto afectadas por la privación lingüística y son pilares esenciales para la construcción de competencias ciudadanas durante los años escolares. La falta de estas habilidades podría limitar aún más la participación ciudadana de la comunidad sorda, ya que son fundamentales para el ejercicio pleno de sus derechos y responsabilidades democráticas.

Finalmente, puede concluirse que la ausencia de nuevos líderes, la debilidad en la construcción de una identidad cultural sólida y las falencias en habilidades ciudadanas, son aspectos preocupantes que podrían dificultar la participación democrática y la incidencia ciudadana de la comunidad sorda en el futuro.

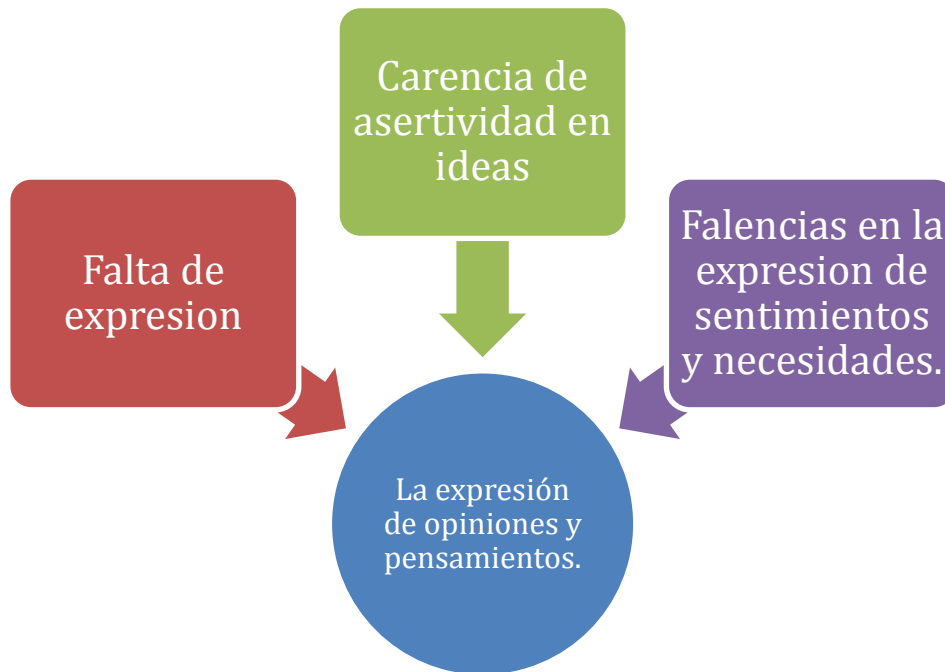
2.3.2.4 La expresión de opiniones y pensamientos. Entre las causas manifiestas de la privación lingüística, se identificó una falta de expresión de opiniones y pensamientos dentro de la comunidad sorda. De acuerdo con los puntos de vista mencionados, esto posiblemente desencadena una deficiencia en la generación autónoma de ideas y soluciones, además de una carencia de perspectiva ética y sentido de justicia, lo cual limita el ejercicio de competencias ciudadanas fundamentales.

Desde los elementos propuestos por parte de los estudiantes, puede reconocerse que este tipo de situaciones no sólo afectan la capacidad de los individuos para participar activamente en la sociedad, sino que también impide el desarrollo de habilidades críticas necesarias para la toma de

decisiones informadas y la defensa de sus derechos. Por lo tanto, abordar la privación lingüística es crucial para fomentar un entorno donde las personas sordas puedan ejercer plenamente su ciudadanía y contribuir significativamente al bienestar colectivo.

Figura 11

Expresión de opiniones y pensamientos



La debilidad en la división de habilidades como, la toma de perspectiva, la argumentación y el pensamiento crítico obstaculiza la interacción y el diálogo con los demás. La carencia en el manejo adecuado de emociones como ira, miedo y frustración puede limitar las relaciones interpersonales. La tendencia a la sumisión y evitación de compartir emociones, probablemente por miedo al juicio, afecta negativamente la interacción y la comprensión mutua.

Además, la falta de expresión asertiva de ideas, sentimientos y necesidades dificulta la comunicación efectiva dentro de la comunidad sorda y con otros grupos. Esto impacta directamente habilidades esenciales como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, el manejo adecuado de emociones, la expresión asertiva, la fluidez comunicativa en lengua de señas, y las habilidades de negociación y mediación de conflictos.

Es por esto que, los hallazgos sobre las causas vinculadas a la falta de expresión de opiniones y pensamientos en la comunidad sorda no se limitaron únicamente a lo manifestado por los estudiantes, sino que también involucraron la observación de sus comportamientos y actitudes durante la aplicación del estudio. Es relevante destacar que el grupo focal con estudiantes usuarios LSC se llevó a cabo siguiendo un riguroso enfoque metodológico que contempló varios aspectos fundamentales.

Por una parte, fue indispensable implementar espacios de retroalimentación, ya que inicialmente algunos estudiantes no lograban comprender adecuadamente el mensaje o la situación problemática presentada. En estos casos, como ya se ha mencionado se necesitó de una Explicación de Contexto del Intérprete (ECI), una estrategia permitió aclarar información para facilitar su entendimiento.

Además del contenido interpretado, se tomaron en consideración factores como el tiempo de respuesta, las actitudes, las expresiones corporales y viso gestuales de los participantes, su fluidez en lengua de señas y su forma de expresarse. Estos elementos no verbales aportaron información valiosa para el análisis, ya que reflejaban aspectos sutiles pero significativos de la comunicación y la interacción dentro de la comunidad sorda.

Por lo cual, la identificación de las causas relacionadas con la falta de expresión de opiniones y pensamientos en la comunidad sorda, además de fundamentarse en las expresiones estudiantiles, también se tuvo en consideración la observación de sus manifestaciones y comportamientos. Para finalizar, es importante entender que la privación lingüística ha generado en la comunidad sorda una falta de expresión de opiniones y pensamientos, lo cual ha derivado en deficiencias en habilidades fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, como el pensamiento crítico, el manejo de emociones, la asertividad y la resolución de conflictos.

2.3.3 Lineamientos pedagógicos para promover competencias ciudadanas en estudiantes con privación lingüística de Lengua de Señas Colombiana en la IEM San José Bethlemitas

Para abordar el desarrollo de este tercer objetivo, orientado a proponer lineamientos pedagógicos

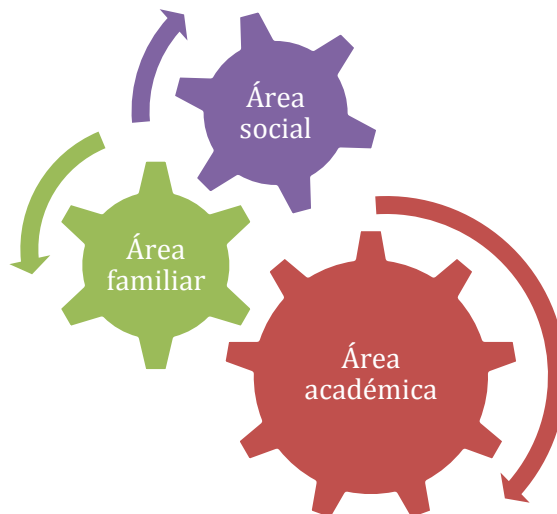
que contribuyan a la enseñanza y aprendizaje de las competencias ciudadanas en los estudiantes usuarios de LSC que han experimentado privación lingüística, se tomó en consideración los resultados del primer objetivo específico, centrado en reconocer los factores que contribuyen a la privación lingüística; además, de los hallazgos del segundo objetivo centrado en las causas de la privación lingüística que impide el desarrollo de las competencias ciudadanas. Esto condujo a analizar e identificar las necesidades educativas, los derechos de las personas sordas y las barreras comunicativas que enfrentan los estudiantes con esta condición del colegio San José Bethlemitas.

Teniendo en consideración la perspectiva subyacente a la realidad institucional, a continuación, se detallarán los principales lineamientos pedagógicos destinados a garantizar el pleno desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes sordos. Estos lineamientos proporcionan un enfoque integral que considera tanto sus necesidades lingüísticas como su desarrollo personal sociofamiliar y educativo.

En este orden de ideas, los lineamientos se fundamentarán en áreas que abarcan los aspectos académicos, familiares y sociales, con sus respectivas subáreas, las cuales se consideraron pertinentes para minimizar el impacto de la privación lingüística en la adquisición de competencias ciudadanas por parte de los estudiantes sordos.

Figura 12

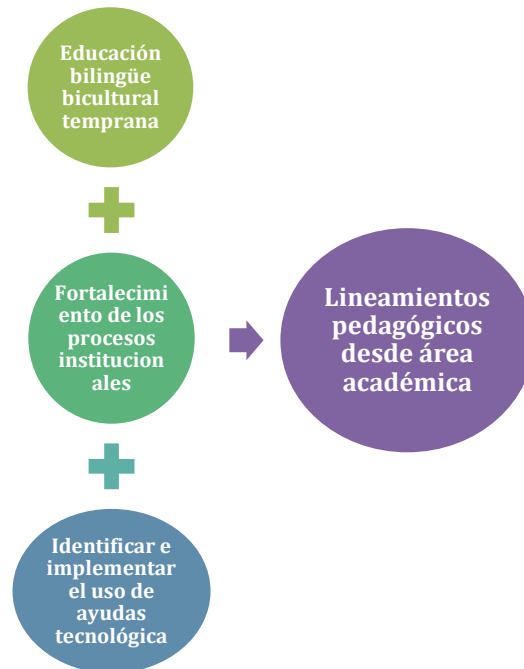
Áreas de apoyo para lineamientos pedagógicos



2.3.3.1 Lineamientos pedagógicos desde área académica. Como se observa en la figura 13 para la formulación de estos lineamientos se tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

Figura 13

Lineamientos pedagógicos desde el área académica



2.3.3.1.1 Educación bilingüe-bicultural temprana. Se consideró pertinente elaborar los siguientes lineamientos que se adaptan a las características y necesidades del contexto escolar en el que participan los estudiantes sordos, con respecto al acceso a esta formación integral. En este sentido, se proponen los siguientes elementos:

Priorización de la Lengua de Señas Colombiana (LSC). El afianzamiento y fortalecimiento de un programa educativo que priorice la adquisición y el desarrollo de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como lengua materna para los estudiantes sordos desde los primeros años de escolarización es crucial. Esto incluye asegurar que la LSC sea utilizada de manera cotidiana y en todos los contextos educativos y sociales.

Al hacerlo, no solo se facilita la comunicación efectiva y el aprendizaje académico, por otra

parte, se promueve el desarrollo de competencias ciudadanas. Este enfoque inclusivo y equitativo permite a los estudiantes sordos desarrollar sus habilidades cívicas y sociales, fomentando su autonomía y participación activa en la sociedad.

Formación bilingüe y bicultural de los docentes. Capacitar continuamente a los docentes, estudiantes y padres de familia en el uso y enseñanza efectiva de la LSC como segunda lengua, así como en la comprensión y respeto por la cultura sorda, es fundamental. Esto garantizará un entorno escolar donde se valore y promueva tanto la LSC como el español como segunda lengua de instrucción y comunicación.

Al proporcionar a los docentes, estudiantes y padres de familia las herramientas necesarias para enseñar y comunicarse eficazmente en LSC, se asegura que los estudiantes sordos reciban una educación de calidad que respete su identidad lingüística y cultural, además fomenta en la comunidad educativa la práctica cotidiana de la inclusión basada en el manejo de nuevas lenguas comunicativas. Esta capacitación continua contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas al permitir una mayor inclusión y participación de los estudiantes sordos en el ámbito escolar y social y promoviendo un entorno de respeto y comprensión mutua.

Inclusión de modelos lingüísticos y culturales sordos. Asegurar una mayor presencia de actividades culturales y de socialización con centralidad en de la participación de la comunidad sorda dentro del ambiente escolar es crucial. Este tipo de recursos no sólo facilita la adquisición natural de la LSC, sino que también promueve una identidad cultural positiva entre los estudiantes sordos.

Integrar actividades culturales permite a los estudiantes ver su lengua y cultura reflejadas en su entorno educativo, lo que fortalece su autoestima y sentido de pertenencia. Además, estas actividades fomentan el respeto y la comprensión entre todos los estudiantes tanto sordos y oyentes. Esto puede contribuir a que haya una mejor incorporación sobre el manejo de las competencias ciudadanas, puesto que, se promueve un entorno inclusivo cultural con el cual se minimizan los riesgos que trae consigo la privación lingüística.

Desarrollo de materiales educativos bilingües y accesibles. El empleo de materiales didácticos disponibles en español y LSC es fundamental para asegurar que sean visuales y adaptables a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sordos. Esto implica la creación de libros, videos educativos y recursos digitales que cuenten con subtítulos en español y traducción a LSC.

Estos materiales no solo facilitan el acceso a la información de manera inclusiva, sino que también promueven el desarrollo lingüístico tanto en la lengua de señas como el español escrito. Al proporcionar recursos adaptados, se mejora la comprensión y participación de los estudiantes sordos en el proceso educativo, contribuyendo así al fomento de competencias ciudadanas en un ambiente educativo.

Creación de un ambiente inclusivo y accesible. Implementar recursos que mejoren la accesibilidad, uso y disfrute del entorno escolar para la adaptabilidad de estudiantes sordos, es crucial. Dicha mejora del ambiente escolar puede incluir señalizaciones visuales, dispositivos de alerta luminosa y otros recursos que faciliten la comunicación y la participación plena de los estudiantes sordos en todas las actividades escolares.

Estos cambios ambientales con elementos novedosos para ampliar la comunicación por medio del lenguaje de señas ayudan a crear un ambiente inclusivo y accesible, y promueven la independencia y la autonomía de los estudiantes al permitirles acceder a la información de manera efectiva y participar activamente en la vida escolar. Al garantizar la disponibilidad y el uso adecuado de estos recursos, la institución educativa puede fortalecer el apoyo a la comunidad sorda y contribuir a la reducción de la privación lingüística.

Flexibilización evaluativa. Desde la información suministrada por el momento el abordaje de los lineamientos pedagógicos desde el área académica ayuda a mostrar la pertinencia de ofrecer una flexibilidad evaluativa para los estudiantes sordos. Este proceso requiere de métodos de evaluación que se adapten a las necesidades específicas de los usuarios de LSC, permitiendo el uso de diferentes herramientas tecnológicas y de asistencia humana que sirva para garantizar la valoración de los procesos formativos.

Además, es fundamental valorar el progreso individual teniendo en cuenta el punto de partida de cada estudiante, reconociendo las diferentes trayectorias y ritmos de aprendizaje dentro del marco de una educación inclusiva y equitativa. Esta aproximación no solo asegura una evaluación más justa, sino que también promueve un ambiente educativo que respeta y apoya la diversidad de capacidades y necesidades de todos los estudiantes.

2.3.3.1.2 Fortalecimiento de los procesos institucionales. Los esfuerzos institucionales y lineamientos pedagógicos en el área académica, deben estar enfocados a fomentar un aprendizaje diferencial de las personas sordas, por tanto, la acción educativa debe procurar la transformación y adaptación de los procesos pedagógicos y didáctico para el buen desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, de autonomía y ciudadanas. De esta manera, se busca concienciar al colegio sobre la importancia de su papel en la mitigación de los efectos negativos de la privación lingüística. Para lograr este objetivo, la institución debe procurarse a afianzar los siguientes aspectos.

Implementar políticas de inclusión efectiva en los niveles institucionales. Considerar la implementación de este tipo de políticas de inclusión, puede asegurar que los estudiantes sordos cuenten con espacios de diálogo que les facilite una participación activa en la toma de decisiones que hacen parte de su proceso de desarrollo personal, posibilitando de este modo la incorporación y el desarrollo adecuado de competencias ciudadanas, así como la reducción de la privación lingüística entre los estudiantes sordos. Es fundamental que el fortalecimiento de estas políticas asegure la igualdad de acceso y oportunidades educativas para toda la comunidad estudiantil, incluidos los usuarios de LSC.

Al priorizar la inclusión y adaptar los procesos educativos para garantizar que los estudiantes sordos puedan desarrollar competencias ciudadanas completas, la institución no solo amplía las oportunidades individuales de aprendizaje y crecimiento, sino que también fomenta un ambiente escolar más empático. Esto beneficia a los estudiantes sordos en términos de acceso a una educación de calidad, además, enriquece el entorno educativo en su conjunto, promoviendo una mayor integración y respeto por la diversidad lingüística y cultural.

Capacitación del personal en conciencia y sensibilización hacia la comunidad sorda. Los procesos de capacitación en concientización y sensibilización acerca de la comunidad sorda se consideran fundamentales dentro de los lineamientos pedagógicos del área educativa. De esta forma, se busca promover una comprensión más profunda de las necesidades de los estudiantes sordos, así como, fomentar un mayor contacto y participación intercultural. Esta iniciativa facilita una actitud proactiva tanto en los educadores como en el personal administrativo.

Al comprender mejor las barreras y desafíos que enfrentan los estudiantes sordos, el personal educativo puede adaptar sus prácticas pedagógicas y de gestión para ofrecer un apoyo más efectivo y personalizado. Esto tiene un impacto directo en la reducción de la privación lingüística, ya que asegura que los estudiantes sordos tengan acceso a una educación pertinente y de calidad. Además, facilita el desarrollo integral de sus competencias lingüísticas y ciudadanas, promoviendo así su inclusión plena y su participación activa en la sociedad.

Fomentar la contratación de personal sordo. Reconociendo la relevancia de las competencias ciudadanas para fomentar la participación e inclusión activa, la contratación de personal sordo para actividades intrainstitucionales puede facilitar la consolidación de espacios donde los estudiantes usuarios de LSC puedan conectar más profundamente con sus raíces culturales.

Esta iniciativa, por una parte, se proyecta a mejorar la calidad de la enseñanza, al mismo tiempo que promueve modelos de roles positivos y empoderados para los alumnos sordos al ver representada su comunidad en roles institucionales. Además, la presencia de personal sordo en el colegio puede contribuir a sensibilizar y educar a toda la comunidad sobre las capacidades de las personas sordas.

2.3.3.1.3 Identificar e implementar el uso de ayudas tecnológicas. Para fortalecer las competencias ciudadanas en los estudiantes sordos usuarios de LSC con privación lingüística en la IEM Bethlemitas, esta investigación identificó elementos clave que subrayan la importancia de emplear ayudas tecnológicas como estrategia pedagógica innovadora. En este sentido, se proponen lineamientos académicos fundamentados en el uso efectivo de herramientas tecnológicas, las cuales facilitan un aprendizaje más inclusivo y adaptado a las necesidades específicas de los

estudiantes.

Proporcionar acceso a las tecnologías de asistencia actualizadas. Estas herramientas no solo facilitan el acceso a la información y la comunicación, sino que también promueven un aprendizaje más inclusivo a las demandas y oportunidades de los estudiantes sordos. La implementación de tecnologías asistivas, como aplicaciones educativas, software interactivo con soporte visual y lingüístico, se convierte en un recurso indispensable para superar las barreras comunicativas y potenciar el desarrollo de las competencias ciudadanas. Así se busca fortalecer la inclusión y garantizar que todos los estudiantes puedan participar activamente en la vida escolar y comunitaria, fomentando un entorno educativo accesible.

Capacitar a estudiantes, familias y docentes en el uso de estas tecnologías. En relación con el uso de las tecnologías en los procesos formativos, se requiere más que simplemente proveer herramientas tecnológicas; es crucial implementar procesos de capacitación destinados a fortalecer las habilidades en su uso. Este enfoque asegura que todos los actores educativos adquieran las destrezas necesarias para emplear las tecnologías de manera efectiva, creando así un entorno educativo que satisfaga las necesidades específicas de los estudiantes sordos alrededor de la incorporación y aplicación de los contenidos relacionados con las competencias ciudadanas y su aplicabilidad en la vida diaria.

2.3.3.2 Lineamientos pedagógicos desde el área familiar. En la figura 14 se dan a conocer algunos de los aspectos que se tuvo en cuenta para la formulación de estos lineamientos, los cuales permiten fundamentar la responsabilidad familiar en torno a los procesos de desarrollo integral de los estudiantes sordos.

Figura 14

Lineamientos pedagógicos desde el área familiar



2.3.3.2.1 Estrategias psicopedagógicas de apoyo a los padres y/o cuidadores. Proponer a través de estos lineamientos que la Institución Educativa San José Bethlemitas contribuya con la implementación de estrategias de apoyo psicopedagógico para las familias que tienen hijos sordos se convierte en un eje prioritario en los procesos formativos de las competencias ciudadanas. En este sentido se puede tener en consideración los siguientes elementos.

Desarrollo de talleres orientativos y de apoyo familiar. Al ofrecer estos recursos institucionales, se abren espacios de reflexión, orientación y retroalimentación que ayudarán a las familias a crear un entorno más inclusivo y comprensivo para sus hijos. Esto fortalecerá la relación entre la familia y los estudiantes sordos, promoviendo la aceptación de la condición de las personas sordas.

Además, se facilitará una mayor apropiación e implementación de las herramientas que emergen del desarrollo de las competencias ciudadanas, lo cual ayudará a asimilar una mayor efectividad de la colaboración institucional hacia los retos emocionales que enfrentan las familias de hijos sordos. Esto ayudará a generar espacios de aprendizaje y adaptación para afrontar los desafíos que surgen

como parte de la privación lingüística en el contexto familiar, social y educativo.

Asesoramiento individualizado. Generar este acercamiento individualizado a las necesidades de las familias con hijos sordos se proyecta como una oportunidad para lograr transformaciones favorables que ayuden a gestar mecanismos protectores emocionales y educativos. Al ofrecer apoyo psicopedagógico personalizado, la institución optimizará y aumentará la confianza y la competencia de los padres en el manejo de la sordera de sus hijos, al igual que fomentará entornos familiares más informados y capacitados para responder de forma eficiente las dificultades que pueden surgir. Esto contribuirá a mejorar la calidad de vida de los niños sordos, fortalece el vínculo familiar, afianzar el desarrollo integral y mejorar la adaptación tanto en el hogar como en la comunidad educativa.

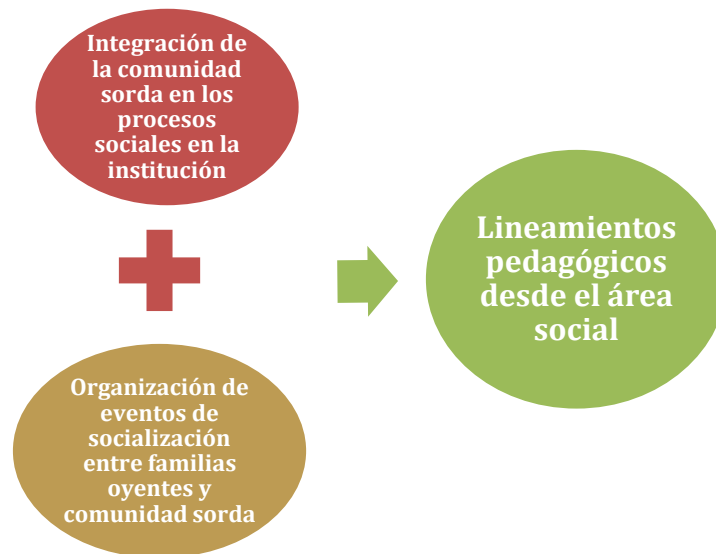
2.3.3.2 Aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana por parte de la familia. El aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) por parte de la familia es fundamental para promover un mejor desenvolvimiento en el desarrollo de las competencias ciudadanas y disminuir la privación lingüística de los estudiantes sordos. Al adquirir un mayor apropiación y fluidez en el uso de esta lengua, la familia logrará alcanzar eficiencia comunicativa con los chicos sordos, por otra parte, se afianzarán los lazos afectivos al fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso en el hogar. El éxito del aprendizaje del LSC depende de un programa de formación, por lo cual se plantea la necesidad de un diseño:

Diseño de un programa para la enseñanza de Lengua de Señas Colombiana (LSC) a familia de estudiantes sordos. La importancia del diseño e implementación de un programa integral para la enseñanza de la LSC dirigido a las familias de estudiantes sordos radica en su contribución al mejoramiento de los canales comunicativos y la comprensión dentro del núcleo familiar. Este tipo de lineamientos pedagógicos, apoyados por las directrices institucionales del colegio San José Bethlemitas, ayudará a afianzar los lazos afectivos y a facilitar espacios de interacción entre las familias para contribuir al desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes sordos. Además, de trabajar en la disminución de la privación lingüística, garantizando así un entorno inclusivo y enriquecedor para su desarrollo integral de los estudiantes.

2.3.3.3 Lineamientos pedagógicos desde el área social. La descripción de estos lineamientos, como se identifica en la figura 15, se basa en la posibilidad de establecer una relación desde el papel social de la Institución San José Bethlemitas en la consolidación de lazos de apoyo en torno a la situación que viven los estudiantes sordos.

Figura 15

Lineamientos pedagógicos desde el área social



2.3.3.3.1 Integración de la comunidad sorda en los procesos sociales en la institución. Como parte de los procesos de inclusión que pueden implementarse en el contexto institucional del colegio San José Bethlemitas, estas medidas representan una oportunidad para enriquecer el tejido social de toda la comunidad escolar. Al incorporar actividades vinculadas con la cultura sorda dentro de los espacios escolares, se busca promover un entorno donde la diversidad estudiantil se perciba como una fortaleza que enriquece los procesos de aprendizaje y fomenta el desarrollo de las competencias ciudadanas. Entre las actividades que se pueden proponer para el cumplimiento de este proceso podría plantearse las siguientes.

Talleres de sensibilización cultural y lingüística. Este tipo de recursos pedagógicos pueden contribuir a reconocer la importancia que tiene la cultura sorda y la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Al ofrecer estos espacios de aprendizaje, no solo se promueve el respeto y la comprensión

hacia los estudiantes sordos, sino que también se fomenta un ambiente escolar inclusivo donde se valoran las diversidades culturales y lingüísticas. Estos talleres se proyectan a que la comunidad estudiantil y docente desarrollen una conciencia crítica y empática, esencial para construir relaciones positivas y colaborativas dentro del entorno educativo.

Club de Lengua de Señas. La creación de este club de lengua de señas puede ofrecer una plataforma dinámica y participativa para que estudiantes, docentes y personal administrativo aprendan y practiquen la LSC de manera continua. Este club no solo facilita el aprendizaje de una nueva lengua, sino que también promueve la integración social al proporcionar un espacio donde las personas pueden comunicarse sin barreras lingüísticas. Además, fortalece la autoestima y la identidad cultural de los estudiantes sordos al celebrar y compartir su lengua y cultura con toda la comunidad escolar.

Eventos culturales inclusivos. La promoción de diferentes eventos culturales relacionados con la comunidad sorda, posibilitan el acercamiento y conocimiento de la historia y tradiciones de la comunidad sorda, además de fomentar un mayor sentido de pertenencia entre los estudiantes sordos. Al involucrar a la comunidad escolar en la organización y participación de estos eventos, se crea un espacio donde se promueve la igualdad de oportunidades y al rompimiento de los estereotipos sobre la sordera. Esto contribuye a un ambiente escolar más inclusivo y enriquecedor para todos.

2.3.3.3.2 Organización de eventos de socialización entre familias oyentes y comunidad sorda.

La organización de este tipo de eventos como parte de los lineamientos pedagógicos que buscan afianzar los procesos sociales desde la participación institucional, representan una oportunidad para promover la integración y el entendimiento mutuo en el entorno educativo y social.

El desarrollo de estos eventos se concibe como facilitadores en el intercambio y acercamiento cultural de las familias oyentes con hijos sordos y la comunidad sorda. La idea de proponer este lineamiento pedagógico desde el área social pretende generar espacios de fortalecimiento de las competencias ciudadanas desde un ambiente de inclusión y aceptación de la diversidad cultural. Al participar en estos eventos, las familias pueden compartir experiencias, aprender acerca de aquellas

características que si vivirán como base para abordar los desafíos y retos que surgen dentro de la relación con los hijos sordos.

Encuentros vivenciales e intercambio de experiencias. Estos talleres buscan ofrecer oportunidades para el crecimiento personal y colectivo. Por una parte, al plantear este tipo de encuentros se busca generar espacios de interacción en el cual se puedan descubrir y afianzar habilidades por parte de la familia hacia el apoyo de los procesos formativos en áreas como las competencias ciudadanas. Asimismo, se busca fortalecer la capacidad familiar en responder a las demandas de los chicos sordos. Por tanto, desarrollar estas habilidades la familia enriquecerá un bagaje intra e interpersonales donde se valoren y respetan las diversas perspectivas y experiencias de vida de cada individuo.

Proponer estos lineamientos pedagógicos como parte del componente social de la institución educativa implica la responsabilidad de romper con las barreras culturales, facilitando canales de interacción en los que los estudiantes sordos puedan contribuir desde sus propias experiencias a la construcción social. En este sentido, el fortalecimiento de las competencias ciudadanas desde el abordaje de la privación lingüística debe garantizar la participación plena de los estudiantes sordos en todos los asuntos escolares, promoviendo un ambiente inclusivo y enriquecedor.

Teniendo en cuenta los aspectos relacionados con los lineamientos pedagógicos propuestos dentro de este desarrollo investigativo, a continuación, se realiza la organización y ejecución de los procesos que pueden contribuir a generar transformaciones efectivas en la reducción del impacto de la privación lingüística sobre el desarrollo y pensamiento de las competencias ciudadanas de los estudiantes sordos que hacen parte de la Institución San José Bethlemitas.

Tabla 5

Planeación de ejecución de lineamientos pedagógicos

Fase 1: Diagnóstico y planificación
1. Análisis de necesidades y barreras:
Realizar una evaluación inicial de las necesidades específicas de los estudiantes sordos,

considerando los factores de privación lingüística, habilidades de comunicación y desarrollo social.

Identificar las barreras institucionales, familiares y sociales que limitan el acceso a una educación inclusiva.

2. Formulación de objetivos claros y específicos:

Definir metas medibles en relación con el desarrollo de competencias ciudadanas.

Planificar cómo se integrarán estos objetivos en el currículo bilingüe bicultural y en la interacción con la comunidad.

3. Capacitación del personal:

Formación inicial para docentes, personal administrativo y familiar en lengua de señas, cultura sorda y estrategias de inclusión.

Establecer un programa de formación continua sobre la importancia del bilingüismo (Lengua de Señas Colombiana y español), asegurando que cada miembro del personal educativo esté preparado para implementar la estrategia.

Fase 2: Implementación de la intervención educativa

1. Desarrollo de materiales accesibles:

Crear y distribuir materiales didácticos bilingües (en español y LSC) que faciliten el aprendizaje de los estudiantes sordos.

Introducir tecnologías de asistencia, como aplicaciones interactivas con soporte visual y traducción en LSC, en el entorno educativo.

2. Inclusión en el aula y el currículo:

Implementar una metodología bilingüe e intercultural desde los primeros años de escolarización que priorice el uso de la Lengua de Señas Colombiana.

Integrar actividades culturales y lingüísticas de la comunidad sorda dentro del currículo escolar, con talleres de sensibilización y un club de LSC.

3. Modelos de evaluación adaptados:

Desarrollar un sistema de evaluación flexible que permita a los estudiantes sordos demostrar sus habilidades en entornos visuales y accesibles.

Evaluar el progreso individual considerando la trayectoria de cada estudiante y sus necesidades particulares.

Fase 3: Intervención familiar

1. Formación de las familias en LSC:

Implementar un programa de enseñanza de LSC para las familias, proporcionando recursos y talleres orientados a mejorar la comunicación en el hogar y apoyar el desarrollo emocional y social de los estudiantes sordos.

2. Apoyo psicopedagógico a padres y cuidadores:

Ofrecer asesoría individualizada para padres y cuidadores, abordando los retos emocionales y sociales que enfrentan las familias de niños sordos, en especial aquellos relacionados con la privación lingüística.

3. Integración de la comunidad:

Organizar eventos de socialización entre familias sordas y oyentes, promoviendo un intercambio de experiencias y fomentando la comprensión mutua.

Fomentar la participación de la comunidad sorda en actividades culturales y educativas en la escuela, promoviendo la inclusión social y el respeto por la diversidad cultural.

Fase 4: Monitoreo y evaluación

1. Seguimiento continuo de la intervención:

Realizar evaluaciones periódicas de los avances de los estudiantes sordos en el desarrollo de competencias ciudadanas.

Monitorear la efectividad de la capacitación del personal y la implementación de materiales didácticos bilingües y accesibles.

2. Ajustes y mejoras:

Ajustar la estrategia según los resultados obtenidos en las evaluaciones. Esto puede incluir mejorar la formación del personal, reforzar la participación de las familias o desarrollar nuevos materiales educativos.

3. Informe final y proyecciones:

Redactar un informe que incluya los logros alcanzados, las áreas que requieren mejora y las recomendaciones para la continuidad del proyecto.

Proponer nuevas fases para asegurar la sostenibilidad del enfoque inclusivo y garantizar que los estudiantes sordos continúen accediendo a una educación y servicios de calidad.

2.4 Discusión

En el contexto educativo actual, abordar la incidencia de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas entre los usuarios de Lengua de Señas Colombiana (LSC) de secundaria, adquiere una mayor relevancia, pues el acercamiento comprensivo a las situaciones que enfrentan los estudiantes sordos como los pertenecientes a la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en Pasto, requiere de una atención fundamentada en el reconocimiento de las necesidades y oportunidades que presenta esta comunidad estudiantil desde sus propias experiencias.

En este sentido, se hizo fundamental analizar esta realidad a partir de la caracterización de los factores que contribuyen a la privación lingüística, la identificación de sus causas y finalmente, a partir de esta información proponer lineamientos pedagógicos que contribuyen al desarrollo de dichas competencias como parte de los procesos de socialización en el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes. Por lo tanto, el análisis realizado a la realidad que enfrenta la población sorda dentro del contexto educativo, más allá de facilitar un entendimiento de los desafíos enfrentados por los usuarios de la LSC, ayudó a profundizar en las necesidades y demandas que surgen dentro del contexto, cuando no existen las condiciones necesarias para ofrecer una atención integral a la diversidad estudiantil. Además, la definición de los lineamientos partió de reconocer la importancia de una educación inclusiva que garantice a los estudiantes sordos, procesos formativos integrales en los que pueda existir una apropiación de las competencias lingüísticas y una integración social activa en la comunidad.

2.4.1 Acercamiento a los factores contribuyentes de la privación lingüística en estudiantes sordos de la IEM San José Bethlemitas

Para iniciar el análisis de los hallazgos relacionados con el primer objetivo, que se centró en caracterizar los factores asociados a la privación lingüística en los estudiantes sordos de la IEM San José Bethlemitas, se realizará una profundización en dichos resultados, a partir del análisis de la realidad emergente, la perspectiva de diversos autores que han abordado situaciones similares y los puntos de vista de la investigadora. Esta aproximación permitirá una comprensión más completa

de los factores que inciden en la aparición de la privación lingüística en este entorno específico.

Como se describió en la interpretación de los resultados, los factores asociados a la privación lingüística en los participantes, se relacionan con aspectos familiares, sociales, individuales y tecnológicos. Estos factores, en conjunto desempeñan un papel crucial en la aparición y mantenimiento de este tipo de fenómenos lingüísticos que afectan a los estudiantes, desencadenando limitaciones y problemáticas en su desarrollo integral. Organismos como la National Association of the Deaf (2024) y Cárdenas (2019) recalcan que la falta de atención temprana y oportuna ante los diferentes factores que rodean a la sordera, tales como, la insuficiencia en los servicios de apoyo o de intervención adecuada, conducen a la producción de afectaciones negativas sobre la capacidad cognitiva y socio emocional de los niños sordos. La privación del lenguaje de señas al afectar la comunicación fluida, la interacción, pronto impacta en el sano desarrollo de la personalidad de las personas sordas, afectando su socialización y adaptación,

En este sentido, los hallazgos realizados a partir de la presente investigación, conducen a reconocer una correlación entre los diversos factores que inciden sobre la aparición de la privación lingüística, siendo más evidente en contextos vulnerables y con problemáticas socio económicas, donde las condiciones de formación temprana y apoyo pedagógico impide que los niños y niñas sordos logren adquirir su primera lengua (LSC) y avance hacia un desarrollo normal de su personalidad, con plena Valia personal y colectivo adecuado. Por ejemplo, en relación con las implicaciones familiares en la privación lingüística, Tejada (2021) y Rodríguez et al. (2016) destacan que, en la mayoría de los casos, los padres no se constituyen en figuras de apoyo para el desarrollo integral de los hijos sordos, puesto que, contribuyen a generar más problemáticas en torno a esta condición. Según Rodríguez et al. (2016) las principales dificultades familiares se asocian a la falta de comunicación con sus hijos, el desconocimiento del potencial personal, las contradicciones con los procesos de aprendizaje y la falta de interés en acercarse a la realidad cotidiana de sus hijos.

Haciendo hincapié en lo señalado, podría considerarse que las acciones familiares se constituyen en las principales problemáticas sobre la privación lingüística, en el sentido de que, consciente o

inconscientemente en los núcleos familiares se transgreden los derechos fundamentales de las niñas y niños sordos. Al no propiciar la formación necesaria para la transformación, evolución o adaptación del entorno familiar hacia las necesidades y derechos de las personas sordas, no se crean las condiciones adecuadas que permitan a los niños con esta condición desarrollarse acorde a sus propias capacidades y competencias intrapersonales. Esta falta de adaptación impide que los niños tengan acceso a una comunicación efectiva y a un apoyo emocional y educativo necesario para su crecimiento.

Al considerar como relevantes las distintas situaciones de los factores familiares como el duelo enfrentado por los padres de familia, la falta de apoyo en el acceso y uso de LSC, la falta de redes de apoyo y comprensión interna de la familia, impacta negativamente en el acceso temprano y manejo de LSC en el contorno familiar, y se consolida en una de las principales barreras hacia un adecuado desarrollo de los estudiantes. Este punto de vista puede apoyarse en lo propuesto por Ruiz et al. (2022) y Cárdenas (2019) quienes reconocen como el contexto familiar está estrechamente relacionado con el agravamiento de la privación lingüística en los sordos, ya que, en la mayoría de los casos, las familias no están capacitadas para asistir y acompañar adecuadamente a los niños. Según Cárdenas (2019) un ejemplo de ello se deriva de las dificultades comunicativas coexistentes entre las relaciones interpersonales que se da entre la familia oyente y el hijo sordo. Estos conflictos no sólo limitan la capacidad de expresión, además, tienen responsabilidad en los problemas adaptativos de los chicos sordos al contexto en el cual se desenvuelve.

Considerando los hallazgos de esta investigación y las perspectivas de los autores mencionados, es crucial destacar que los factores familiares no solo están implicados en la aparición y persistencia de la privación lingüística, por otra parte, desempeñan un papel significativo en el aumento de las dificultades enfrentadas por los niños sordos en su entorno. A pesar de las tensiones evidentes en las relaciones entre la familia oyente y los hijos sordos, resulta imperativo promover un cambio de enfoque que transforme el contexto familiar en un sólido pilar de apoyo para el crecimiento y desarrollo integral de los chicos afectados. Como sostienen Borbor et al. (2023), Tejada (2021) y Cruz-Aldrete (2019), para los niños y jóvenes sordos, la familia representa la piedra angular que facilita su desarrollo, inclusión y participación en diversas situaciones y actividades. En este caso, la familia no sólo debe proporcionar un apoyo emocional y práctico, de forma transversal debe

fomentar un ambiente en el que se valoren y promuevan las capacidades individuales de cada niño sordo, permitiéndoles desenvolverse plenamente en su comunidad.

En la realidad específica de la IEM San José Bethlemitas, es fundamental abordar las situaciones emocionales, como el duelo que enfrentan los padres cuando descubren la sordera de sus hijos. Como sugieren Alarcón et al. (2022) y Córdova (2012), proporcionar un apoyo psicológico y pedagógico diferencial a los padres en estas circunstancias es crucial, debido a que, a través de estos procesos puede lograrse una aceptación incondicional de la sordera como algo natural y no como una problemática, y además convertirse en los principales agentes de inclusión a partir del aprendizaje del lenguaje de señas. Por consiguiente, ese apoyo debe enfocarse en equipar a los padres con estrategias de afrontamiento, así como, con los conocimientos y las habilidades necesarias para facilitar un aprendizaje temprano de la lengua de señas para el desarrollo óptimo de sus hijos sordos. Desde la perspectiva de los autores mencionados, se puede interpretar que es importante mejorar la capacidad de los padres en asumir la responsabilidad en la crianza de sus hijos, a través de la conformación de entornos familiares en los que se promueva el bienestar y participación plena en la vida cotidiana.

Es crucial promover un cambio en los esquemas y estereotipos que los padres han desarrollado respecto a la sordera de sus hijos, especialmente cuando existe falta de apoyo familiar, debilidades en la comunicación en el hogar o en las deficiencias sobre el manejo de la LSC. Según Borbor et al. (2023); Alarcón et al. (2022) y Robledo y García (2008), abordar estas dinámicas permite crear un entorno más comprensivo y enriquecedor para los niños sordos. Por tanto, deben transformarse las dinámicas en relación con el modelo empleado en la interacción y participación familiar, donde se facilite el desarrollo de una autoestima sólida por parte de los niños, al mismo tiempo que se facilite la integración familiar.

En esta investigación se hizo necesario abordar otros factores relacionados con las características sociales, ya que se identificó que estos también desempeñan un papel crucial en la creación de entornos vulnerables que aumentan la privación lingüística. Esto dificulta la capacidad de las familias con hijos sordos para afrontar los diversos desafíos que surgen en torno a esta realidad emergente. En este contexto, autores como Dall'Asen y San-Martín (2023) y Guerrero y

Hernández (2023) destacan que la estigmatización social representa un factor de riesgo significativo en relación con la privación lingüística, especialmente en lo que respecta al aprendizaje e integración de la lengua de señas. Esta estigmatización puede llevar a la creación de percepciones erróneas y prejuicios arraigados sobre las capacidades y habilidades de las personas sordas.

Según lo expuesto sobre los factores sociales y las condiciones identificadas a través de las vivencias de los estudiantes sordos de la IEM San José Bethlemitas, se puede confirmar cómo estas situaciones (discriminación, exclusión comunicativa y de espacios de interacción e inexistencia de espacios de coparticipación con las personas sordas), de manera directa o indirecta contribuyen a crear barreras que afectan los procesos adaptativos de la población. Glickman et al. (2020) enfatizan que la falta de recursos que faciliten la comunicación efectiva entre personas oyentes y sordas deteriora la calidad de vida de estos últimos. Las barreras lingüísticas limitan el acceso adecuado a las diversas necesidades y demandas del entorno en el que participan y actúan los miembros de la comunidad sorda.

Por consiguiente, es fundamental que se eliminen las barreras de exclusión social construido alrededor de las relaciones que los estudiantes sordos tienen dentro del contexto educativo, dado que, esto posibilita generar espacios de participación en las que se puedan propiciar transformaciones alrededor de las necesidades que presentan los estudiantes sordos en la IEM San José Bethlemitas.

Reflexionando sobre el punto de vista aludido, Vargas (2020) reconoce la importancia de definir la participación social que permita a la comunidad sorda generar espacios de inclusión educativa, social, tecnológica y ciudadana en los que puedan ampliar sus destrezas y aportar desde su propia cosmovisión del mundo. Estos espacios no solo facilitan la integración y el reconocimiento de sus habilidades y competencias, sino que también promueven una sociedad más equitativa y empática. Asimismo, Hernández et al. (2015) señalan que una de las características fundamentales de integrar la participación de la comunidad sorda es la posibilidad de enriquecer los procesos de toma de decisiones, mediante una mayor implicación en la vida educativa y social de su contorno. Esto solo puede lograrse en la medida en que se fomente el respeto y la valoración de la diversidad como

parte natural de la sociedad.

Lo identificado en el presente estudio sobre el factor social vinculado a las dificultades en la comunicación asertiva que enfrentan los estudiantes sordos destaca la imperativa necesidad de abrir espacios reflexivos en el contexto educativo con fines de reinventar la comunicación diversificada, las redes de apoyo e inclusión práctica, de implicación en participación y retoma de una vida más activa de las personas sordas. Estos espacios tal como lo prevé Putz (2012) deben conducir a una comprensión y concienciación más profunda acerca de cómo la sociedad contribuye a la privación lingüística. En este sentido, se requiere de procesos que ayuden a transformar los medios de integración e inclusión social para la comunidad sorda, a fin de romper con los obstáculos que dificultan su pleno desarrollo y participación. En la institución San José Bethlemitas, se sobreentiende que la posibilidad de mejorar la comunicación asertiva entre los estudiantes sordos y el contexto social está supeditado a reconocer la necesidad de involucrarse activamente en la creación de entornos que además de identificar la importancia de los procesos socioeducativos, se proyecte fortalecer desde la diversidad lingüística y cultural. Por tanto, es fundamental proporcionar los recursos para apoyar a los estudiantes sordos en su desarrollo integral, asegurando así un entorno inclusivo y enriquecedor.

Por otra parte, tal como se mostró en este estudio, es evidente que los factores sociales relacionados con la privación lingüística también tienen un impacto directo en el acceso y disfrute de la lengua de señas como vía para el desarrollo integral de los estudiantes sordos de la institución San José Bethlemitas. Tal como lo afirman Tejada (2021), Cárdenas (2019) y Roselli et al. (2010), desafortunadamente, las niñas y niños sordos que han enfrentado situaciones de privación de su lengua materna desarrollan dificultades en diversas áreas de su vida, tanto a corto como a largo plazo, incluyendo las áreas cognitivas, emocionales y sociales. Por esta razón, es crucial implementar medidas de contención y apoyo que ayuden a mitigar los daños causados por estas situaciones. Esto implica la necesidad conducir de forma progresiva transformaciones dentro del contexto social próximo, lo cual posibilitará un mejor desarrollo integral de los chicos sordos que faciliten su inclusión social.

Ahora bien, además de los factores familiares y sociales que se han identificado en relación con

la privación lingüística de los estudiantes sordos de la Institución Educativa San José Bethlemitas, también se han establecido factores individuales inherentes a la persona sorda. Según Rosselli et al. (2010) y Robledo y García (2008), estos factores de orden interno del sujeto, no dependen la persona en sí, y depende de la influencia directa o indirecta por las diversas características del entorno sociofamiliar en el que los niños sordos están inmersos en su vida cotidiana. Por ejemplo, Sande (2023) y Dall'Asen y San-Martín (2023) señalan que los altos niveles de exclusión social a los que se enfrentan los sordos pueden provocar traumas que afectan significativamente la construcción de su propia identidad. Es más, la exclusión comunicativa en un contorno que no cuenta con el lenguaje, afecta drásticamente la constitución de un ser humano con capacidad de interacción alterna. Las falencias de ayudas educativas y de redes de apoyo de las personas sordas, dejan en claro, que afectan la conformación de un sujeto consciente de si y con capacidad de interacción.

En este sentido, la falta de condiciones favorables para el desarrollo del potencial individual de los jóvenes sordos sin duda afecta los procesos de reconocimiento personal, ya que no existen referentes positivos que refuercen una autopercepción saludable desde la condición de sordera. Esta perspectiva se apoya en el estudio realizado por Sande (2023), quien estableció que la falta de garantías de inclusión en el contexto social desencadena un impacto negativo en la realización personal. Esta se ve mediada por la incapacidad de realizar actividades motivadoras que influyan directamente en el sentido de pertinencia de ser una persona sorda.

Desde una mirada propositiva, los conflictos individuales de los chicos sordos se arraigan en las diversas eventualidades dentro del contexto sociofamiliar del que forman parte. Estos escenarios en la mayoría de los casos, imponen y condicionan procesos que dificultan que los sordos se reconozcan como actores activos de la vida social, cultural y educativa, lo que desencadena la construcción de la realidad emergente que limitan la apropiación de su propia condición de sordera y posteriormente afectará su capacidad de desarrollo personal y social dentro del contexto en el que hace parte. Además, la falta de apoyo y comprensión en estos entornos contribuye a una autopercepción negativa, limitando su capacidad para participar activamente y desarrollarse plenamente. Este punto de vista puede apoyarse en lo identificado al interior del contexto educativo de San José Bethlemitas, donde se evidenciaron tres tipos de factores individuales asociados a la

autopercepción de la sordera de los estudiantes; el retraso en el aprendizaje de la LSC y el acceso tardío a la educación. Según la percepción de los participantes, se pudo interpretar que estas características tienen un impacto en su desarrollo integral, ya que desencadenan conflictos intrapersonales.

Contrastando la realidad manifestada por los estudiantes sordos del colegio San José Bethlemitas con los hallazgos de Frente al factor del acceso tardío a la educación, es imperativo proponer la flexibilización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta flexibilización es esencial para lograr una nivelación formativa que contribuya al desarrollo de las competencias y habilidades de los estudiantes sordos, respetando su individualidad y visión de sordera. La institución educativa debe estar comprometida en crear condiciones que satisfagan las necesidades y demandas específicas de estos estudiantes, asegurando así el cumplimiento de los objetivos de la educación inclusiva. Además, es fundamental implementar estrategias pedagógicas adaptadas, como el uso de recursos visuales y tecnológicos, formación continua para los docentes en lengua de señas y cultura sorda, y la promoción de un entorno escolar que fomente la participación activa de los estudiantes sordos.

Solo a través de estos esfuerzos coordinados se puede garantizar una educación de calidad que responda a las particularidades de cada estudiante y promueva su desarrollo integral, para con ello, según Tejada (2021), y Robledo y García (2008) se puedan tramitar las situaciones derivadas del conflicto asociados a la condición de sordera como parte del proceso educativo y de inclusión de las personas. De no tramitarse una educación e interacción social inclusiva práctica, pronto será un obstáculo en la construcción de una identidad sólida y afectará tanto el bienestar general como la capacidad de interactuar efectivamente en el entorno. En este sentido, el análisis de las problemáticas individuales abordadas en esta investigación reveló factores de riesgo de impacto para los estudiantes sordos. Se reconoce que hasta el momento no se ha proporcionado un apoyo adecuado para fomentar su desarrollo integral.

Por ejemplo, en el caso de los factores que influyen en las condiciones y la autopercepción de la sordera, es indispensable que se generen espacios de inclusión desde el contexto en los que la comunidad sorda pueda participar activamente en la construcción social, aportando desde su propia

cosmovisión del mundo. Dicha participación debe ser reflejada en las aulas de clase, en la vida familiar, social, cultura de su entorno inmediato, junto a los otros niños para que lleven una vida normal con los demás. La creación de estos espacios puede contribuir a una plena aceptación de los estudiantes sordos, ya que, a través de estos procesos será posible lograr transformaciones inclusivas. Desde las contribuciones de Rodríguez (2022) y Domínguez (2009) esto solo puede lograrse si se establecen redes de colaboración, apoyo y ayuda entre los diferentes sectores en los que se desenvuelve la población sorda. La ejecución de estas acciones desde el contexto educativo va más allá establecer cambios en la forma de ver y entender la sordera, también promueve un entorno más inclusivo y comprensivo, donde las necesidades y habilidades de los estudiantes sordos sean reconocidas y valoradas adecuadamente.

En lo que respecta al retraso en el aprendizaje de la LSC, es indispensable crear espacios de reflexión y concientización sobre la responsabilidad de la familia. Durante las diferentes etapas de crecimiento de los niños sordos, la familia se constituye en el principal vínculo de apoyo que contribuye a establecer procesos de desarrollo integral. Para Borbor et al. (2023) la adquisición, apropiación y fortalecimiento de la primera lengua de los niños sordos, depende en gran medida del papel activo y comprometido de la familia. Este apoyo es crucial tanto para el desarrollo lingüístico, como para fomentar la aceptación y reconocimiento de su identidad como personas sordas. Por consiguiente, de acuerdo a la situación de los chicos sordos de la Institución San José Bethlemitas la creación de estos espacios de reflexión puede facilitar que las familias comprendan la importancia de su rol y se conviertan en agentes activos en la promoción de una inclusión efectiva y significativa para la aceptación personal.

Frente al factor del acceso tardío a la educación, es imperativo proponer la flexibilización y ampliación diferencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto se considera esencial para lograr una nivelación formativa que contribuya al desarrollo de las competencias y habilidades de los estudiantes sordos, respetando su individualidad y visión de sordera. Por lo tanto, la institución educativa debe estar comprometida en crear condiciones que satisfagan las necesidades y demandas específicas de los estudiantes, asegurando así el cumplimiento de los objetivos de la educación inclusiva. Tal como lo proponen Dall'Asen y San-Martin (2023); Guerrero y Hernández (2023); Ruiz et al. (2022) y Hernández et al. (2015) en los procesos de inclusión educativa para estudiantes

sordos, es fundamental diseñar e implementar estrategias pedagógicas adaptadas, como el uso de recursos visuales y tecnológicos, formación continua para los docentes en lengua de señas y cultura sorda, y la promoción de un entorno escolar que fomente la participación activa de los estudiantes sordos. Solo a través de estos esfuerzos coordinados se puede garantizar una educación de calidad que responda a las particularidades de cada estudiante y promueva su desarrollo.

Finalmente, otro de los factores considerados en relación con la privación lingüística entre los estudiantes sordos del colegio San José Bethlemitas fue el uso de recursos tecnológicos. Según los estudiantes y sus familias, estos recursos pueden desencadenar problemáticas debido a los riesgos asociados con su uso. Por otra parte, existe un bajo empleo de aplicaciones tecnológicas que sirven para el desarrollo comunicativo.

A partir de las propuestas formuladas por los estudiantes sordos y sus familias, se consideró relevante abordar el tema de la priorización de tecnologías asistivas, como el implante coclear. Según las experiencias y vivencias dentro de la comunidad sorda, el uso de estos recursos tecnológicos no siempre es bien recibido debido a las implicaciones y dificultades que presentan los chicos sordos las personas sordas en sus procesos de adaptación. La mayoría de los participantes del estudio expresaron un fuerte rechazo hacia el implante coclear, percibiéndolo como un riesgo sociocultural que afecta la identidad como comunidad sorda.

Este fenómeno se encuentra respaldado por los hallazgos de Morales (2022) y Larrazábal et al. (2021) quienes indican que una parte significativa de la comunidad sorda implantada desde temprana edad rechaza estos dispositivos debido a que perciben que no facilitan un desarrollo óptimo de su identidad, pues una de las consecuencias de este tipo de implantes es que los sordos no pueden identificarse como sordos. En ese contexto, Cánovas y García (2011) destaca que los niños sordos intervenidos con implantes cocleares enfrentan dificultades pragmáticas relacionadas con el desarrollo lingüístico y los procesos subsiguientes de rehabilitación. Según Cánovas y García (2011) "los actos de habla construidos por los niños sordos implantados suelen ser breves y simples debido a la falta de estructuras lingüísticas comunicativas; la comprensión del interlocutor es más lenta y requiere un mayor esfuerzo" (p. 103).

En contraste con los hallazgos anteriores, perspectivas como las de la Federación de Asociaciones de Implantados Cocleares de España (AICE, 2023) y Paz et al. (2021) sostienen que no existen evidencias concluyentes que indiquen implicaciones negativas en los niños que han sido implantados con dispositivos cocleares. Considerando los resultados de los estudios mencionados y los hallazgos emergentes de esta investigación, es crucial prestar mayor atención a las perspectivas de las personas sordas. Sus experiencias proporcionan valiosos puntos de vista sobre cómo los implantes cocleares pueden, en algunos casos, agravar el fenómeno de la privación lingüística. Al entender sus vivencias y opiniones, se pueden identificar mejor las implicaciones socioculturales y médicas de estos dispositivos, permitiendo desarrollar estrategias más inclusivas y respetuosas de su identidad y necesidades lingüísticas.

Por otra parte, uno de los factores tecnológicos que contribuyen a la privación lingüística de los estudiantes sordos es el escaso uso de aplicaciones de comunicación. Estas herramientas digitales, diseñadas para facilitar la interacción y el aprendizaje en personas con discapacidad auditiva, no están siendo plenamente aprovechadas alrededor de las relaciones que se establecen entre los estudiantes sordos del colegio San José Bethlemitas y las familias oyentes. Para Hernández et al. (2015) la falta de integración de estas tecnologías puede limitar las oportunidades de desarrollo lingüístico y social de los estudiantes sordos, dado que, al promover el uso de aplicaciones de comunicación puede mejorar la accesibilidad a la información y proporcionar entornos de aprendizaje inclusivos que apoyen el desarrollo integral de estos estudiantes.

Desde la realidad emergente en esta investigación, se resalta la necesidad de prestar mayor atención al diseño, desarrollo, implementación y evaluación de diferentes aplicaciones orientadas a mejorar los canales comunicativos con personas sordas, con el objetivo de reconocer la efectividad de estas tecnologías. Además, es fundamental establecer un enfoque coordinado entre educadores, familias y desarrolladores tecnológicos para asegurar que las aplicaciones sean útiles, accesibles y adaptadas a las necesidades específicas de la comunidad sorda.

2.4.2 Causas de la privación lingüística y su impacto en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes usuarios de LSC en la IEM San José Bethlemitas

Cabe destacar que actualmente no existe una profundización en el estudio de las causas de la privación lingüística y sus efectos en el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes sordos. Este vacío investigativo limita una comprensión e interpretación de la relación entre el acceso al lenguaje y la adquisición de las habilidades ciudadanas. Esto resalta la relevancia e importancia del presente estudio, que permitió establecer una línea base que reconoce la necesidad de realizar estudios específicos y contextualizados en esta área.

En este orden de ideas, el proceso de interpretación de los resultados sobre la realidad de los estudiantes sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana (LSC) en la IEM San José Bethlemitas se llevó a cabo mediante un análisis comprensivo de sus perspectivas sobre diversas situaciones sociales hipotéticas que pueden enfrentar su vida cotidiana. Los resultados revelaron que la privación lingüística puede constituirse en uno de los principales factores que afectan la capacidad de los estudiantes para realizar un análisis del entorno social a través de las competencias ciudadanas.

Los aspectos mencionados con antelación, pueden apoyarse en los resultados de autores como Mantilla (2010) quien a través de su proyecto "En-Señémonos" identificó la necesidad de abrir medios de interacción y participación inclusivos en las relaciones sociales que involucran a la población sorda. Según la autora, esto conlleva aperturas de mejores canales de comunicación, los cuales fomenten el afianzamiento de una mayor participación ciudadana desde las propias experiencias de los estudiantes sordos.

Esta comprensión situacional de la privación lingüística en la Institución San José Bethlemitas facilitó la identificación de varios factores de riesgo asociados a posibles dificultades en el desarrollo de competencias ciudadanas. Estos factores, mencionados en el apartado de resultados, incluyen: limitaciones en la capacidad de comunicación y acceso a información de calidad; falta de un lenguaje completo y enriquecido desde una edad temprana; participación en la toma de decisiones; y expresión de opiniones y pensamientos.

Desde los aspectos identificados en el presente estudio, la limitación en la capacidad de comunicación y el acceso a información de calidad por parte de los estudiantes sordos emerge como uno de los factores de riesgo relevantes para el desarrollo de las competencias ciudadanas; puesto que, las barreras comunicativas impuestas por el entorno social además de evidenciar un alto grado de exclusión, también revelan obstáculos profundos que afectan la construcción tanto individual como colectiva de estos estudiantes dentro de su entorno. Esta perspectiva se alinea con lo señalado por Márquez y Portilla (2012) quienes destacan que, a pesar de que los niños sordos tienen la capacidad de desarrollar un lenguaje propio desde una edad temprana, el medio social generalmente carece de las herramientas y conocimientos necesarios para apoyar la adquisición de su lengua materna. En consecuencia, en núcleos familiares donde predominan oyentes, estas carencias dificultan el desarrollo integral de los niños sordos, limitando sus oportunidades para una inclusión social.

Por lo tanto, la ausencia o debilidad de un canal comunicativo efectivo, como la lengua de señas, puede afectar negativamente la adquisición y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en los estudiantes sordos; puesto que, tal como lo definen Núñez et al. (2024) y Chaux y Ruiz (2004, como se citó en Montoya, 2008) el lenguaje es el principal mecanismo para establecer relaciones constructivas entre personas o grupos con diferencias e intereses variados, lo que requiere habilidades sociales específicas, como la capacidad para comprender perspectivas ajenas y comunicarse eficazmente a pesar de las diferencias lingüísticas. Desde este punto, si se contrasta lo mencionado con la perspectiva de Morales (2022) acerca de cómo la privación lingüística impide el acceso a una lengua de señas, fundamental para el desarrollo natural de la población sorda. Esto puede contribuir a afirmar que la realidad manifiesta desde las experiencias de los estudiantes sordos del colegio San José Bethlemitas, el hecho de haber enfrentado dificultades y un retraso en la adquisición de la LSC, debido a la privación lingüística, también afectó su capacidad para fortalecer sus competencias ciudadanas.

En consecuencia, las barreras comunicativas derivadas de la privación lingüística afectan la capacidad de participación activa de los estudiantes sordos en la sociedad, ya que limitan su acceso a información crucial sobre las dinámicas sociales que emergen de la interacción colectiva. Una reflexión sobre las evidencias de investigación muestra que las limitaciones en la capacidad de

comunicación y el acceso a información de calidad, sustentadas en factores como la falta de fluidez comunicativa, el poco entendimiento al servicio de interpretación y la falta de contexto e información, destacan la responsabilidad de abordar estas cuestiones en el colegio San José Bethlemitas. Según Larrazabal et al. (2021) y Gonzáles et al. (2016) uno de los aspectos fundamentales para mejorar los procesos de inclusión para la población sorda es la adquisición temprana del lenguaje, este proceso facilita la creación de un entorno en el que los estudiantes pueden ejercer plenamente sus derechos y responsabilidades como miembros activos de la sociedad.

Considerando los elementos identificados en la experiencia de los estudiantes sordos del colegio San José Bethlemitas, la falta de un lenguaje completo y enriquecido desde una edad temprana revela dificultades significativas en la articulación de responsabilidades tanto familiares como sociales y educativas. Por tanto, es fundamental que estos entornos de participación proporcionen condiciones adecuadas que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes sordos a lo largo de su ciclo vital. Esta mirada se sustenta en lo señalado por Alarcón et al. (2022) para quienes la ausencia de una atención temprana adecuada impide el desarrollo óptimo de los niños sordos, ya que en muchos casos no se logra una plena concientización y apropiación de las oportunidades existentes en el contexto. Esto subraya la necesidad de un enfoque más comprometido por parte de la familia y la comunidad para garantizar que los estudiantes sordos puedan alcanzar su máximo potencial desde una etapa temprana.

Ahora bien, al reflexionar sobre la relación entre el aprendizaje de las competencias ciudadanas y las limitaciones en el acceso a un lenguaje adecuado desde una edad temprana, se puede comprender que estas restricciones impactan negativamente la capacidad de los estudiantes sordos para desarrollar habilidades esenciales. Situaciones como el aprendizaje tardío de la lengua de señas puede obstaculizar su capacidad para adquirir las competencias necesarias para reconocerse como participantes activos en la construcción social. Desde lo que puede interpretarse en este estudio, un lenguaje completo y enriquecido es crucial para que estos estudiantes puedan involucrarse plenamente en su entorno, expresar sus ideas y contribuir de manera efectiva a la sociedad.

Las características emergentes en el colegio San José Bethlemitas contrastan directamente con las perspectivas propuestas por Alvarado (2023); Pérez (2018) y Ruiz y Chaux (2005) quienes sostienen que la formación en competencias ciudadanas depende en gran medida del desarrollo de un lenguaje que permite la transmisión y construcción de procesos sociales. Estos procesos facilitan la participación activa de los estudiantes mediante sus propias reflexiones intra e interpersonales. Considerando los hallazgos de la presente investigación, es esencial que los diferentes actores educativos comprendan su responsabilidad en promover estrategias de participación que enriquezcan el lenguaje comunicativo de los estudiantes sordos, asegurando así su inclusión efectiva en la realidad educativa y social.

Para superar las barreras asociadas al acceso tardío a un lenguaje constructivo, como sugieren Márquez et al. (2012) es fundamental promover acciones educativas que permitan a los estudiantes sordos reconocerse como ciudadanos capaces de expresar sus opiniones y contribuir a la edificación y reconstrucción social. Este enfoque no solo facilita el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes sordos, por otra parte, mejora las condiciones democráticas dentro del contexto escolar, reflejando así una realidad social más inclusiva. Al implementar estrategias que favorezcan una participación activa desde una edad temprana, se favorece que los estudiantes sordos puedan ejercer sus derechos y responsabilidades de manera efectiva, integrándose plenamente en la dinámica social y educativa.

Al analizar los resultados en relación con la participación en la toma de decisiones, se observó que este aspecto ha sido negativamente impactado en el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes sordos; pues como consecuencia de la privación lingüística que han enfrentado hasta el momento, se ha visto limitada su capacidad para generar ideas de manera autónoma y ha revelado deficiencias en su habilidad para proponer soluciones creativas a los problemas que surgen en su entorno, lo cual puede estar asociado a las falencias existentes en su culturalidad. En consecuencia, tal como lo proponen Márquez y Portilla (2012) los procesos de formación de los estudiantes sordos, las dificultades en torno al aprendizaje de las competencias ciudadanas no sólo deben centrarse en el manejo de unos contenidos curriculares, de forma transversal el desarrollo de estas competencias debe contribuirles a los chicos sordos lograr enfrentar las diversas situaciones que se presentan dentro de la cotidianidad.

Es crucial abordar de manera efectiva las dificultades que enfrentan los estudiantes sordos en la toma de decisiones, dado que, de mantenerse este tipo de eventualidades es muy probable seguir encontrando situaciones de exclusión que no contribuyen al desarrollo integral de estas comunidades. Por tanto, se requiere identificar, reconocer, fortalecer y potencializar tanto los recursos intrínsecos como extrínsecos disponibles para ello, sólo de esta manera se permitirá el desarrollo de una mayor capacidad para ofrecer puntos de vista reflexivos y propositivos sobre las situaciones que afectan, directa o indirectamente a su contexto.

A partir de los puntos mencionados, se sobreentiende que la participación en la toma de decisiones, depende del fortalecimiento de las habilidades comunicativas a través del lenguaje, pues esto es crucial para crear y consolidar espacios en los que los estudiantes puedan presentar y discutir ideas sobre diversos temas que atañen a la realidad social y personal. Este punto puede apoyarse en lo señalado por Núñez et al. (2024) al establecer que la incorporación y el manejo efectivo de las competencias ciudadanas permiten a los estudiantes generar propuestas basadas en su propia autorreflexión y en su experiencia cotidiana. Esta capacidad no solo fomenta una mayor participación activa, además, facilita la adaptación y solución creativa de problemas en su entorno social.

Al eliminar las barreras entretejidas alrededor de la privación lingüística de los estudiantes sordos, se puede propiciar una transformación en la sociedad; puesto que, al permitir que los estudiantes hagan parte de la toma de decisiones desde su propia cosmovisión y autonomía no solo enriquece las aportaciones sociales, asimismo, se fomenta una mayor inclusión y equidad para que los estudiantes sordos puedan ser partícipes de los diferentes procesos intrapersonales que subyacen a sociedad. Este enfoque facilita una participación más activa y efectiva, ayudando a integrar diferentes perspectivas únicas desde la diversidad.

Por último, el abordaje acerca de las causas de la privación lingüística y sus implicaciones en el desarrollo de competencias de los estudiantes sordos usuarios de la LSC en la institución San José Bethlemitas permitió identificar que dichas eventualidades presentan un componente desde la expresión de opiniones y pensamientos, este elemento se constituye en uno de los factores de riesgo significativos, puesto que, se sustenta a partir de varios aspectos críticos, como la falta de

expresión, la carencia de asertividad en las ideas y las falencias en la expresión de sentimientos y necesidades. Como tal estos factores limitan la capacidad de los estudiantes para poder comunicar sus puntos de vista de manera efectiva, lo cual desencadena falencias en su participación activa y su desarrollo integral.

Considerando la perspectiva planteada por Campo et al. (2011) las competencias ciudadanas dentro de los procesos de formación se constituyen en uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se sustenta la capacidad de los estudiantes para adquirir conocimientos teóricos y prácticos necesarios para su adaptación dentro de la sociedad. Según este punto de vista, el desarrollo de competencias ciudadanas facilita el ejercicio de uno de los derechos fundamentales, la libertad de expresión que es esencial para una participación efectiva en la vida escolar.

Los elementos señalados en el punto de vista anterior conducen a reflexionar sobre la importancia de abordar la privación lingüística en el desarrollo de las competencias ciudadanas; puesto que, de mantenerse estas condiciones de privación, los estudiantes sordos continuarán enfrentando limitaciones en la expresión de sus opiniones y pensamientos. Esto a su vez, puede generar problemáticas al momento de participar activamente en las diversas situaciones y actividades de su entorno.

En ese sentido, es importante destacar lo propuesto por González et al. (2016) quienes sostienen que el desarrollo de las competencias ciudadanas debe centrarse en fomentar el pensamiento crítico sobre las situaciones que se presentan en las relaciones sociales. Asimismo, Campo et al. (2011) afirman que la consolidación de las competencias ciudadanas en el aula contribuye a la creación de espacios participativos, donde la comunidad estudiantil pueda realizar aportes significativos desde su capacidad de reflexión y opinión sobre las situaciones desencadenadas en el contexto.

El desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes sordos del colegio San José Bethlemitas puede asegurar un mayor compromiso en su capacidad para expresar sus puntos de vista sobre las problemáticas que enfrentan en su contexto social, al tener la capacidad de analizar, reflexionar y proponer sobre estas eventualidades, se garantiza un mayor aprovechamiento de las habilidades ciudadanas, lo que les permitirá ejercer plenamente sus opiniones y participar

activamente en la sociedad.

2.4.3 Lineamientos pedagógicos para el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes sordos con privación lingüística: estrategias de abordaje en la IEM San José Bethlemitas

El desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes sordos con privación lingüística representa un desafío educativo para instituciones como San José Bethlemitas. Por lo tanto, esta realidad requiere una toma de decisiones estratégica en relación con los procesos de transformación necesarios para adaptarse a la diversidad estudiantil. Con esta perspectiva, los lineamientos pedagógicos propuestos en esta investigación buscan responder integralmente a las demandas de estos estudiantes, de ahí que, los lineamientos estén diseñados para fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos donde los estudiantes sordos puedan participar activamente en la construcción de conocimientos teóricos y prácticos en el ejercicio pleno como ciudadanos.

Por consiguiente, a través de un enfoque integral se pretende no solo prestar atención a los conceptos básicos sobre competencias ciudadanas, de forma transversal se busca fomentar un ambiente de aprendizaje que respete y valore la diversidad lingüística y cultural, a través del rompimiento de las barreras comunicativas y la promoción de una participación activa y equitativa de los estudiantes. Autores como Cuartas y Gómez (2020) destacan la responsabilidad de gestionar reflexiones pedagógicas proyectadas a resignificar los procesos educativos de los estudiantes sordos. En este sentido, Alvarado (2023) destaca que la formación de competencias ciudadanas depende en gran medida de la articulación entre los diferentes actores escolares, quienes deben ser capaces de responder de forma adecuada a su realidad social.

De acuerdo con las reflexiones realizadas, es imperativo que desde el contexto educativo de San José Bethlemitas se aborden las demandas específicas de los estudiantes sordos. Además, es crucial fomentar una conciencia transformadora entre los educadores, las familias y la sociedad en general. De esta manera, se pueden implementar estrategias pedagógicas inclusivas, que además de atender a las necesidades académicas de los estudiantes, propendan generar ambientes de inclusión e integración al interior de las relaciones gestadas en la comunidad educativa. Facilitando así su desarrollo integral y la construcción de una identidad.

Para el caso de la presente investigación, los lineamientos pedagógicos se fundamentan en perspectivas flexibles en torno a tres áreas específicas que son: la académica, la familia y la social, se plantean desde esta línea, debido a la posibilidad de proponer a la institución una mirada alternativa y sincrónica con la situación que están afrontando los estudiantes sordos desde sus propias experiencias cotidianas.

Al abordar los lineamientos pedagógicos en el ámbito académico, se tomaron en cuenta las propuestas de Borbor et al. (2023) y Saiz et al. (2021), estos autores enfatizan la responsabilidad de los contextos educativos de garantizar los derechos fundamentales de la población sorda mediante la redefinición de los procesos formativos, con el objetivo de responder de forma adecuada a las necesidades de los estudiantes. Por tanto, las estrategias educativas deben fundamentarse en la promoción de espacios inclusivos reales con un enfoque desde la diversidad estudiantil. Según Álvarez et al. (2006) esto implica obligatoriamente el poder identificar las características específicas de la población sorda desde su condición de sordera. A partir de esta mirada, la promoción de los lineamientos pedagógicos tuvo en cuenta subáreas clave, como la implementación de una educación bilingüe bicultural temprana, el uso adecuado de ayudas tecnológicas y el fortalecimiento de los procesos institucionales.

Partiendo de los resultados obtenidos en esta investigación, se destaca la importancia de disponer de una educación bilingüe-bicultural temprana para la comunidad sorda. Esto se centra principalmente en identificar y priorizar cómo, a través de los procesos de reconocimiento personal y social subyacentes a las primeras etapas de desarrollo, se puede contribuir al fortalecimiento de la identidad y autoestima de los estudiantes sordos, así como a su integración efectiva en la sociedad.

En este sentido, la educación bilingüe-bicultural para estudiantes sordos, como destacan Bowen (2016), Córdova (2012) y Lissi et al. (2012) es crucial para su desarrollo integral, puesto que, a través de este enfoque además de fortalecer las competencias lingüísticas, también promueve el reconocimiento y valoración de su identidad cultural. Según Lissi et al. (2012) el aprendizaje temprano de la lengua de señas como primera lengua proporciona al estudiante sordo las herramientas comunicativas necesarias para un aprendizaje efectivo. Además, Córdova (2012)

sostiene que la exposición gradual tanto a la lengua de señas como al español facilita una integración más fluida en los entornos académicos y sociales.

Desde esta perspectiva, los lineamientos pedagógicos propuestos alrededor del área académica, centrados en la priorización de la Lengua de Señas Colombiana (LSC); la formación bilingüe-bicultural de los docentes; la inclusión de métodos lingüísticos y culturales sordos; el desarrollo de material educativo bilingüe y accesible; la creación de un ambiente inclusivo y accesible o la flexibilización evaluativa, ayudarán a la Institución San José Bethlemitas a proporcionar espacios, herramientas y estrategias que garanticen a los estudiantes sordos el derecho a recibir una formación integral. Esto no solo incluye el aprendizaje de competencias ciudadanas, además, se proporciona una educación enriquecedora que mejore sus experiencias intra e interpersonales a través de la inclusión educativa.

Por consiguiente, tal como proponen Corina y Singleton (2009) es crucial establecer entornos inclusivos para estudiantes sordos, reconociendo cómo el contexto influye y contribuye a su desarrollo integral. En este sentido, los lineamientos propuestos están diseñados para promover un mayor afianzamiento y fortalecimiento de las habilidades y capacidades de los estudiantes sordos, pensando en la optimización de sus oportunidades educativas y sociales.

Por otro lado, los lineamientos propuestos para fortalecer los procesos institucionales en el Colegio San José Bethlemitas se centran en flexibilizar las funciones y acciones necesarias para crear un entorno escolar en el que la sordera no se perciba como una limitación. En lugar de ello, esta condición pueda ser vista como una oportunidad para transformar los procesos educativos, aprovechando las habilidades y talentos únicos que los estudiantes sordos aportan. Este enfoque permite que la institución tenga la capacidad de adaptarse a las demandas de los estudiantes y al mismo tiempo potencie sus fortalezas, contribuyendo a un entorno educativo enriquecedor.

En relación con el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de las competencias ciudadanas, abordar el tema de la institucionalidad, tal como proponen Dall'Asen y San-Martín (2023) y Leguizamón y Ruiz (2021), permitirá generar transformaciones hacia una evolución educativa para los estudiantes sordos. En este caso, el diseño de políticas, planes, programas y

proyectos inclusivos debe centrarse en una visión de la diversidad como un valor fundamental. Dall'Asen y San-Martín (2023) destacan que "la educación inclusiva se constituye en un paradigma y un principio que busca guiar las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje central el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana" (p. 160). Estos planteamientos subrayan el papel crucial de la institución en los procesos formativos inclusivos. Por lo tanto, es esencial que el Colegio San José Bethlemitas a través de los lineamientos propuestos trabaje en superar las barreras asociadas a la privación lingüística y crear un entorno que valore y apoye a la comunidad sorda.

La implementación de lineamientos pedagógicos, como la adopción de políticas de inclusión efectivas, la capacitación del personal en conciencia y sensibilización hacia la comunidad sorda y el fomento de la contratación de personal sordo para el desarrollo de actividades institucionales, tiene como objetivo principal fortalecer el compromiso y la responsabilidad del colegio con la gestión de procesos que faciliten el reconocimiento y la valorización de las cualidades individuales y colectivas de los estudiantes sordos. Según Domínguez (2009), la institución escolar debe estar preparada para adoptar propuestas innovadoras en términos filosóficos, pedagógicos y metodológicos, con el objetivo de situar a los alumnos en el centro de los procesos curriculares. Desde esta mirada, el fortalecimiento de la integración y la transformación educativa se prevé como recurso para el aprendizaje de las competencias ciudadanas mediante la reducción de las implicaciones asociadas a la privación lingüística, pues estos lineamientos buscan crear caminos que permitan a los estudiantes sordos desarrollarse plenamente como participantes activos en la construcción social, facilitando así su plena inclusión y contribución en la comunidad.

En este orden de ideas, los lineamientos dirigidos a identificar e implementar ayudas tecnológicas desempeñan un papel crucial en la reducción de la privación lingüística y en el fomento del desarrollo de competencias ciudadanas entre los estudiantes sordos de la Institución San José Bethlemitas. La integración de estas herramientas tecnológicas no solo facilita el acceso a la información y al aprendizaje, por otra parte, intenta promover una participación más efectiva y significativa en el entorno educativo.

Según Hernández et al. (2015) el uso de tecnologías adecuadas complementa los procesos de

aprendizaje de los estudiantes sordos, fomentando una mayor autonomía y autoaprendizaje. Ruiz (2021) también destaca una relación positiva entre la implementación de tecnologías y los procesos formativos, al observar cómo estas herramientas optimizan la educación al adaptarse a las necesidades específicas de la población sorda. Por tanto, la búsqueda de incorporar ayudas tecnológicas, pretende mejorar los canales comunicativos y fortalecer las habilidades sociales y de aprendizaje, así como, apoyar una inclusión plena, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes sordos y fortaleciendo sus capacidades para interactuar de manera efectiva en la sociedad.

Plantear estos lineamientos desde la implementación de ayudas tecnológicas tiene como principio reconocer que la Institución Educativa San José Bethlemitas puede generar espacios de convergencia en los que los estudiantes sordos cuenten con los recursos necesarios para fortalecer el desarrollo de sus competencias ciudadanas. Al mismo tiempo, estas ayudas tecnológicas rompen las barreras lingüísticas que se han establecido en la interacción social. Tal como lo alude Hernández (2023) el acceso a herramientas tecnológicas facilita los procesos educativos, permitiéndole a los estudiantes sordos participar plenamente en la vida académica y social. Este enfoque no solo mejora su aprendizaje, sino también promueve una mayor integración y comprensión entre todos los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo un entorno más inclusivo y diverso.

Desde este punto de vista, hablar sobre lineamientos tales como la promoción del acceso a tecnologías de asistencia actualizadas y la capacitación de estudiantes, familias y docentes en su uso, tiene implicaciones significativas, pues no se trata solo de ofrecer herramientas o conocimientos sobre su aplicabilidad para mejorar los procesos de aprendizaje. Se pretende que la utilización efectiva de estos dispositivos contribuya a que los estudiantes sordos se sientan como parte activa de la construcción social en su contexto. Este enfoque ayuda a romper los estigmas y estereotipos que se han formado en torno a la sordera, promoviendo una mayor inclusión y reconocimiento de sus capacidades dentro de la comunidad educativa y más allá.

Dando continuidad a la discusión de los lineamientos pedagógicos, se aborda la relevancia de la familia, debido a que, se considera su papel crucial en el desarrollo de las competencias

ciudadanas y la reducción de la privación lingüística. En ese sentido, la familia es vista como el principal núcleo de interacción para los niños sordos, y las condiciones que se ofrezcan en este entorno serán determinantes para su capacidad de responder a las realidades del contexto social. En este caso, autores como Borbor et al. (2023), Alarcón et al. (2022) y Cárdenas (2019) enfatizan que el entorno familiar es uno de los primeros responsables en fomentar entornos inclusivos y accesibles para la comunidad sorda. Estos espacios son fundamentales para el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

Bajo este punto mencionado, los lineamientos propuestos desde la familia, buscan ofrecer a la Institución San José Bethlemitas una perspectiva sobre el papel que desempeña junto a las familias en el mejoramiento de las condiciones formativas de los estudiantes sordos. Esto se proyecta a crear una conciencia sobre superar las barreras establecidas por la privación lingüística en los procesos formativos. Desde lo señalado por la National Association of the Deaf (2024) y Ordóñez (2017) la importancia de la participación familiar en la inserción de la población sorda en programas inclusivos permite el desarrollo de sus aptitudes y competencias intra e interpersonales, consolidando una base sólida para el desarrollo lingüístico y comunicativo. En consecuencia, el fortalecimiento de la relación entre la escuela y la familia debe contribuir a crear una red de apoyo que mejore el bienestar de los estudiantes, fomentando una mayor autonomía y participación dentro de su contexto.

En concordancia con lo señalado, los lineamientos propuestos se centraron en reconocer la relevancia de las estrategias pedagógicas de apoyo a los padres y cuidadores, así como el aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana por parte de la familia. Estos ejes son fundamentales para permitirle a los núcleos familiares de los estudiantes sordos enfrentar las vicisitudes y dificultades que surgen durante el crecimiento y formación de sus hijos. Al fortalecer las competencias comunicativas y ofrecer un entorno de apoyo sólido, se quiere promover espacios de integración que abarquen tanto el aspecto académico como el emocional y social, garantizando una inclusión efectiva y una participación activa en la comunidad educativa.

La importancia de que la familia pueda subsanar sus demandas socioemocionales en la crianza y desarrollo de los estudiantes sordos, como lo proponen Córdova (2012) y Robledo y García

(2008), radica en la necesidad de establecer escenarios familiares estables que ofrezcan condiciones seguras y propositivas, en las que los chicos sordos puedan apoyarse y buscar ayuda para integrarse de manera positiva en su contexto. Por lo tanto, si la Institución San José Bethlemitas tiene la oportunidad de contribuir a satisfacer este tipo de necesidades familiares, no solo mejorará las competencias comunicativas de los padres y cuidadores, del mismo modo, creará un ambiente de comprensión y empatía que fortalece las relaciones intrafamiliares. Según Tejada (2021) al existir un mayor entendimiento sobre la responsabilidad en la formación de estudiantes sordos, se posibilitará la creación de entornos inclusivos y enriquecedores que aseguren condiciones favorables para el desarrollo académico y la adquisición de diversas habilidades sociales, como las competencias ciudadanas.

Finalmente, al proponer los lineamientos pedagógicos desde el área social, se adoptó una perspectiva crítico-reflexiva sobre las implicaciones de la participación social en la privación lingüística y el desarrollo de las competencias ciudadanas. Según Glickman et al. (2020) y Domínguez (2009) la privación del lenguaje tiene un impacto profundo en el desarrollo integral de las personas sordas, especialmente cuando las condiciones sociales no favorecen la creación de entornos inclusivos que promuevan una apertura completa hacia la diversidad. En este sentido, al considerar la corresponsabilidad entre los aspectos sociales y las dificultades inherentes al desarrollo de los estudiantes sordos, se busca entender cómo el papel intermediario de la Institución San José Bethlemitas con la sociedad puede facilitar un cambio de paradigma. Este cambio tiene el potencial de mejorar la integración de los estudiantes sordos en la construcción social, promoviendo así una inclusión efectiva y enriquecedora.

De igual modo, Dall'Asen y San-Martín (2023) y Corina y Singleton (2009) resaltan que las condiciones socioculturales en las que se desarrollan los niños sordos influyen directamente en su capacidad adaptativa al contexto. Dependiendo de las contribuciones del entorno se pueden esperar respuestas que promuevan posturas participativas o restrictivas en los estudiantes. Estas observaciones sugieren que los procesos de inclusión y participación activa más allá de lograr procesos de integración de la comunidad sorda, también deben proyectarse a establecer mecanismos que favorezcan el desarrollo de esta comunidad minoritaria. Esto ayuda a enriquecer el tejido social a través del valor de la diversidad como parte esencial para lograr una sociedad más

inclusiva.

Al analizar los hallazgos de esta investigación, se puede concluir que lo propuesto por los autores mencionados no se refleja en la realidad de los estudiantes sordos de la Institución San José Bethlemitas. El contexto social en el que se desenvuelven los participantes no contribuye al desarrollo de su potencial individual y colectivo. Esto resalta la importancia de los lineamientos pedagógicos propuestos desde el área social, que se organizaron en factores como la integración de la comunidad sorda en los procesos sociales de la institución y la organización de eventos de socialización entre familias oyentes y la comunidad sorda. Estas alternativas de participación se propusieron con el objetivo de promover cambios sustanciales en la participación institucional y la construcción social desde el desarrollo de las competencias ciudadanas y la eliminación de las barreras interpuestas por la privación lingüística.

Consecuentemente, Guerrero y Hernández (2023) vislumbran que, debido a las barreras socioculturales y lingüísticas existentes alrededor de la comunidad sorda, es imperativo desarrollar propuestas que aborden cambios en los aspectos educativos y sociales, ya que estos son fundamentales para el desarrollo de las habilidades de las personas sordas. Por otra parte, los lineamientos propuestos adquieren una mayor relevancia al considerar la perspectiva de Hall et al. (2017) quienes destacan que la privación lingüística en estudiantes sordos debe ser abordada como un factor de riesgo crítico desde las primeras etapas del desarrollo y a lo largo de toda la vida, pues la falta de atención a esta cuestión puede resultar en un retraso significativo en el desarrollo integral de la persona sorda. En este contexto, el Colegio San José Bethlemitas tiene la oportunidad de asumir una mayor responsabilidad social en sus acciones y procesos de inclusión de esta comunidad estudiantil, cumpliendo así con el objetivo de ofrecer una educación que valore y promueva la diversidad. Es así como se requiere no sólo de la implementación de políticas inclusivas, de forma transversal se requiere de la creación de entornos que favorezcan la participación y el desarrollo integral de todos sus estudiantes, reconociendo y potenciando sus capacidades individuales como prospectivas.

3. Conclusiones

En el marco de la investigación llevada a cabo con los usuarios de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas, se ha suscitado una reflexión profunda sobre las características de la privación lingüística y su impacto en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes. A continuación, se presentan las principales conclusiones emergentes de este estudio, que ofrecen una visión de la realidad enfrentada por los estudiantes y abren la puerta a la propuesta de lineamientos pedagógicos destinados a transformar la situación desde el contexto educativo.

En primer lugar, según la realidad afrontada por los estudiantes, el fenómeno de la privación lingüística puede caracterizarse por evidenciar una serie de factores relacionados con la falta de un entorno comunicativo adecuado desde la infancia, así como la insuficiencia de recursos educativos adaptados a las necesidades y oportunidades de los estudiantes sordos. La identificación de causas subyacentes, como la carencia de apoyo sociofamiliar y la falta de formación del personal educativo, revela el impacto de esta problemática y la necesidad de intervenciones específicas, las cuales deben contribuir a establecer mejores escenarios de participación donde los estudiantes sordos puedan ser parte activa de las transformaciones y evolución social.

La privación arraigada al manejo incorporación y apropiación de la LSC en los estudiantes sordos no es un fenómeno aislado, que sólo involucre ciertos ámbitos de participación en el que los estudiantes se desenvuelven, por el contrario, es un proceso sistemático que ha profundizado los niveles de exclusión. Desafortunadamente, esto impide el desarrollo pleno de competencias comunicativas esenciales, afectando su capacidad de interacción y su relacionamiento asertivo. Al privar a las personas sordas de su medio comunicativo clave para la construcción de su identidad, se limita su participación activa como ciudadanos. Es imperativo reconocer que la comunicación es un derecho fundamental y que la falta de acceso a la lengua de señas, además de restringir sus oportunidades, perpetúa una forma de marginalización que vulnera su dignidad y autonomía. La inclusión real de las personas sordas requiere la promoción y el respeto del derecho a comunicarse en su lengua natural desde los primeros años, para favorecer su desarrollo integral como individuos y como miembros activos de la sociedad.

Los hallazgos emergentes de esta investigación, contribuyeron a proponer un fortalecimiento conceptual, que ayuda a comprender el impacto que tiene el fenómeno de la privación lingüística y los estudiantes usuarios de LSC. De este modo, la realidad evidenciada desde este proceso investigativo, ayuda a caracterizar que posiblemente, la falta de un entorno comunicativo adecuado desde temprana edad, puede provocar una limitada capacidad para adquirir habilidades comunicativas cruciales para responder de manera efectiva a las situaciones sociales que experimentan.

Alrededor de las principales causas de la privación lingüística en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes usuarios de LSC en la IEM San José Bethlemitas, se identificó la falta de un entorno sociofamiliar y educativo que valore y fomente la lengua de señas desde temprana edad. Desde esta perspectiva, se considera que, sin un apoyo adecuado en el hogar, la institución educativa o la comunidad, los niños sordos enfrentan dificultades en la adquisición de habilidades lingüísticas, lo que afecta su capacidad para desarrollarse como ciudadanos críticos y participativos.

Por consiguiente, se comprende que el mantenimiento de los factores asociados a la privación lingüística en el colegio San José Bethlemitas evidencia una responsabilidad institucional que se encuentra relacionado con la falta de promoción y establecimiento de espacios de inclusión en el que los estudiantes puedan participar desde sus propias características como comunidad sorda. Este tipo de circunstancias contribuyen a promover barreras que dificultan la promoción y adquisición de las herramientas que contribuyen al desarrollo de las habilidades necesarias para su desarrollo en el manejo de las competencias ciudadanas.

Para abordar la privación lingüística y mejorar la apropiación e incorporación de las competencias ciudadanas en los estudiantes usuarios de LSC, es primordial que se pueda implementar un enfoque pedagógico inclusivo que integre la lengua de señas como parte transversal del currículo escolar. Lo cual implica la formación continua de los docentes en LSC, la adaptación de los materiales educativos y la creación de espacios de aprendizaje que permitan a los estudiantes sordos interactuar y participar en igualdad de condiciones, utilizando sus habilidades lingüísticas y ciudadanas.

Además, se considera que los lineamientos deben proyectarse a proponer espacios de sensibilización y colaboración con las familias y la comunidad para fomentar un entorno inclusivo que apoye el uso y desarrollo de la lengua de señas desde el hogar hasta la escuela. La promoción de talleres, grupos de apoyo y actividades comunitarias que incluyan a los estudiantes sordos y sus familias puede fortalecer el vínculo comunicativo y social, facilitando el desarrollo de competencias ciudadanas que les permitan participar activamente y con autonomía en la sociedad.

Finalmente, es importante destacar que hablar de educación inclusiva, desde la incorporación, fortalecimiento y consolidación de la lengua de señas, requiere un enfoque integral que abarque procesos educativos, familiares, sociales y tecnológicos. A través de estos procesos, se debe garantizar el acceso a canales de comunicación efectivos para las personas sordas. Sin embargo, es crucial resaltar que esta labor es una responsabilidad compartida entre la institución educativa, la familia y el entorno social, los cuales deben trabajar de manera coordinada para generar condiciones reales de acceso y disfrute del lenguaje de señas, favoreciendo el desarrollo de capacidades de interacción y participación en la vida social. En este sentido, todas las instituciones deben asumir un compromiso firme en la creación de espacios inclusivos orientados al fortalecimiento de competencias clave, promoviendo así una ciudadanía activa e integrada plenamente en todos los ámbitos de la sociedad.

4. Recomendaciones

Considerando la realidad descrita a lo largo de este documento, se considera oportuno que las recomendaciones proyecten posturas reflexivas y prospectivas en relación con las diferentes situaciones estudiadas sobre las implicaciones entre la privación lingüística y el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes sordos de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas. A continuación, se presentan las principales propuestas basadas en los procesos evaluados.

En primer lugar, es indispensable continuar ejerciendo una mayor profundización exhaustiva de las barreras específicas que enfrentan los estudiantes sordos, tales como la competencia limitada en LSC y las dificultades para acceder a recursos educativos adecuados. Por tanto, se recomienda una mayor profundización en la flexibilización de metodologías que contribuyan al desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes como parte de sus procesos adaptativos al contexto social en el que se desenvuelven.

Asimismo, es fundamental que el estudio de la privación lingüística continúe actualizándose en los diferentes procesos formativos de los estudiantes sordos. Esto con el fin de facilitar mejores procesos de adaptación educativa que minimicen el impacto de las barreras surgidas a partir de este tipo de privación en el aula. Por consiguiente, es responsabilidad de la institución educativa en proponer espacios de participación donde la diversidad estudiantil se proyecte como un eje estructural del desarrollo metodológico.

En el contexto macro, se requiere una mayor atención al desarrollo, diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas y prácticas institucionales. A través de estos procesos, se pueden generar transformaciones efectivas que permitan anclar los contenidos curriculares al desarrollo de metodologías y pedagogías flexibles, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales, físicas, familiares, entre otras.

Es necesario establecer procesos de investigación basados en las experiencias individuales de

los estudiantes, los cuales permitan identificar los desafíos personales y educativos que enfrentan debido a la privación lingüística y sus implicaciones en el desarrollo integral de diversas capacidades y competencias fundamentales para la integración e inclusión social en los diferentes entornos en los que participarán a lo largo de su vida.

Se recomienda a las diferentes instituciones educativas del municipio formular lineamientos pedagógicos flexibles que contribuyan a una enseñanza efectiva, teniendo en cuenta las capacidades, habilidades, limitaciones y barreras presentes en los entornos educativos donde se desenvuelven los estudiantes. Esto con la finalidad de garantizar mecanismos protectores que apoyen el desarrollo integral de los estudiantes.

Se recomienda que las instituciones educativas, en coordinación con otras entidades institucionales, implementen políticas y programas inclusivos que garanticen a las personas sordas el acceso efectivo a servicios de salud y educación complementaria. Estas acciones deben estar basadas en un enfoque de derechos, asegurando que la comunicación en lengua de señas sea un componente clave en la prestación de estos servicios. Para ello, es fundamental que las instituciones educativas trabajen en conjunto con los sectores de salud, servicios sociales y redes de apoyo, para ampliar la oferta de servicios accesibles, con el fin de asegurar que las personas sordas puedan ejercer plenamente sus derechos en igualdad de condiciones. Este enfoque colaborativo permitirá no solo el acceso a la educación y la salud, sino también la participación activa y autónoma en diversos ámbitos de la vida.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, Y., García, M. y Gómez, Á. (2022). Orientación a la familia del niño con necesidad educativa sensorial de tipo auditiva. *Humanidades Médicas*, 22(1), 86-102.
- Alcaldía de Pasto. (2024). *Plan municipal de desarrollo 2024 – 2027 Pasto competitivo, sostenible y seguro*. Alcaldía de Pasto.
- Alvarado, A. (2023). *La formación en competencias ciudadanas en estudiantes de Educación Media de las Instituciones Educativas Distritales José Antonio Galán y Francisco de Paula Santander de la Localidad de Bosa* [tesis de grado, Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá]. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/31497>
- Álvarez, R., Díaz, A., Collazos, J., Portilla, L., Bejarano, O. y Cárdenas, M. (2006). *Educación bilingüe para sordos – etapa escolar –. Orientaciones pedagógicas*. Insor.
- Barreto, A. y Cortés, Y. (2013). Variación sociolingüística en la lengua de señas colombiana: Observaciones sobre el vocabulario deportivo, en el marco de la planificación lingüística. *Forma y Función*, 26(2), 149-170.
- Bermeo, M. y Pardo, I. (2020). *De la ética a la bioética en las ciencias de la salud*. Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9789585147744>
- Betancourt, L. (2018). *Formación Ciudadana desde la Diversidad en los escolares adolescentes de grado 10 y 11 de la Institución Educativa Municipal INEM-Luis Delfín Insuasty Rodríguez– Pasto* [tesis de grado, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3771>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005.). *Más allá del dilema de los métodos. En la investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.

- Borbor, C., Yangual, K., & Alcivar, J. (2023). Desarrollo de una guía informativa para que padres y madres oyentes puedan acompañar el fortalecimiento del autoestima de hijas e hijos sordos en la adolescencia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3870-3884. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.876>
- Bowen, S. (2016). Early Intervention: A Multicultural Perspective on d/Deaf and Hard of Hearing Multilingual Learners. *American Annals of the Deaf*, 161(1), 33-40. <https://doi.org/10.1353/aad.2016.0009>
- Campo, M., Perfetti, M. y López, M. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 brújula. Programa de competencias ciudadanas.* Ministerio de Educación Nacional.
- Cánovas, S. y García, I. (2011). Dificultades pragmáticas del niño sordo con implante coclear. *Revista de Investigación Lingüística*, 14, 87-107.
- Cárdenas, N. (2019). Atención temprana en el niño sordo, modelos y propuestas de intervención. *REVLES*, 1, Article 1.
- Carrera, B., & Clemen, M. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Casado, C. (2020). *El proceso de adaptación de las familias ante la presencia de un/a hijo/a con sordera* [trabajo de maestría, Universidad Ramón Llull]. DAU - Archivo Digital de la URL. <http://hdl.handle.net/20.500.14342/179>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Córdova, J. (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural.* Primera Edición.
- Corina, D. & Singleton, J. (2009). Developmental social cognitive neuroscience: Insights from

deafness. *Child Development*, 80(4), 952-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01310.x>

Cruz-Aldrete, M. (2019). Niños oyentes de familias sordas: ¿Un bilingüismo silencioso? *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 1(3), 41-62.

Cuartas, M. y Gómez, M. (2020). *Procesos educativos de inclusión en los estudiantes sordos de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez del municipio de Caucasia—Antioquia*. Politécnico Grancolombiano.

Dall’Asen, T. y San-Martín-Ulloa, C. (2023). Inclusión Educativa desde la Perspectiva de Estudiantes con Sordera: Una Revisión Sistemática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 159-176. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200159>

Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial No. 50.340. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/decreto_1421_2017.htm

Decreto 1860 de 1994. (1994, 3 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial No 41.480. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/decreto_1860_1994.htm

Decreto 2009 de 1997. (1997, 14 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial No. 43.111. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/decreto_2009_1997.htm

Decreto 2082 de 1996. (1996, 18 de noviembre). El Presidente de la Republica de Colombia. Diario Oficial No. 42.922. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/decreto_2082_1996.htm

Decreto 2369 de 1997. (1997, 22 de septiembre). Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial No. 43.137. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/decreto_2369_1997.htm

Decreto 672 de 1998. (1998, 3 de abril). El Presidente de la República de Colombia. Diario oficial 43277. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=10812>

Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 45-61. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf

Erazo, O. (2016). La adaptabilidad en el aula: Una reflexión desde los trastornos de integración sensorial, atención y conducta. *Tesis Psicológica*, 11(2), 36-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139053829003>

Federación de Asociaciones Implantados Cocleares de España. (2023). *Libro blanco sobre los implantes cocleares en adultos y ancianos*. Amplifon. <https://tinyurl.com/2cthd7yl>

Glickman, N., Crump, C., & Hamerdinger, S. (2020). Language Deprivation Is a Game Changer for the Clinical Specialty of Deaf Mental Health. *Jadara*, 54(1), 54-89.

Guerrero, C. I. y Santana, G. H. (2022). Más allá de escuchar: Consideraciones cognitivas y lingüísticas en niños Sordos. *CIENCIA ergo-sum*, 30(3). <https://doi.org/10.30878/ces.v30n3a5>

Guerrero, C. y Hernández, G. (2023). Más allá de escuchar: Consideraciones cognitivas y lingüísticas en niños Sordos. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica*, 30(3), 1-14. <https://doi.org/10.30878/ces.v30n3a5>

Hall, W., Levin, L. & Anderson, M. (2017). Language deprivation syndrome: A possible neurodevelopmental disorder with sociocultural origins. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(6), 761-776. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1351-7>

Hernández, C., Márquez, H. y Martínez, F. (2015). Propuesta Tecnológica para el Mejoramiento de la Educación y la Inclusión Social en los Niños Sordos. *Formación universitaria*, 8(6), 107-120. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000600013>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Hernández, S. (2023). *Procesos interculturales de aprendizaje de personas sordas en un contexto nahua a partir de prácticas comunicativas y socializadoras*. Universidad Veracruzana.

Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.

Ibarra, M., González, A. y Rodríguez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>

Jaraba, J., Ramírez, N., Taborda, M. y Vallejo, M. (2005). *Todos diferentes, todos iguales las competencias ciudadanas, un compromiso de formación integral para el mejoramiento de la convivencia escolar* [tesis de grado, Universidad de Antioquía]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/22740>

Larrazabal, S., Palacios, R. y Espinoza, V. (2021). Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 75-93. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100075>

Leguizamón, J. y Ruiz, J. (2021). *Redes y Alianzas para el fortalecimiento de la inclusión de niños y niñas con discapacidad auditiva en el Colegio tecnológico de Suba*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Lenneberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Editorial.

León, L. y León, O. (2019). *Todo niño tiene derecho a aprender en su lengua materna: El caso de*

la comunidad sorda en el Perú [trabajo de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú].

Repositorio Institucional de la PUCP.

<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/168318>

Ley 1145 de 2007. (2007, 10 de julio). El Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 46.685.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/ley_1145_2007.htm

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero 8). El Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 41.214.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/ley_0115_1994.htm

Ley 1346 de 2009. (2009, 31 de julio). El Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 47.427.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/ley_1346_2009.htm

Ley 324 de 1996. (1996, 11 de octubre). El Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 42.899.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/ley_0324_1996.htm

Ley 962 de 2005. (2005, 8 de julio). El Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 46.023.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/ley_0962_2005.htm

Ley Estatutaria 1618 de 2013. (2013, 7 de febrero). El Congreso de Colombia. Diario Oficial No.

48.717 de 27. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/ley_1618_2013.htm

Lillo, D. & Henner, J. (2021). Acquisition of Sign Languages. *Annual Review of Linguistics*, 7,

395-419. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-043020-092357>

Lissi, M., Svartholm, K. y González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos:

Sus Implicancias para la Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Escrita. *Estudios Pedagógicos*,

56(2), 299-320. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>

López, M., Echeita, G., Martín, E. y Montero, N. (2009). Concepciones psicopedagógicas sobre

los procesos de inclusión educativa: Variables que las modulan y perfiles que las agrupan.

Cultura y Educación, 36(4), 455-472. <https://doi.org/10.1174/113564009790002391>

Mantilla, M. (2010). “En-Señemonos”, experiencia significativa para la construcción de competencias ciudadanas. *Red Universitaria*. <https://ruip.unab.edu.co/?p=39>

Márquez, A. y Portilla, L. (2012). *Lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes sordos. Una experiencia desde el PEBBI*. Insor

Márquez, A., Portilla, L. y Torres, L. (2012). *Estrategia de fortalecimiento de entornos académicos para el desarrollo de competencias del lenguaje, científicas y ciudadanas: Los proyectos pedagógicos*. Insor. https://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/Documento_09_Estrategia_Fortalecimiento.pdf

Marzo, A., Rodríguez, X. y Fresquet, M. (2022). La lengua de señas. Su importancia en la educación de sordos. *Varona*, 75, 1-14. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n75/1992-8238-vrcm-75-e1787.pdf>

Meisel, J. M. (2013). Sensitive phases in successive language acquisition: The critical period hypothesis revisited. En C. Boeckx & K. K. Grohmann (Eds.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (pp. 69-85). Cambridge University Press, 69-85. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511980435.007>

Merabet, L. y Pascual, A. (2010). Neural reorganization following sensory loss: The opportunity of change. *Nature Reviews. Neuroscience*, 11(1), 44-52. <https://doi.org/10.1038/nrn2758>

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Morales, E. (2022, 28 de febrero). La privación lingüística. *Revista Método*. <https://metode.es/revistas-metode/opinio-revistas/la-privacion-linguistica-consecuencias-para-la-infancia-y-adolescencia-sordas.html>

- National Association of the Deaf. (2024). *Declaración de principios: Implicaciones de la privación del lenguaje a los niños sordos, sordociegos, sordos con discapacidad e hipoacúsicos*. National Association of the Deaf. <https://tinyurl.com/27af4s7t>
- Núñez, S., Macías, H. y Palacio, L. (2024). Formación de Competencias Ciudadanas. Análisis de experiencias significativas en Colombia. *Cultura Educación Sociedad*, 15(1), Article 1. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.15.1.2024.4108>
- Ordoñez, S. (2017). *Identidad, igualdad y diferencia, en la Institución Educativa Politécnico Marcelo Miranda de la Ciudad de Ipiales. Año 2017*. Universidad de Nariño.
- Paz, A., Charroó, L., Bermejo, S., Sevilla, M. E. y Leyva, E. (2021). Implantes cocleares: Prioridad para niños con pérdida sensorial dual en Cuba. *Arch méd Camagüey*, 25(4), 510-523.
- Pérez De La Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata*, 6(15), 267-287.
- Pérez, E., Cienfuegos, J., & Báez, G. (2019). *Importancia del Instructor Sordo como mediador lingüístico del Aprendizaje en los estudiantes sordos en la Escuela San Vicente de Paul de la ciudad de Granada, en el I semestre del 2019*. Universidad Autónoma de Nicaragua.
- Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A., Pyers, J., & Caselli, N. (2023). Learning a Sign Language Does Not Hinder Acquisition of a Spoken Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(4), 1291-1308. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00505
- Putz, K. (2012). *The parenting journey: Raising deaf and hard of hearing children*. Barefoot Publications. <http://archive.org/details/parentingjourney0000putz>
- Ramos, A. (2013). *El juego como estrategia didáctica para la enseñanza de las competencias ciudadanas en los estudiantes de 4-2 de la I. E. M. Marco Fidel Suárez del barrio Anganoy de*

la ciudad de San Juan de Pasto [Informe final de Trabajo de Grado, Universidad de Nariño]. Sistema Institucional de Recursos Digitales-SIRED. <http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/2327>

Resolución 0314 de 2018. (2018, 5 de abril). Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/resolucion_0314-2018.pdf

Resolución 2565 de 2003. (2003, 31 de octubre). Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial 45357. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10843>

Rey, M., Famularo, R. y Ringuet, R. (2020). La alteridad compleja de la comunidad sorda argentina. *Revista de Psicología*, 19(1), Article 1. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe050>

Robledo, P. y García, J. (2008). El contexto familiar y su papel en el desarrollo socio-emocional de los niños: Revisión de estudios empíricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 75-82.

Rodríguez, B., Hernández, T., Santos, D. y Carrera, M. (2016). Caracterización de las familias con hijos sordos para el desarrollo de la orientación educativa. *Ra Ximhai*, 12(5), 27-39. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46147584002.pdf>

Rodríguez, C. y Rodríguez, M. (2016). Utilidad de la metodología de Maxwell en el diseño de investigaciones. *Actualidad Contable Faces*, 19(33), 72-95.

Rodríguez, L. (2022). Inclusión de estudiantes sordos en el contexto universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 32(60), 448-471.

Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del Desarrollo Infantil*. Manual Moderno.

Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación colombiana

de facultades de educación - Ascofade. <https://laasociacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>

Ruiz, D., Parados, M., Leite, A. y Cortés, P. (2022). *Estrategias por la educación inclusiva de familiares normoyentes de menores sordos con implantes cocleares*. 266-281. <https://hdl.handle.net/10630/25081>

Saiz, E., Aroca, M., Díaz, E., Muñoz, C., Rodríguez, M., Blanco, M. y Peyrona, M. (2021). *Estudios sobre la situación educativa de la juventud sorda. Informe de resultados*. Confederación Estatal de Personas Sordas.

Sánchez, P. (2023). *Realidad inclusiva, realidad virtual y realidad aumentada para todos*. Universidad de Burgos.

Sánchez, S., Miranda, N., Tejada, I., Barrera, J., González, A., Hernández, O., Ortega, Y. y Cortez, Y. (2023). Por una praxis educativa bi/pluri/ multi/lingüe en Colombia. *Notas de política en educación*, 8, 1-10.

Sande, M. (2023). *Identidad ocupacional y personas sordas: Un estudio basado en experiencias vitales* [Universidad de Coruña]. <https://tinyurl.com/2ytksfr>

Schlumberger, É., Narbona, J. & Manrique, M. (2004). Non-verbal development of children with deafness with and without cochlear implants. *Developmental medicine and child neurology*, 46, 599-606. <https://doi.org/10.1017/S001216220400101X>

Skliar, C., Massone, M. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 18(69-70), 1-27. <https://doi.org/10.1174/021037095321263097>

Swain, J., Finkelstein, V., French, S., & Oliver, M. (1993). *Disabling Barriers—Enabling Environments*. SAGE Publications.

- Tejada Condemayta, L. R. (2021). *Factores determinantes en la atención educativa de estudiantes sordos peruanos* [tesis de grado, Universidad Científica del Sur]. Repositorio Académico - Universidad Científica del Sur. <https://doi.org/10.21142/tl.2021.2179>
- Torrico, E., Santín, C., Villas, M., Méndez, S. y López, M. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de psicología*, 18(1), 45-50. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16718103.pdf>
- Tovar, L. (2001). La importancia del estudio de las lenguas de señas. *Cultura sorda*. <https://cultura-sorda.org/la-importancia-del-estudio-de-las-lenguas-de-senas/>
- Trujillo, A. y Champutiz, J. (2022). La competencia ciudadana de convivencia y paz con los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Municipal Cabrera—Pasto. *Revista Criterios*, 29(1), Article 1. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art10>
- Vargas, M. (2020). *Participación social y ciudadana: Construcción de la identidad individual y colectiva en la comunidad Sorda de Ibagué*. Universidad Nacional Abierta Y A Distancia.
- Vargas, M. S. (2020). *Participación social y ciudadana: construcción de la identidad individual y colectiva en la comunidad Sorda de Ibagué*. [Proyecto de investigación, Universidad Nacional Abierta y A Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/39205>
- World Federation of the Deaf. (2022). Directrices para lograr El reconocimiento de los derechos de las personas sordas a la lengua de señas. https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2024/07/Guidelines-for-Achieving-Sign-Language-Rights_Spanish.pdf
- Zeitlin, W., McInerney, M., Aveni, K., Scheperle, R., & DeCristofano, A. (2021). Maternal Factors Predicting Loss to Follow-Up from Newborn Hearing Screenings in New Jersey. *Health & Social Work*, 46(2), 115-124. <https://doi.org/10.1093/hsw/hlab012>

Anexos

Anexo A. Formato de Entrevista semiestructurada

Entrevista semiestructurada para estudiantes

La siguiente entrevista se hace con el fin de caracterizar los componentes de la privación lingüística Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas. La investigación se hace con fines académicos dentro del programa de Maestría en pedagogía con el fin de optar por el título de Magíster. Este instrumento nos brinda la información necesaria para establecer cuáles son las características y manifestaciones que prevalecen en el estudiante al estar expuesto a la privación lingüística.

Es importante resaltar que la entrevista a estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana, tiene unos requerimientos muy específicos para poder obtener la información necesaria, por ello es preciso dar a conocer su proceso. La entrevista tiene lugar en un espacio tranquilo, sin distractores, cuentan con un servicio de interpretación como puente comunicativo y apoyos gráficos si es necesario para entender las preguntas, si es necesario, este será grabado en video por motivo de evidenciar la participación activa de los estudiantes.

PROPÓSITO: Caracterizar los componentes de la privación lingüística en los estudiantes usuarios de LSC de la IEM San José Bethlemitas.

Datos de identificación

Nombres y apellidos: _____ Código entrevistado: _____ Fecha _____

Institución Educativa Municipal _____

Grado _____

Edad _____ Género: M _____ F _____ Otro _____

Apreciado/a estudiante, por favor responder las siguientes preguntas de acuerdo a las indicaciones suministradas.

1. ¿Te identificas como una persona sorda? ¿Por qué?
2. ¿Cómo fue tu proceso de aprendizaje de LSC?
3. ¿Cuéntanos tu primer contacto con la comunidad sorda o una persona sorda? ¿A qué edad fue?
4. ¿En tu familia se usa la LSC para comunicarse contigo?
5. ¿Cómo se da la comunicación en tu familia? ¿Con quién de tu familia te comunicas más?
6. ¿Con quién te comunicas si estás triste o deprimido? / ¿Con quién te comunicas si estás feliz o emocionado?
7. ¿Cómo crees que es tu nivel en lengua de señas? ¿Bueno, malo o regular? ¿Por qué?

Gracias por su participación.

Anexo B. Formato grupo focal padres de familia

Grupo focal para padres de familia

El siguiente grupo focal se hace con el fin de caracterizar los componentes de la privación lingüística Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas. La investigación se hace con fines académicos dentro del programa de Maestría en pedagogía con el fin de optar por el título de Magíster. Este instrumento nos brinda la información necesaria para establecer cuáles son las características y manifestaciones que prevalecen en el estudiante al estar expuesto a la privación lingüística.

El espacio de grupo focal se lleva a cabo con los padres de familia de estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana, con el fin de dar una perspectiva de los factores externos que llevaron a exponer a los estudiantes a la privación lingüística a causa de factores externos.

Propósito: Caracterizar los componentes de la privación lingüística en los estudiantes usuarios de LSC de la IEM San José Bethlemitas.

Datos de identificación

Nombres y apellidos: _____ Código entrevistado: _____ Fecha

Escolaridad: _____
Edad _____ Género: M _____ F _____ Otro _____

Apreciado/a Padre/ Madre de familia, por favor responder las siguientes preguntas de acuerdo a las indicaciones suministradas.

1. ¿A qué edad su hijo tuvo el contacto con una persona sorda?
2. ¿Por qué no lo hizo antes?
3. ¿Cómo se comunica usted en su casa, en su hogar?
4. ¿Qué implicaciones ha tenido que su hijo conozca la lengua de señas?
5. ¿Qué recomendaciones profesionales recibió cuando se enteró de que su hijo era sordo?
6. ¿Considera usted que ha sido beneficioso el conocimiento de la lengua de señas en su hijo?

Gracias por su participación.

Anexo C. Formato grupo focal estudiantes

Grupo focal para estudiantes

El siguiente grupo focal se hace con el fin de caracterizar los componentes de la privación lingüística Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas. La investigación se hace con fines académicos dentro del programa de Maestría en pedagogía con el fin de optar por el título de Magíster. Este instrumento nos brinda la información necesaria para establecer cuáles son las características y manifestaciones que prevalecen en el estudiante al estar expuesto a la privación lingüística.

El espacio de grupo focal se lleva a cabo con los estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana, con el fin de dar una perspectiva de cuáles son los factores asociados de la privación lingüística que contribuyen a un punto en la adquisición de competencias ciudadana.

Propósito: Caracterizar los componentes de la privación lingüística en los estudiantes usuarios de LSC de la IEM San José Bethlemitas.

Datos de identificación

Nombres y apellidos: _____ Código entrevistado: _____

Fecha _____ Grado _____

Edad _____ Género: M _____ F _____ Otro _____

Preguntas para grupo focal estudiantes	
	<p>Situación problémica #1</p> <p>Contexto: Un día en clase normal, el profesor de artes les pide que creen un cuadro original de su autoría, estos cuadros no pueden ser comprados ni realizadas por terceros. Llega el día de la exposición de las obras de todos los compañeros, ese día observan que hay un cuadro muy bonito y llamativo, que ustedes ya habían visto en una tienda, por lo que saben que ese cuadro es comprado</p> <p>Pregunta: ¿Tu qué harías, le contarías a tu profesor que esa pintura es comprada o callarías?</p> <p>Qué sucede cuando ustedes saben que la competencia tiene un premio en dinero. Se dan cuenta del esfuerzo de su otro compañero, que, si lo hizo y mostro su talento, con el fin de ganar el dinero para ayudar a la situación económica familiar. Pero quien gano fue el estudiante del cuadro comprado. Tú, ¿Qué harías en esta situación?</p>
	<p>Situación problémica #2:</p> <p>Mi cultura</p> <p>Contexto: Durante una feria del Colegio, un compañero expone una muestra cultura propia de su familia con orgullo, pero algunos estudiantes reaccionan con burlas y comentarios chistosos. Tú eres testigo de la situación.</p> <p>Pregunta: ¿Tú intervienes a defenderlo o sigues las burlas?</p>
	<p>Situación problémica #3</p> <p>Amigos en silencio.</p> <p>Contexto: Tu amigo está siendo intimidado por alguien más grande que tú. El</p>

	<p>abusador te pide que no le cuentes a nadie, o de lo contrario, comenzará a hacerte cosas peores a ti. Pregunta: ¿Te quedarás callado ante la situación o le comentarás a un adulto que pueda ayudarte?</p>
	<p>Situación problemática #4 El robo Contexto: Estas en tu colegio, sucede un robo de un dinero a un compañero, ustedes ya saben quién es el culpable, pero saben la situación económica que está pasando en su familia. Que es bastante precaria. Pregunta: ¿ustedes lo delatarían al culpable o no se involucran?</p>
	<p>Situación problemática #1 La competencia Contexto: En una competencia de fútbol hay un equipo en desventaja total. Sabes que, si le dices al árbitro, podrían hacer algo, pero esto podría hacer que afecte al equipo que tú apoyas. Pregunta: ¿Le contarías al árbitro sobre la desventaja, sin importar que tal vez tu equipo pierda? Hay dos jugadores que tienen más habilidad para el juego ¿ustedes que haría los dividirían entre los dos equipos o se quedarían con ellos en su equipo?</p>
	<p>Situación problemática #2 Examen sorpresa. Contexto: En el examen das cuenta que están haciendo trampa varios compañeros, incluido tu amigo, el profesor no se da cuenta. Pero si lo dices, podría llevarse una sanción muy grande. Pregunta: ¿Le contarás al profesor de la trampa a pesar de que tu amigo está incluido? Cuando el profesor entrego los exámenes, se dieron cuenta que toda tenía una calificación baja, el hizo que no se dio cuenta de la trampa, pero si lo hizo. Pero hay una condición si tu delatas quienes fueron los que copiaron, te da una nota aprobatoria.</p>
	<p>Situación problemática #3 El Juego Justo Contexto: Estás jugando a la pelota en el parque cuando un niño más pequeño se acerca y te pide unirse. Sabes que él no es tan bueno en el juego y podría hacer que pierdas. Pregunta: ¿Deberías dejar que se una al juego o deberías decirle que no?</p>
	<p>Situación problemática #4 Identidad Cultural Contexto: Se organiza una feria de culturalidad, donde hay varios stands y espacios para las diversas culturas, con gastronomía y bailes típicos. Pero algunos docentes y estudiantes expresan que no es de mucha utilidad el evento y que mejor sería continuar en clase. Pregunta: ¿Cómo fomentar el respeto a la diversidad y hacer que participen de la actividad? Hay varias culturas y de más, pero se dan cuenta que no hay espacios donde se involucre la cultura sorda. ¿les parecería importante mostrar la cultura sorda? ¿es importante?</p>

Anexo D. Aval de dos expertos con nivel de maestría de los instrumentos

Formato de Revisión por Jueces para Técnicas de Entrevista y Grupo Focal

Datos del evaluador experto

Nombre completo: Edwin Giovanni Ordoñez
Licenciado/a en Informática
Magíster en Educación

¿Qué cargo desempeña actualmente? Docente

¿En dónde? IEM San José Bethlemitas

Experiencia profesional 29 años

¿Ha realizado evaluación o validación de instrumentos antes?

Sí: No:

Fundamentos del proyecto

2.1 Formulación del problema:

¿Cómo incide el síndrome de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes de secundaria que son usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- en la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general de investigación

Analizar la incidencia del síndrome de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria, usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto.

2.2.2 Objetivos específicos

Caracterizar los componentes del síndrome de la privación lingüística en los estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la IEM San José Bethlemitas.

Identificar la barrera que genera la privación lingüística en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- en la IEM Bethlemitas.

Proponer lineamientos para el abordaje desde el componente pedagógico que desarrollen las

competencias en usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- con síndrome de privación lingüística en la IEM Bethlemitas.

3. Revisión de preguntas por categoría

3.1 Instructivo

Por favor conteste, según su experiencia y conocimiento, si la pregunta que se encuentra dentro de la categoría cumple con los requisitos de pertinencia, coherencia y claridad en la redacción dentro de un contexto colombiano y regional en donde se pretende analizar la incidencia del síndrome de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria, usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto.

Método de calificación: la calificación es cualitativa y dicotómica. Se califica SI o NO, de acuerdo con el criterio evaluado. Solo se consideran aprobados los ítems que tienen SI en TODOS los criterios. Solo en el caso de que se califique que no cumple con el criterio de redacción clara, es posible aprobar el ítem con las debidas correcciones a la redacción.

Requisitos:

Coherencia de la pregunta	Pertinencia de la pregunta	Claridad en la redacción
Se considera coherente una pregunta cuando mantiene una relación lógica con las otras preguntas y con la categoría que la contiene. Las preguntas coherentes no albergan contradicciones entre sí.	Se considera pertinente una pregunta cuando es adecuada para el tema estudiado y contribuye a la aclaración de la pregunta de investigación.	La claridad de una pregunta se refiere a que se pueda entender perfectamente, y esté formulada para la edad, género, etnia y nivel educativo de la población a la que va dirigida. Además, debe ser entendible de acuerdo a la región y al contexto donde se va a investigar.

4. Formato de revisión por categorías

4.1 Categoría 1: Privación lingüística

4.1.1 Conceptualización: Se refiere al concepto (o síndrome) que describe las repercusiones psicosociales adversas que surgen cuando una persona no ha experimentado la adquisición natural de un idioma primario (o L-1) antes de alcanzar el periodo crítico, resultando en la ausencia de comunicación (Lenneberg, 1967, 206).

4.1.2 metodología: Es importante resaltar que la entrevista a estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana, tiene unos requerimientos muy específicos para poder obtener la información necesaria, por ello es preciso dar a conocer su proceso. La entrevista tiene lugar en un espacio tranquilo, sin distractores, cuentan con un servicio de interpretación como puente comunicativo y apoyos gráficos si es necesario para entender las preguntas, si es necesario, este será grabado en video por motivo de evidenciar la participación activa de los estudiantes.

Entrevista semiestructurada para estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana					
Preguntas	Coherencia	Pertinencia	Claridad	Valoración global (SI o NO)	Comentarios
¿Cómo fue tu proceso de aprendizaje de LSC?	X			SI	
¿Cuéntanos tu primer contacto con la comunidad sorda o una persona sorda? ¿A qué edad fue?	X			SI	
¿Te identificas como una persona sorda? ¿Por qué?	X			SI	
¿En tu familia se usa la LSC para comunicarse contigo?		X			No solo LSC hay que tener en cuenta que en cada hogar tienen códigos comunicativos (caseros) sea en LSC, deletreo, expresión facial y corporal, lectura labio facial, escrito etc.
¿Cómo se da la comunicación en tu familia? ¿Con quién de tu familia te comunicas más?		X		SI	
¿Con quién te comunicas si estás triste o deprimido? / ¿Con quién te comunicas si estás feliz o emocionado?	X			SI	
¿Cómo crees que es tu nivel en lengua de señas? ¿Bueno, malo o regular? ¿Por qué?		X			Los educandos poco comprenden ubicarse en niveles, hay que tener en cuenta las características sociales, comunicativas, académicas. Entre otros factores. Esta la edad de ingreso al colegio, la respuesta académica (participa) hace fluidez en LSC, comprende y memoriza los discursos.

Grupo focal padres de familia					
Preguntas	Coherencia	Pertinencia	Claridad	Valoración global (SI o NO)	Comentarios
¿A qué edad su hijo tuvo el contacto con una persona sorda?	X	X	X	SI	
¿Por qué no lo hizo antes?	X	X	X	SI	
¿Cómo se comunica usted en su casa, en su hogar?		X	X		No siempre es en LSC, hay que identificar códigos comunicativos.
¿Qué implicaciones ha tenido que su hijo conozca la lengua de señas?	X	X	X	SI	
¿Qué recomendaciones profesionales recibió cuando se enteró de que su hijo era sordo?	X	X	X	SI	
¿Considera usted que ha sido beneficioso el conocimiento de la lengua de señas en su hijo?	X	X	X	SI	

4.2 Categoría 2: Competencias ciudadanas

4.2.1 Conceptualización Se entiende por competencias ciudadanas la combinación de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, al integrarse de manera coordinada, permiten que los individuos participen de manera constructiva en la sociedad democrática (MEN,2017).

4.2.2 Metodología: Para este instrumento se tiene presente los estándares básicos de competencias ciudadanas, se tiene presente para la formulación de situaciones problemática cortas que lleven al estudiante a tomar una decisión. Esto con el fin de medir el entendimiento ante la situación y complejidad del asunto.

El grupo focal está categorizado por grados acordes a sus estándares de competencias, se utilizará apoyos en la comprensión de la situación en primer lugar, se prestará el servicio de interpretación con la situación completa, contexto y pregunta. Observando el entendimiento de los estudiantes, se presentarán láminas como posible imagen de la situación y finalmente se realizará una plenaria sobre su decisión y lo que piensan sobre la situación, teniendo en cuenta una respuesta a la pregunta.

Este proceso será grabado en videos con el fin de apreciar en completo las respuestas.

Grupo focal para estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana					
Preguntas	Coherencia	Pertinencia	Claridad	Valoración global (SI o NO)	Comentarios
<p>Situación problemática #1</p> <p>Contexto: Un día en clase normal, el profesor de artes les pide que creen un cuadro original de su autoría, estos cuadros no pueden ser comprados ni realizadas por terceros. Llega el día de la exposición de las obras de todos los compañeros, ese día observan que hay un cuadro muy bonito y llamativo, que ustedes ya habían visto en una tienda, por lo que saben que ese cuadro es comprado</p> <p>Pregunta: ¿Tu qué harías, le contarías a tu profesor que esa pintura es comprada o callarías?</p> <p>Qué sucede cuando ustedes saben que la competencia tiene un premio en dinero. Se dan cuenta del esfuerzo de su otro compañero, que, si lo hizo y mostro su talento, con el fin de ganar el dinero para ayudar a la situación económica familiar. Pero quien gano fue el estudiante del cuadro comprado. Tú, ¿Qué harías en esta situación?</p>	X	X		SI	Para realizar las situaciones problema no hay que dictar español signado, sino expresarse totalmente en lengua de señas colombiana, expresión facial, corporal. Con servicio de interpretación.
Situación problemática #2:	X	X		SI	

<p>Mi cultura Contexto: Durante una feria del Colegio, un compañero expone una muestra cultura propia de su familia con orgullo, pero algunos estudiantes reaccionan con burlas y comentarios chistosos. Tú eres testigo de la situación. Pregunta: ¿Tú intervienes a defenderlo o sigues las burlas?</p>					
<p>Situación problemática #3 Amigos en silencio. Contexto: Tu amigo está siendo intimidado por alguien más grande que tú. El abusador te pide que no le cuentes a nadie, o de lo contrario, comenzará a hacerte cosas peores a ti. Pregunta: ¿Te quedaras callado ante la situación o le comentaras a un adulto que pueda ayudarte?</p>	X	X		SI	
<p>Situación problemática #4 El robo Contexto: Estas en tu colegio, sucede un robo de un dinero a un compañero, ustedes ya saben quién es el culpable, pero saben la situación económica que está pasando en su familia. Que es bastante precaria. Pregunta: ¿ustedes lo delatarían al culpable o no se involucran?</p>	X	X		SI	
<p>Situación problemática #1 La competencia Contexto: En una</p>	X	X			

<p>competencia de futbol hay un equipo en desventaja total. Sabes que, si le dices al árbitro, podrían hacer algo, pero esto podría hacer que afecte al equipo que tú apoyas. Pregunta: ¿Le contarías al árbitro sobre la desventaja, sin importar que talvez tu equipo pierda? Hay dos jugadores que tienen más habilidad para el juego ¿ustedes que haría los dividirían entre los dos equipos o se quedarían con ellos en su equipo?</p>					
<p>Situación problémica #2 Examen sorpresa. Contexto: En el examen das cuenta que están haciendo trampa varios compañeros, incluido tu amigo, el profesor no se da cuenta. Pero si lo dices, podría llevarse una sanción muy grande. Pregunta: ¿Le contarás al profesor de la trampa a pesar de que tu amigo está incluido? Cuando el profesor entrego los exámenes, se dieron cuenta que toda tenía una calificación baja, el hizo que no se dio cuenta de la trampa, pero si lo hizo. Pero hay una condición si tu delatas quienes fueron los que copiaron, te da una nota aprobatoria.</p>	X	X		SI	
<p>Situación problémica #3 El Juego Justo</p>	X	X		SI	

<p>Contexto: Estás jugando a la pelota en el parque cuando un niño más pequeño se acerca y te pide unirse. Sabes que él no es tan bueno en el juego y podría hacer que pierdas. Pregunta: ¿Deberías dejar que se una al juego o deberías decirle que no?</p>					
<p>Situación problemática #4 Identidad Cultural Contexto: Se organiza una feria de culturalidad, donde hay varios stands y espacios para las diversas culturas, con gastronomía y bailes típicos. Pero algunos docentes y estudiantes expresan que no es de mucha utilidad el evento y que mejor sería continuar en clase. Pregunta: ¿Cómo fomentar el respeto a la diversidad y hacer que participen de la actividad? Hay varias culturas y de más, pero se dan cuenta que no hay espacios donde se involucre la cultura sorda. ¿les parecería importante mostrar la cultura sorda? ¿es importante?</p>	X	X		SI	

5. Concepto de evaluación general del instrumento (marque con una X)

Aprobado X

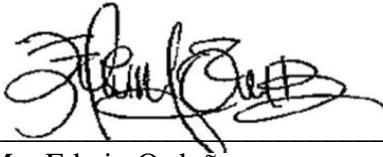
Aprobado con ajustes (redacción) _____

No aprobado _____

6. Escala de valoración global de experticia del juez:

En una escala de 1 a 10, siendo 10 el máximo nivel, califique el nivel de conocimiento o experiencia que tiene respecto al tema estudiado.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
							X		



Mg. Edwin Ordoñez

Anexo E. Aval de dos expertos con nivel de maestría de los instrumentos

Formato de Revisión por Jueces para Técnicas de Entrevista y Grupo Focal

Datos del evaluador experto

Nombre completo Stephanie Ordoñez Ordoñez
Licenciado/a en Ciencias Sociales
Magíster en Educación

¿Qué cargo desempeña actualmente? Fundadora Comité Feminista, Vocal. ¿En dónde? Fundación por la Juventud Sorda JUVENSOR

Experiencia profesional Modelo Lingüístico, Docente Bilingüe e Instructora LSC.

¿Ha realizado evaluación o validación de instrumentos antes?

Sí: ___ No: X_

Fundamentos del proyecto

2.1 Formulación del problema:

¿Cómo incide el síndrome de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes de secundaria que son usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- en la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general de investigación:

Analizar la incidencia del síndrome de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria, usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto.

2.2.2 Objetivos específicos

Caracterizar los componentes del síndrome de la privación lingüística en los estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la IEM San José Bethlemitas.

Identificar la barrera que genera la privación lingüística en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- en la IEM Bethlemitas.

Proponer lineamientos para el abordaje desde el componente pedagógico que desarrollen las competencias en usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- con síndrome de privación

lingüística en la IEM Bethlemitas.

3. Revisión de preguntas por categoría

3.1 Instructivo

Por favor conteste, según su experiencia y conocimiento, si la pregunta que se encuentra dentro de la categoría cumple con los requisitos de pertinencia, coherencia y claridad en la redacción dentro de un contexto colombiano y regional en donde se pretende analizar la incidencia del síndrome de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria, usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto.

Método de calificación: la calificación es cualitativa y dicotómica. Se califica SI o NO, de acuerdo con el criterio evaluado. Solo se consideran aprobados los ítems que tienen SI en TODOS los criterios. Solo en el caso de que se califique que no cumple con el criterio de redacción clara, es posible aprobar el ítem con las debidas correcciones a la redacción.

Requisitos:

COHERENCIA DE LA PREGUNTA	PERTINENCIA DE LA PREGUNTA	CLARIDAD EN LA REDACCIÓN
Se considera coherente una pregunta cuando mantiene una relación lógica con las otras preguntas y con la categoría que la contiene. Las preguntas coherentes no albergan contradicciones entre sí.	Se considera pertinente una pregunta cuando es adecuada para el tema estudiado y contribuye a la aclaración de la pregunta de investigación.	La claridad de una pregunta se refiere a que se pueda entender perfectamente, y esté formulada para la edad, género, etnia y nivel educativo de la población a la que va dirigida. Además, debe ser entendible de acuerdo a la región y al contexto donde se va a investigar.

4. Formato de revisión por categorías

4.1 Categoría 1: Privación lingüística

4.1.1 Conceptualización: Se refiere al concepto (o síndrome) que describe las repercusiones psicosociales adversas que surgen cuando una persona no ha experimentado la adquisición natural de un idioma primario (o L-1) antes de alcanzar el periodo crítico, resultando en la ausencia de comunicación (Lenneberg, 1967, 206).

4.1.2 metodología: Es importante resaltar que la entrevista a estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana, tiene unos requerimientos muy específicos para poder obtener la información necesaria, por ello es preciso dar a conocer su proceso. La entrevista tiene lugar en un espacio tranquilo, sin distractores, cuentan con un servicio de interpretación como puente comunicativo y apoyos gráficos si es necesario para entender las preguntas, si es necesario, este será grabado en video por motivo de evidenciar la participación activa de los estudiantes.

Entrevista semiestructurada para estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana					
Preguntas	Coherencia	Pertinencia	Claridad	Valoración global (SI o NO)	Comentarios
¿Cómo fue tu proceso de aprendizaje de LSC?	X		X	SI	
¿Cuéntanos tu primer contacto con la comunidad sorda o una persona sorda? ¿A qué edad fue?	X		X	SI	
¿Te identificas como una persona sorda? ¿Por qué?	X		X	SI	
¿En tu familia se usa la LSC para comunicarse contigo?		X	X	SI	
¿Cómo se da la comunicación en tu familia? ¿Con quién de tu familia te comunicas más?		X	X	SI	
¿Con quién te comunicas si estás triste o deprimido? / ¿Con quién te comunicas si estás feliz o emocionado?	X		X	SI	
¿Cómo crees que es tu nivel en lengua de señas? ¿Bueno, malo o regular? ¿Por qué?	X		X	SI	

Grupo focal padres de familia					
Preguntas	Coherencia	Pertinencia	Claridad	Valoración global (SI o NO)	Comentarios
¿A qué edad su hijo tuvo el contacto con una persona sorda?	X	X	X	SI	
¿Por qué no lo hizo antes?	X	X	X	SI	
¿Cómo se comunica usted en su casa, en su hogar?	X	X	X	SI	
¿Qué implicaciones ha tenido que su hijo conozca la lengua de señas?	X	X	X	SI	
¿Qué recomendaciones profesionales recibió cuando se enteró de que su hijo era sordo?	X	X	X	SI	
¿Considera usted que ha sido beneficioso el conocimiento de la lengua de señas en su hijo?	X	X	X	SI	

4.2 Categoría 2: Competencias ciudadanas

4.2.1 Conceptualización Se entiende por competencias ciudadanas la combinación de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, al integrarse de manera coordinada, permiten que los individuos participen de manera constructiva en la sociedad democrática (MEN,2017).

4.2.2 Metodología: Para este instrumento se tiene presente los estándares básicos de competencias ciudadanas, se tiene presente para la formulación de situaciones problemática cortas que lleven al estudiante a tomar una decisión. Esto con el fin de medir el entendimiento ante la situación y complejidad del asunto.

El grupo focal está categorizado por grados acordes a sus estándares de competencias, se utilizará apoyos en la comprensión de la situación en primer lugar, se prestará el servicio de interpretación con la situación completa, contexto y pregunta. Observando el entendimiento de los estudiantes, se presentarán láminas como posible imagen de la situación y finalmente se realizará una plenaria sobre su decisión y lo que piensan sobre la situación, teniendo en cuenta una respuesta a la pregunta. Este proceso será grabado en videos con el fin de apreciar en completo las respuestas.

Grupo focal para estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana					
Preguntas	Coherencia	Pertinencia	Claridad	Valoración global (SI o NO)	Comentarios
Situación problemática #1 Contexto: Un día en clase normal, el profesor de artes les pide que creen un cuadro original de su autoría, estos cuadros no pueden ser comprados ni realizados por terceros. Llega el día de la exposición de las obras de todos los compañeros, ese día observan que hay un cuadro muy bonito y llamativo, que ustedes ya habían visto en una tienda, por lo que saben que ese cuadro es comprado Pregunta: ¿Tu qué harías, le contarías a tu profesor que esa pintura es comprada o callarías? Qué sucede cuando ustedes saben que la competencia tiene un premio en dinero. Se dan cuenta del esfuerzo de su otro compañero, que, si lo hizo y mostro su	X	X		SI	

talento, con el fin de ganar el dinero para ayudar a la situación económica familiar. Pero quien gano fue el estudiante del cuadro comprado. Tú, ¿Qué harías en esta situación?					
<p>Situación problémica #2: Mi cultura Contexto: Durante una feria del Colegio, un compañero expone una muestra cultura propia de su familia con orgullo, pero algunos estudiantes reaccionan con burlas y comentarios chistosos. Tú eres testigo de la situación. Pregunta: ¿Tú intervienes a defenderlo o sigues las burlas?</p>	X	X		SI	
<p>Situación problémica #3 Amigos en silencio. Contexto: Tu amigo está siendo intimidado por alguien más grande que tú. El abusador te pide que no le cuentes a nadie, o de lo contrario, comenzará a hacerte cosas peores a ti. Pregunta: ¿Te quedaras callado ante la situación o le comentaras a un adulto que pueda ayudarte?</p>	X	X		SI	
<p>Situación problémica #4 El robo Contexto: Estas en tu colegio, sucede un robo de un dinero a un compañero, ustedes ya saben quién es el culpable, pero saben la situación económica que esta pasando en su familia. Que es bastante precaria. Pregunta: ¿ustedes lo delatarían al culpable o no se involucran?</p>	X	X		SI	
<p>Situación problémica #1 La competencia Contexto: En una competencia de futbol hay</p>	X	X			

<p>un equipo en desventaja total. Sabes que, si le dices al árbitro, podrían hacer algo, pero esto podría hacer que afecte al equipo que tú apoyas.</p> <p>Pregunta: ¿Le contarías al árbitro sobre la desventaja, sin importar que talvez tu equipo pierda?</p> <p>Hay dos jugadores que tienen más habilidad para el juego ¿ustedes que haría los dividirían entre los dos equipos o se quedarían con ellos en su equipo?</p>					
<p>Situación problémica #2 Examen sorpresa.</p> <p>Contexto: En el examen das cuenta que están haciendo trampa varios compañeros, incluido tu amigo, el profesor no se da cuenta. Pero si lo dices, podría llevarse una sanción muy grande.</p> <p>Pregunta: ¿Le contarás al profesor de la trampa a pesar de que tu amigo está incluido?</p> <p>Cuando el profesor entrego los exámenes, se dieron cuenta que toda tenía una calificación baja, el hizo que no se dio cuenta de la trampa, pero si lo hizo. Pero hay una condición si tu delatas quienes fueron los que copiaron, te da una nota aprobatoria.</p>	X	X		SI	
<p>Situación problémica #3 El Juego Justo</p> <p>Contexto: Estás jugando a la pelota en el parque cuando un niño más pequeño se acerca y te pide unirse. Sabes que él no es tan bueno en el juego y podría hacer que pierdas.</p> <p>Pregunta: ¿Deberías dejar que se una al juego o</p>	X	X		SI	

deberías decirle que no?					
Situación problemática #4 Identidad Cultural Contexto: Se organiza una feria de culturalidad, donde hay varios stands y espacios para las diversas culturas, con gastronomía y bailes típicos. Pero algunos docentes y estudiantes expresan que no es de mucha utilidad el evento y que mejor sería continuar en clase. Pregunta: ¿Cómo fomentar el respeto a la diversidad y hacer que participen de la actividad? Hay varias culturas y de más, pero se dan cuenta que no hay espacios donde se involucre la cultura sorda. ¿les parecería importante mostrar la cultura sorda? ¿es importante?	X	X		SI	

5. Concepto de evaluación general del instrumento (marque con una X)

Aprobado X
 Aprobado con ajustes (redacción) _____
 No aprobado _____

6. Escala de valoración global de experticia del juez:

En una escala de 1 a 10, siendo 10 el máximo nivel, califique el nivel de conocimiento o experiencia que tiene respecto al tema estudiado.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									X

Sthefanny Ordoñez Ordoñez

Mg. Sthefanny Ordoñez Ordoñez

Anexo F. Aval institucional



**INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL SAN JOSE - BETHLEMITAS
TRANSICIÓN, BASICA PRIMARIA Y BASICA SECUNDARIA**

Resolución No. 270 diciembre 11 de 2000 y Decreto No. 0808 de septiembre 9 de 2005-CODIGO DANE
152001000718. NIT: 900043631-7

San Juan de Pasto, 31 de agosto 2023


Señores:
Comité de investigaciones
Maestría en Pedagogía
Universidad Mariana



Reciban un cordial saludo de paz y bien.

Por medio de la presente, y en calidad de representante legal de la institución Educativa Municipal San José Bethlemitas (I.E.M.S.J.B), Autorizo a la maestrante Angie Estefany Mallama Yela identificada con numero de cedula 1.085.311.437 de Pasto, para desarrollar el proyecto de investigación denominado "Incidencia de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria, usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto" como requisito para optar al título de Magister en Pedagogía de la Universidad Mariana.

Sin otro motivo. Agradezco por su atención.


Firma de rector a cargo.

Anexo G. Formato de consentimiento Informado

**Universidad Mariana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Consentimiento Informado.**

Título del trabajo de grado.

Yo, _____, identificado(a) con la C.C. _____ de _____ cómo padre / madre de _____ manifiesto que he autorizado la participación de mi hija en la investigación arriba mencionada y que se me ha dado la siguiente información:

Propósito de este documento:

Este documento se le entrega para ayudarle a comprender las características de la investigación, de tal forma que Usted pueda decidir voluntariamente si desea participar o no. Si luego de leer este documento tiene alguna duda, solicite las aclaraciones necesarias. Este documento es para que usted tenga un buen entendimiento de la investigación.

Importancia de la investigación:

Las Instituciones de Educación Superior y de otros niveles educativos están interesadas en la cualificación pedagógica como uno de los objetivos prioritarios de la organización y así asumir con responsabilidad las demandas sociales tanto en su contexto interno como externo. Al realizar la investigación con su participación usted se enriquece y por ende la Institución interesada en la investigación.

Tiempo de permanencia en la investigación:

Si bien es cierto que se inicia con unas actividades mediante las cuales se aborda la temática de la investigación como es la **Incidencia de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria, usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto** participará en la investigación con el acompañamiento a unas prácticas pedagógicas acorde con esta tendencia pedagógica durante dos meses comprendido entre mes de octubre a noviembre 2023.

Confidencialidad:

Su identidad estará protegida, durante todo el estudio solo se utilizará un código numérico que lo diferenciará de los otros participantes en la investigación. La información obtenida será guardada hasta el tiempo del análisis e interpretación de la información. No se publicarán los datos de manera personalizada ni referida a la Unidad Educativa. Los datos individuales sólo serán conocidos por los investigadores y los auxiliares de la investigación mientras dura el estudio, quienes, en todo caso, se comprometen a no divulgarlos. Los resultados que se publicarán corresponden a la información general de todos los participantes.

Derechos y deberes:

Usted no tendrá que hacer gasto alguno durante la participación en la investigación y en el momento que lo considere podrá solicitar información sobre sus resultados a los responsables de la investigación. Como beneficio de esta participación tendrá la oportunidad de mejorar su práctica pedagógica. Además, se podrá tener en cuenta sus posibles innovaciones respecto de las estrategias de aprendizaje y de docencia.

Responsables de la investigación:

El estudio será dirigido por Angie Estefany Mallama Yela de la maestría en Pedagogía, de la Universidad Mariana en Pasto, Colombia y asesorada por Víctor Hugo Rosero Arcos. En caso de alguna inquietud por favor llamar al teléfono 3126852633 - 3155109879 o correos electrónicos: anmallama@umariana.edu.co o vrosero@umariana.edu.co

Riesgos y beneficios:

Según el Informe Belmont en el literal B., en referencia a los principios éticos básicos, se contempla que “La expresión "principios éticos básicos" se refiere a aquellos criterios generales que sirven como base para justificar muchos de los preceptos éticos y valoraciones particulares de las acciones humanas. Entre los principios que se aceptan de manera general en nuestra tradición cultural, tres de ellos son particularmente relevantes para la ética de la experimentación con seres humanos: Los principios de respeto a las personas, de beneficencia y de justicia y en el artículo 11 de la Resolución 08430, se mencionan, “las entrevistas los cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta.

Así mismo la investigación se realizará con los principios exigidos por la ética en investigación, como son el de Beneficencia, Justicia, Comprensión y confidencialidad de la Información, Participación voluntaria, entre otros. Por lo anterior este trabajo de investigación se considera sin riesgo, para las personas que participan en el estudio. Así mismo se garantiza que los resultados de la investigación no serán utilizados en perjuicio de los individuos participantes ni de los intereses de las Entidades Educativas.

Declaro que he leído este documento en su totalidad y que entiendo su contenido e igualmente, que pude formular las preguntas necesarias y que estas me fueron respondidas satisfactoriamente. Por lo tanto, decido participar en esta investigación.

Nombre y firma del Padre / Madre de Familia

C.C No.

Fecha:

Anexo H. Formato de Asentimiento Informado

**Universidad Mariana
Facultad Posgrados y Relaciones Internacionales
Maestría en Pedagogía
Asentimiento Informado**

Título del trabajo

Hola mi nombre es Angie Estefany Mallama Yela y soy estudiante del Programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana. Actualmente, se está realizando un estudio para establecer Incidencia de la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria, usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas en la ciudad de Pasto y para ello queremos pedirte que nos apoyes. Tu participación en el estudio consistiría en participar en el desarrollo de una entrevista.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tu papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporciones/ las mediciones que realicemos nos ayudarán a fin de proponer unas posibles alternativas para el proceso enseñanza – aprendizaje.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas (O RESULTADOS DE MEDICIONES), sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (✓) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (✓), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Fecha: _____ de _____ de _____.

Anexo I. Matriz de vaciado de información.

La investigación utilizó un análisis cualitativo para comprender la incidencia de la privación lingüística en la muestra. Específicamente, se empleó la matriz de categorización inductiva de Bonilla y Rodríguez (2005, como se citó en Campos et al., 2016), la cual establece un sistema de análisis de la información a través del examen de recurrencias y la generación de conclusiones.

En una primera etapa, se utilizaron tablas de información para vaciar la información textual obtenida directamente de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. Esto dio lugar a la formulación de proposiciones simples sobre los temas y recurrencias manifestadas por los participantes.

En una segunda instancia, se procedió a confrontar esta información inicial con las categorías/variables y subcategorías/subvariables previamente establecidas. Esto permitió generar proposiciones agrupadas sobre los temas más relevantes que emergieron de los datos recolectados, dando respuesta a las preguntas orientadoras expuestas en la matriz de operacionalización.

Todo este proceso sistemático tuvo como finalidad sustentar las conclusiones parciales que se presentarán más adelante, las cuales se apoyarán en las matrices de vaciado y las tablas de análisis de información.

Descriptorios generales objetivo 1

Objetivo No. 1:	Caracterizar los factores de la privación lingüística en los estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la IEM San José Bethlemitas.
Categoría:	Factores de la privación lingüística
Técnica:	Grupo focal
Fuente:	Padres de familia estudiantes sordos

Participantes

No. Sujetos	Escala Ordinal
10	Todos
7	Mayoría
5	Promedio
3	Minoría
1	Uno

Indicador cualitativo + verbo + complemento. Tema (categoría / subcategoría)

Vaciado de información

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
<p>1. ¿A qué edad su hijo tuvo el contacto con una persona sorda?</p>	<p>GFPP1: el estudio inicia en el INEM hasta quinto de primaria dando gracias a Dios bien profesores muy bien me recomendaron que necesitaba otra educación mejor y por eso me recomendaron el colegio San José bethlemitas el profesor Pablo lo recibió él me explicó que el niño no no debía o no era recomendable que pase a sexto (15 años), sino que repita quinto de primaria para que aprenda algo de lengua de señas porque bachillerato ya es con oyentes y a partir de ahí ya siguió en el colegio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Un sujeto de la muestra ingreso a la educación en oferta bilingüe bicultural a la edad de 15 años. ● La mayoría de los entrevistados ingresan a la educación bilingüe entre 7 – 12 años edad, sin tener contacto con su lengua. ● La minoría de los sujetos entrevistados ingresan a la edad regular del grado transición de 5 años. ● La mayoría de los estudiantes ingreso a instituciones con oferta académica regular, después pasan a otro colegio. ● Una entrevistada hizo la referencia sobre el tema de la discriminación que se sentía al estar en un aula regular. ● Todos los entrevistados expresaron que la institución es como un salvavidas en la educación de sus hijos, al ser un mejor proceso. ● Para todos los sujetos mencionados en la entrevista, el voz a voz fue la vía para encontrar la institución. ● Para los entrevistados, el proceso y funcionalidad del implante coclear resultó insatisfactorio ● Una de las entrevistadas contrastó el resultado del implante después de 5 años, con apenas 4-5 palabras, frente a la enseñanza en lengua de señas colombiana en una jornada, que propició un
	<p>GFPP2: pues él inició en el colegio del barrio, pero ese se acabó y con el papá empezamos a buscar de aquí para allá y no me acuerdo quién nos dijo allá en el colegio bethlemitas allá si lo reciben porque ya si hay especialistas como para ellos no me acuerdo quién, pero ya venimos para acá y la profesora lo recibió y no recuerdo a qué edad inició, pero más o menos fue a los 7 u 8 años</p>	
	<p>GFPP3: A los 5 años nos mudamos le iban a hacer una cirugía para el implante del hospital me pedían un certificado de donde estudiaba y yo venía a pedirlo al colegio y les conté de la cirugía y una niña compañera de él se me arrodilló que no le haga eso ella lloraba porque por favor no le haga eso que a ella la mamá le había hecho hacer eso y que la hermana de ella por eso del implante quedó loquita me dijeron y me suplicaron que no</p>	

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
	<p>que lo dejé así y que así Dios me lo había mandado que él no podía lavarse y que el cuerpo no les asimila bien y les duele mucho la cabeza y me desanimé. El ingreso al colegio a los 5 años</p> <p>GFPP4: él ingresó al colegio de Catambuco con oyentes normal y le mandaron tres profesoras distintas lo vieron y me hablaron de esto para que Diego pueda pasar al San José porque estuvo hasta tercero de primaria (8 años) en Catambuco luego lo trasladan acá como a mitad de año tuvo acompañamiento en preescolar, pero no me acuerdo cuánto tiempo iban por días</p> <p>GFPP5: la niña ingresa a preescolar normal entre esas una mamá me dice que hay señas que los profesores y todo yo desconocía totalmente el tema después conocí a un sordo perdón que lo diga, pero ese sordo me parecía feo y grande lo que hablaba no lo pronunciaba bien no vocalizaba hacía ruidos extraños y mi hija chiquita hermosa de 5 años dejarla con ese señor o sea no Para mí era otra yo dije no voy a dejar a mi niña con ese señor jamás, me dijeron tranquila está dentro del colegio y yo no decía que se podía quedar fui al descanso no me dejaron verla esperé hasta las 12 p.m. fue una sorpresa para mí mi nena llegó con señas con cosas fueron 5 horas de una información brutal. Imagínate que durante todo este tiempo cinco años yo no lograba que ya, con la boca cerrada siempre comía y hacía sonidos, pero ese día en el restaurante este profesor le enseñó con señas a</p>	<p>diálogo completo y además cambios de conducta y modales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dos de los sujetos entrevistados expresa que el estado emocional y salud física se ve afectado con el uso de implante coclear.

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
	<p>comer con la boca cerrada Aylin llegó a almorzar y comió normal con la boca cerrada y yo así al siguiente día yo la fui a dejar llévesela lo único que dije fueron tres meses septiembre en adelante hasta terminar el año fue señas la comunicación fue algo muy importante ella todo este tiempo llegaba con algo nuevo yo me entraba a preguntar qué es eso que es aquello por las señas y salieron más más y más palabras fue un avance de meses que no se logró en tres años mientras pasaba esto ella seguía su perjuiciosa con terapias con el implante pero algo que empecé a notar es que cuando ella se retiraba el implante era tranquila era feliz estaba muy tranquila no se puede decir que estaba mal con el implante pero sin el implante las señas ya era algo diferente para mi hija hubo una vez un sordo bueno algo que te marca para siempre me dijo piensas que ella con el implante escucha como tú no es así cuando hay ruidos fuertes o cosas fuertes te duele la cabeza te molesta y no distingues ningún sonido lo de acá es un proceso.</p> <p>GFPF6: Paola mi primera hija ha sido como el acompañamiento usted este es otro idioma él inició en Ipiales como 8 años y en el Marcelo Miranda con Estefany y Alex allá y después acá en pasto.</p> <p>GFPF7: esperanza la doctora me avisó que el jardín no la apoyaba nosotros fuimos a hablar con la hermana desde transición (5 años) y avanzó muy bien al inicio con Anderson le inculcábamos que hable y que hable porque estaba implantada</p>	

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
	<p>GFPP8: después de implantada fue al jardín normal y después ya en primaria la secretaría de educación enviaron a una gordita y Carolina Ortega y ella nos habló de acá que era mejor para Manuela Porque allá nada lo miraban como bicho raro porque era única, pero que en San José los integraban con los demás niños e iba a estar mejor ella entró a sexto (12 años) de bachiller a San José ayudaron a colocarla a nivel y todo eso entonces el sacrificio ha sido el transporte, pero la felicidad de la niña como papá que uno quiere.</p> <p>GFPP9 : mi hijo estuvimos en valoraciones y exámenes, pero es sordo profundo él no recibió nada de audífonos, ni nada. Entonces lo llevamos al colegio en ele encano. Pero me decían que no era duro. Después llegaron de la secretaria a visitarlos y me dijeron del colegio. Entonces estuve allá, las monjitas le dieron el cupo y después ya ingreso a eso de los 6 – 7 años.</p> <p>GFPP10 : él estuvo en médicos uno tras otro después en terapias de lenguaje y demás. Estuvo en varias cosas y más. Después ya lo inscribí al jardín fue muy difícil él no se comportaba no entendía mucho. Después me hablaron del san José, pedí el cupo él estuvo con la profe socorro y el profe Mauricio (sordo). Con ellos él avanzó. Nos ayudó muchísimo eso fue a la edad de 8 años.</p>	
8. ¿Por qué no lo hizo antes?	GFPP1 porque nunca me comentaron nada de señas solo fue los audífonos para dos oídos en el otorrino y todo de salud me dijeron ya no había nada más que hacer y solo en el INEM ya me	<ul style="list-style-type: none"> ● De acuerdo con el promedio de entrevistados, en el transcurso desde el nacimiento y hasta los 12-15 años de edad de los niños, no

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
	<p>recomendaron que había el colegio como para él</p> <p>GFPF2: a los 3 años nos enteramos no balbuceaba no hablaba él fue de nacimiento no nada el embarazo fue bien nada nos dio el doctor dijo en los exámenes que tal vez el audífono podía ayudar nos fuimos a Bogotá y allá dijeron que a él no se le puede hacer nada.</p> <p>GFPF3: yo hablaba con una mamá de antes compañera de mi hijo ella me contaba que las hizo implantar y ella me dijo que sacó la plata la una estuvo bien y la otra quedó loquita y ahí es su decisión a veces el tratamiento es cada año y toca ir al control y segundo a mí se me dificultaba la plata no había también el de las terapias un muchacho que le hacía las terapias porque yo le preguntaba a uno a otro que me le hacían eso a mi hijo que me aconsejaba que, por una parte, era Bueno, pero, por otra parte, había muchos riesgos son riesgos que debe correr si hay que tener cuidado al bañarse o al nadar no puede nadar como un niño normal ya es diferente entonces ahí sí es decisión suya y se lo hace usted debe sobrevivir los riesgos que haiga y yo tomé la decisión que no también Edwin me miraba y miraba a su compañera ella con esos aparatos en el oído que los sonidos duros afectaban se veía que la niña vivía una vida que mejor dicho horrible.</p> <p>GFPF4: No nadie nos recomendó nada nomás cuando ya no funcionó el implante no nos dijeron nada ni nos dieron nada. él lo tiene el implante estamos luchando para que se lo quiten</p>	<p>hubo recomendaciones compatibles con el modelo bilingüe</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Todos los entrevistados de la muestra manifiestan que hubo procesos médicos anteriores y restricciones que no permitieron buen desarrollo en la adquisición de su primera lengua. ● Una minoría que hace parte de la muestra expreso que su estado emocional interfirió en el proceso de sus hijos y el aprendizaje de la lengua de señas. ● Una mayoría que hace parte de la muestra expresa que fue implantada (implante coclear). Al año y medio o dos años de edad. ● La minoría de las personas entrevistadas expresan que es alto el costo de la cirugía para implante coclear. ● La mayoría de los entrevistados afirman que hay varios riesgos al someterse a la cirugía de implante coclear. ● Un promedio de los sujetos entrevistados coincide en que al tener un implante coclear no hay discriminación de sonido. ● Un promedio de la muestra de entrevistados expresa que la calidad de vida de los estudiantes empeora. ● El promedio de entrevistados, la situación de los estudiantes implantados conllevaba la imposición del habla sobre otras formas de comunicación. ● La mayoría de los entrevistados manifiestan su

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
	<p>porque le incomoda el audífono solo escuchaba ruido y se dañó se le dijo a la mamá que lo lleve, pero que eso era en Cali, pero no dieron solución</p> <p>GFPP5: al año y medio no respondía estímulos fuimos al otorrino al fono y demás y lo único que dijeron fue que se reventó el tímpano por la meningitis después querían implantarla y Aylin es implantada a los dos años en Cali está en terapias hasta los 5 o 6 años le dijeron No señas en ningún momento para que hable y no recomendaban y no nos recomendaban el uso de señas "se sentía frustrante ver que tu hija quiere comunicar algo y no lo puede hacer que tú no le entiendas que ella sienta que no le entiendes es superduro" tenía lengua de señas natural por sus necesidades básicas comer ir al baño tengo sueño tres años de terapia y solo pronunciaba cuatro o cinco palabras no más en tres años todo eso.</p> <p>GFPP6: el desplazarnos hasta pasto.</p> <p>GFPP7: quién no podíamos superar esto era yo y mi esposo yo lloraba todos los días fue una época muy dura Yo no podía asimilarlo Yo no dije por Yo decía por qué a mí esto no era esto era un castigo de Dios, pero me dijeron su hija es una bendición y esa es una forma de hablar conmigo y con Anderson le inculcábamos que hable y que hable porque estaba implantada</p> <p>GFPP8: La tristeza es enorme nada lo que me digan de tantas cosas a veces con el trabajo nos dábamos ánimos, pero la tristeza es enorme</p>	<p>frustración como padres de familia ante las situaciones de sus hijos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Todos los padres de familia entrevistados coinciden en no haber contado con un apoyo psicológico por parte del sector salud, además de que ante su situación buscaron ayuda en su fe.

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
<p>9. ¿Cómo se comunica usted en su casa, en su hogar?</p>	<p>asimilar esta situación es muy difícil, porque sus primos ya balbuceaban y uno queda ahí esperando esa palabra que nunca llega. De mamá y papá.</p> <p>GFPF9: porque no me recomendaron nada más, él estuvo en médicos, especialista y terapeutas y solo recomendaron el implante y la verdad yo no me sentí cómoda con eso. Entonces ya dijeron que nada que lo inscriba a un colegio y ya.</p> <p>GFPF10 : porque no fue fácil, en todos lados lo rechazaban o le decían que no, que él no podía estar ahí, que lo pase a un lugar especial. Íbamos ala y decía, pero el sordo aquí tampoco. Hasta que ya llegué al san José y ahí ya me orientaron y mi hijo empezó a mejorar. Él venía con muchas cosas que yo no pude enseñarle.</p> <p>GFPF1 yo así le hablo durito él me entiende, pero no hay nadie que sepa lengua de señas. la hermana ahorita en lo que estudia le están enseñando algo de señas.</p> <p>GFPF2: poquito yo le entiendo cuando me dice los amigos el colegio o cuando coge y se va a las tareas algo que no le entiendo a veces le escribo en el celular y claro él no me escribe correcto, pero ya le veo y entiendo la frase y me toca descifrarla y por medio de eso ya se comunica</p> <p>GFPF3: a mí se me ha dificultado él es el que me enseña a mí yo le digo una palabra y él me enseña a mí me dice la seña yo he ido a varios cursos, pero a mí se me es difícil porque el movimiento de las manos a mí me duele las manos y se me dificulta a veces por el celular me explica o me dice lo que</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Todos los entrevistados manifiestan que se comunican con señas naturales (a su manera) o códigos establecidos en casa. ● Todos los entrevistados refieren que poco entienden a sus hijos cuando usan lengua de señas fluido. ● La mayoría de los sujetos entrevistado afirmar llamar a la intérprete en caso de no entender alguna situación de sus hijos. ● una madre de familia entrevistada declara que se preocupa por comunicar con su hija. ● una minoría de los padres de familia afirma que sus hijos son quienes les

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
	<p>no entiendo si él me tiene confianza él me cuenta también, pues, habla con sus hermanas un primo que tiene.</p> <p>GFPP4: Diego se comunica por señas yo soy la que más le entiendo el papá más o menos mi hermana y él sí se comunican bien no hay cosas que no le entiendo algunas otras si yo le hablo a mi manera.</p> <p>GFPP5: por señas y palabras que escribe en su celular. Hay cosas que aún no sé, ella me ayuda. Pregunto a otros sordos.</p> <p>GFPP6: yo en señas trato de darle o decirle lo poco que sé a veces vamos a misa y él me pregunta que dice el padre y yo le digo lo poco que me se enseña ya ahí vamos o a veces me cuenta cuando está preocupado o cuando le pasa algo y los dos tratamos de aprender y reforzar</p> <p>Yo trato que sea palabras y señas. a mí me duele porque no hay comunicación en la familia no hablan y no charlan con él porque a veces no lo involucran a veces no entienden y exigirá asistir a más familiares es difícil al inicio si después ya no.</p> <p>GFPP7: ella más habla con Anderson, pero yo con el abecedario en lengua de señas c y a veces nos escribe o a veces nos oraliza</p> <p>GFPP8: ella nos pide u otras cosas es hablando porque yo más o menos le entiendo y le entiendo en lengua de señas es con la mamá con la mamá habla más tiene más confianza, pues, usted sabe las hijas siempre son con la mamá porque ella la aconseja.</p> <p>GFPP9 : yo trato de hablarle en</p>	<p>enseñan lengua de señas o tratan de explicarles lo que desean expresar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La mayoría de padres de familia, existe una preferencia distinta a la comunicación por medio de la oralización. ● Todos los entrevistados ratifican que su núcleo familiar primario se esfuerza por entenderlos o por comunicarse, pero con el resto de su familia sé sufre de exclusión. ● Todos padres de familia entrevistados expresan que la tecnología es una ayuda en su comunicación. ● la minoría de sujetos entrevistados referencian que los mensajes en español escrito o es entendible y es como descifrar el mensaje. ● Ninguno de los padres de familia entrevistados mencionó utilizar alguna de las herramientas tecnológica para comunicación con sus hijos sea centro de relevo o SIEE ● Un promedio de padres de familia entrevistados manifestó que el uso de WhatsApp o textos ayudan a su comunicación.

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
<p>10. ¿Qué implicaciones ha tenido que su hijo conozca la lengua de señas?</p>	<p>señas, he estado en cursos, también con una tutora sorda que me enseñó conjuntamente con mi hijo virtual, pero ya no pude seguir pagándole. A veces llamo a la intérprete para saber qué paso en el colegio, porque mi hijo llega a veces exaltado y con señas y yo no le entiendo, así que mejor llamo a las intérpretes. Mi hijo está aún en aprendizaje de la lengua, se le ha dificultado, pero va poco a poco.</p> <p>GFPP10 : él me muestra en su celular o llamo a la intérprete ella me ayuda a entenderlo. Siempre estamos comunicando, yo he tratado de ir a los cursos, pero, son muy temprano y yo entro a trabajar.</p> <p>GFPP1: fue lo mejor es que haya conocido la lengua de señas porque él me enseña me dice señas de mamá novio cambio y además cambió su actitud mucho... A mi hijo le hicieron mucho bullying eso lo marcó a veces se deprime mucho fue muy difícil después ya mi hijo cambió él se divirtió y siguió bien mis hijos apoyan me apoyan harto agradezco a ustedes profes de todo corazón.</p> <p>GFPP2: el bien, ya se puede comunicar con más gente. Fue muy bueno yo contenta. sí ojalá tengan los profesores adecuados para que Converse y aprenda a comunicarse también a defenderse y sea parte de la comunidad</p> <p>GFPP3: Edwin era un niño muy bravo creo yo porque uno no le entiende entonces era como neurasténico era bravo bien bravo cuando pequeño era jodido cuando yo cuando ya fue creciendo con la lengua de señas ya cambió solo necesitaba el cariño de sus papás y</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Todos los padres de familia están de acuerdo que sus hijos obtienen una ventaja significativa con el aprendizaje de la lengua de señas colombiana, al constituir un medio de comunicación y propiciar su independencia. ● Para uno de los entrevistados, previo a reconocerse como persona sorda y adoptar la lengua de señas como óptima vía de comunicación, enfrentó acoso debido a su falta de pertenencia tanto al grupo oyente como al sordo. ● Según una minoría de padres entrevistados, tras el aprendizaje de la lengua de señas colombiana por sus hijos, se produjo una mejora significativa en su estado de ánimo, a diferencia de la etapa previa en la que, ante la incapacidad de comunicarse, se molestaban con prontitud y

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
	<p>comunicarse.</p> <p>GFPP4: sí claro porque se comunica con su comunidad es independiente demasiado independiente se puede comunicar y si yo me pongo las pilas también me podría comunicar con él.</p> <p>GFPP5: dije fueron tres meses septiembre en adelante hasta terminar el año fue señas la comunicación fue algo muy importante ella todo este tiempo llegaba con algo nuevo yo me entraba a preguntar qué es eso que es aquello por las señas y salieron más y más palabras fue un avance de meses que no se logró en tres años</p> <p>GFPP6: sí claro fue lo mejor para nuestros hijos, pero José miguel no sé identifica como persona sorda. Él dice señas no. Yo le digo sí, tu sordo y debes señas. Pero él dice palabras mejor. Ahí es donde yo le digo que aprendamos los dos.</p> <p>GFPP7: sobre todo en el estado de ánimo.</p> <p>GFPP8: sobre todo en que ellos ya tienen la forma de comunicarse nosotros somos los ignorantes nosotros porque ellos van adelante porque uno se da cuenta ella en lengua de señas rapidísima a veces uno es ignorante porque no aprende rápido imagínese ya con ese don que Dios les da</p> <p>GFPP9 : fue un paso gigante con mi hijo, él la verdad parecía que no entendía nada. Ahora ya está mejor. Hablo con él y sigue en el colegio. Además, como inicio mi hijo, fue complejo. Pero con la lengua de señas el mejorar mucho.</p> <p>GFPP10 : Para mi hijo fue lo mejor que conozca la lengua de señas, porque inicio a comunicar porque</p>	<p>hacían rabietas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conforme al testimonio de uno de los padres entrevistados, la falta de un contacto temprano provocó en su hijo la negación de su identidad sorda, decantándose por capacitarse en lectura de palabras en vez de señas, con el objetivo de ser visto como una persona oyente. ● Para una de las madres entrevistadas, la adquisición de lengua de señas por su hijo marcó un hito fundamental, a diferencia del período anterior en el que, ante la falta de comprensión de su entorno, el niño se encontraba completamente desorientado

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
<p>11. ¿Qué recomendaciones profesionales recibió cuando se enteró de que su hijo era sordo?</p>	<p>antes, se enojaba mucho, lloraba y me hacía muchos berrinches era difícil saber que quería, pero poco a poco con el profe Mauricio me ayudo a que él mejorara y canalizara la energía y me dijera que era lo que quería o le molestaba. yo aprendía algunas señas.</p> <p>GFPP1: GFPP1: Me le hicieron exámenes me lo mandaron donde el neuro el otorrino y ahí ya nos dieron el diagnóstico él tiene hipoacusia va perdiendo la audición poco a poco tocó llevarlo a terapias de lenguaje ocupacionales también citamos otra vez con el neuro el otorrino nos mandaron a Cali para descartar un problema en el corazón o de desarrollo. Nos dieron los audífonos para ambos oídos uno grande y uno pequeño porque no había más pérdida que el otro y cada vez va a ir perdiendo más y más el oír.</p> <p>Él estaba en el INEM, pero nos recomendaron cambiarlo porque necesitaba una educación más especial acorde como para él y nos recomendaron el San José porque había niños sordos y era más especialistas acá era mejor.</p> <p>GFPP2: el doctor dijo exámenes en Bogotá y posiblemente tenga uno de esos, me fui a Bogotá a ya lo vieron y me dijo que ya era imposible que no se podía hacer nada ya no se podía hacer nada eso a los 4 años de ahí ya no me dijeron nada en los médicos, pero acá los profesores bien y cualquier cosa los profes bien me han ayudado con él me han recomendado me han dicho que aprenda lengua de señas, pero todo bien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● La mayoría de padres entrevistados, el asesoramiento proveniente del sistema sanitario, canalizado por neuropediatrías, otorrinos y fonoaudiólogos, privilegiaba recursos tecnológicos a modo de implantes cocleares o audífonos, los cuales demostraron ser insuficientes en cuanto a cubrir las necesidades comunicativas de sus hijos. ● Para el promedio de padres de la muestra, al contar sus hijos con implantes, el asesoramiento de terapeutas y demás profesionales apuntaba a la imposición de la oralización, con vistas a desarrollar la capacidad del habla. ● Para un promedio de padres entrevistados, como consecuencia de la colocación del implante coclear en sus hijos, se ven forzados a afrontar desembolsos derivados de postoperatorios, desplazamientos entre ciudades y terapias, lo que repercute desfavorablemente sobre su situación económica familiar en determinados momentos. ● Para una minoría de padres, al rehusar acogerse al

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
	<p>GFPP3: al año o año y medio empezamos a hacer sonidos desde la espalda y nada mi esposo y yo y ahí me di cuenta fuimos a pasto porque nosotros somos de Llorente el médico me dijo que como en Llorente fumigaba mucho por la coca dijo el doctor de muchas cosas muchos factores el agua contaminada y a mí me tocaba muy duro trabajar en el embarazo el médico le recomendó terapia y los audífonos externos porque los exámenes un oído escucha poquito y el otro nada. Lo iban a implantar, pero se decidió que no porque mi experiencia con la niña. De ahí ya no dijeron nada más.</p> <p>GFPP4: recomendaciones ahora y todo que aprendamos lengua de señas tanto acá como en el bienestar lo han dicho apoyo a que busquen otras opciones y aprender lengua de señas el implante no sirve para nada le molestaba mucho le dolía más no lo recomendaría por para alguien de 2 años es difícil la comunicación fue un reto aprender también la forma de educar por ejemplo mi hermano le daba todo lo que quería porque y porque no lo supimos educar porque como era sordo él se acostumbra a no hacer nada No a no ayudar lo sobreprotegimos mucho solo es que no hablaba es una persona normal solo que no hablaba y lo volvimos perezoso y ahora no quiere hacer nada.</p> <p>GFPP5: por lo que decían en Cali oblíguela, que debe estar con el implante oblíguela, que debe hacerlo punto yo muchas veces la casqué, le di dulces Le di juguetes eso para que se acostumbre al implante, pero pensándolo bien fue</p>	<p>dictamen del servicio salud concerniente a la implantación coclear de sus hijos, se sienten que quedan desprovistos del amparo y seguimiento en los procesos terapéuticos y de desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none">● la mayoría de los padres entrevistados, al integrarse en la comunidad sorda y vincular a sus hijos con la oferta educativa bilingüe bicultural, experimentaron una mayor tranquilidad, además de recibir más recomendaciones y atención.● la mayoría de padres de familia de la muestra en diversos casos, tras agotar procedimientos terapéuticos, tecnológicos o por decisión propia ante los riesgos prevalecientes, se llegó a la conclusión de que no había más opciones viables, ya fuera por razones de edad, falta de resultados o por priorizar la seguridad de sus hijos.● Uno de los sujetos entrevistados, dentro del conjunto de recomendaciones no acatadas, destacan las pautas de crianza, puesto que, a raíz de la sobreprotección y el excesivo consentimiento hacia su hijo, al llegar este a la etapa adolescente, no demuestra disposición alguna para realizar actividad alguna.● Una de las madres entrevistadas, presencié una transformación favorable en el ánimo de su hija, transitando de una condición inquieta durante el uso del implante coclear hacia una mayor calma

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
	<p>como un perrito como cuando el perrito le pones un collar se debe de acostumbrarse para que no le porque no le quedaba de otra eso hacía yo con mi hija.</p> <p>ella seguía su perjuiciosa con terapias con el implante, pero algo que empecé a notar es que cuando ella se retiraba el implante era tranquila era feliz estaba muy tranquila no se puede decir que estaba mal con el implante, pero sin el implante las señas ya era algo diferente para mi hija hubo una vez un sordo bueno algo que te marca para siempre me dijo piensas que ella con el implante escucha como tú no es así cuando hay ruidos fuertes o cosas fuertes te duele la cabeza te molesta y no distingues ningún sonido lo de acá es un proceso.</p> <p>Para mí lo ideal fue contar con profesionales porque para ayudarme muy comprometidos y como padres dejarse guiar por los profesionales con experiencia desde la comunidad sorda lo mejor es que no como le digo que los asisten que se dejen guiar y que ayuden a los demás personas.</p> <p>GFPF6: Para mí fue seguir a los profesores y dejarme guiar.</p> <p>GFPF7: Estuvimos en el CEHANI ahí nos dieron la oportunidad de que la implantaran a los 2 años. Fue con la Dra. Esperanza portilla. Estuvo hasta los 10 años. En terapia y nosotros apoyábamos a que hable, hable y hable. Pero a los 10 años Susan toma la decisión de que ya no quería ir más a terapias y ya solo estar en señas. en mi caso Susan me decía muy que tenía muchos dolores de</p>	<p>y mejor animo al valerse de la lengua de señas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● una de las madres entrevistadas manifiesta que, al estar embarazada, enfrentó una exposición a trabajos agobiantes en zonas rurales, aunado a la presencia de glifosato, lo que pudo haber sido una causa determinante de la sordera de su vástago. ●

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
	<p>cabeza que no le ponga eso que no quiero que no. se asesoren mejor porque una cirugía es complicada Una cirugía es tenaz</p> <p>GFPF8: como no comprendíamos nuevos a nosotros nos dijeron ahora se les puede colocar audífonos y fácil y hacemos las terapias y ya, pero nunca supimos de llegar a un punto donde había un colegio tal vez no la hubiéramos no la hacíamos implantar claro es que a nosotros nos mostraron el implante con ese listo que con el audífono va a escuchar ella y ya hablaba y todo entonces nunca tuvimos dos opciones seguramente nosotros no la hubiésemos implantado. "Correr 15 años atrás al saber esta información fuera otra la decisión"</p> <p>GFPF9 : recomendaciones, así como tal ninguna, mi hijo le dijeron es sordo profundo y ya. con eso hicieron exámenes si podía los audífonos y nada, del implante no nos dio confianza hacer eso, además era muy costoso. a él otorrino nos dijo que sigamos con las terapias, pero la terapeuta dio que ya para que si no le íbamos a poner el implante. Cuando ya nos dijeron del colegio fue un alivio porque ya fue otra opción.</p> <p>GFPF10 : recomendaciones como tal no, más que todo. vaya allá y al otro lado y corra allá y es una angustia siempre. porque si se puede y no se puede. siempre fue así. pero nada como saber que iba a pasar no. a mi hijo tuvo un nacimiento muy duro, me dijeron que ya casi se me moría, después las fiebres y meningitis y de ahí. fue una lucha tras otra. cuando ya</p>	

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
<p>12. ¿Considera usted que ha sido beneficioso el conocimiento de la lengua de señas en su hijo?</p>	<p>dijeron que era sordo. dijeron el implante, pero él ya no era candidato. entonces ya solo quedo con terapia física y con terapia ocupacional, pero como era sordo los doctores no hacían nada con él. yo les dije que me digan si era necesario traerlo porque era caro y un gastadero de plata diario. y dijeron que no. Que me lo llevé. ya cuando encontré el colegio ya fue diferente porque ella ya me dijo más cosas, yo preguntaba algo de mi hijo me decía es normal. ya como más tranquila. agradecer a los profes y a todos por lo que con mi hijo.</p> <p>GFPP1: Si, claro. primero que lo lleve al médico porque es duro para el niño no poder comunicarse es duro es difícil para él no poder comunicarse también Para mí fue muy dura ahora ya lo animo me dice que yo no puedo nadie me va a querer ya me toca animarlo debe salir adelante motivarlo me pase algo a mí en el futuro él debe estar bien para que luce y siga adelante.</p> <p>GFPP2: No, pues, yo estoy muy feliz y contenta póngase a ver qué hubiera sido de él si yo no lo hubiera puesto en el colegio cómo se podría comunicar con la gente estudiar para mí Yo estoy bien agradecida fue una buena decisión Él ya sabe bien y ya se sabe comunicar con más gente.</p> <p>GFPP3: ellos son felices así aprendiendo lengua de señas en su forma de comunicarse de expresarse y no solo apoyarlos este fue el segundo hogar de mi hijo fue muy chévere que acá a pesar de que termina para que no para que no yo muy contenta aprendí lengua</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● una de las entrevistadas, ante la dificultad de no poder comunicarse que enfrenta el niño, resultando en una situación ardua y complicada para él, sobre todo para su autoestima. ● Una de las entrevistadas afirma que, pese a la dureza inicial, actualmente se dedica a animar y motivar a su hijo, alentándolo a luchar y seguir adelante, con el objetivo de que alcance el bienestar y pueda hacer frente a cualquier situación futura. ● La mayoría de los padres de familia entrevistados afirman que el dominio de la lengua de señas ha aportado significativos beneficios a sus hijos, no solo en términos lingüísticos, sino también al sentirse integrados en una comunidad. ● Dos de las madres entrevistadas declararon que sentir temor ante la idea de

Preguntas orientadoras	Información	Preposición simple
	<p>de señas y fue una muy buena decisión</p> <p>GFPP4: bien dando gracias a Dios bien porque se logró que es el colegio aprenda con la ayuda de todos los intérpretes no bien todo gracias a Dios.</p> <p>GFPP5: fue superimportante que aprendiera lengua de señas, pero hay momentos que pienso que fue buena idea quitarle el implante el avance de en señas Ailín fue muy bueno.</p> <p>GFPP6: sí, es lo mejor para ellos.</p> <p>GFPP7: sí muy beneficioso</p> <p>GFPP8: Aprender su lengua de señas y estar en el San José fue lo mejor y la decisión de ella es mejor a seguir a seguir con sus señas con todo el miedo de tener otra hija el día que falte y hacer eso mi hija tiene 3 años y con 3 años aprende y también y sus primos aprenden y a veces es difícil.</p> <p>GFPP9 : sí, fue lo mejor que ella pueda entrar al colegio y aprender señas. a nosotros nos invitan de la secretaria, pero el trabajo y demás obligaciones es duro. pero para ellos ha sido lo mejor él se siente parte de su comunidad.</p> <p>GFPP10 : sí, fue beneficio para él. además de que él pudo seguir estudiando y mejorando. yo he tratado de aprender y estar ahí. pero es difícil usted sabe. pero el al menos ya se siente cada vez mejor con sus dificultades, pero saliendo adelante.</p>	<p>tener un segundo hijo debido a las dificultades en la crianza, sin embargo, decidieron aceptarlo.</p>

Descriptorios generales objetivo 2

Objetivo No. 1:	Caracterizar los factores de la privación lingüística en los estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la IEM San José Bethlemitas.
Categoría:	Factores de la privación lingüística
Técnica:	Entrevista semiestructurada
Fuente:	estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana.

Participantes

No. Sujetos	Escala Ordinal
10	Todos
7	Mayoría
5	Promedio
3	Minoría
1	Uno

Indicador cualitativo + verbo+ complemento. Tema (categoría / subcategoría)

Vaciado de información

Pregunta orientadora	Información	Preposición simple
1. ¿Te identificas como una persona sorda? ¿Por qué?	<p>EES1: Sí, soy persona sorda. Porque no escucho.</p> <p>EES2: sí, soy una persona sorda. No sé qué paso en mi nacimiento de ahí soy sordo.</p> <p>EES3: sí, claro, claro que, si hago parte de la cultura y me comunico por lengua de señas, eso me ha permitido construir esa identidad. Porque mi objetivo es seguir aprendiendo y fortalecer este aprendizaje.</p> <p>EES4: si, sorda.</p> <p>EES5: sí, por supuesto soy una persona sorda. Amo ser una persona sorda. Me identifico como persona sorda, amo la lengua de señas, amo comunicarme por medio de ella.</p> <p>EES6: sí, soy sordo porque no escucho.</p> <p>EES7: soy una persona con hipoacusia, porque nació así.</p> <p>EES8: si, me identifico como una</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Todos los estudiantes entrevistados expresan ser personas sordas. ● La mayoría de los estudiantes manifiestan no tener conocimiento sobre la razón de su sordera; mencionan que es algo congénito o simplemente no están seguros al respecto o lo desconocen. ● La mayoría de los estudiantes entrevistados afirman que aman ser personas sordas, valoran su lengua de señas y consideran que ha sido una experiencia enriquecedora en sus vidas. ● <i>Un promedio de los estudiantes entrevistados proporciona respuestas breves y directas, sin expresar opiniones significativas.</i>

Pregunta orientadora	Información	Preposición simple
<p>2. ¿Cómo fue tu proceso de aprendizaje de LSC?</p>	<p>persona sorda. Me identifico con mis amigos sordos, aprendo señas con lo que me identifico quienes les agradezco porque habemos muchas personas sordas</p> <p>EES9: sí, soy sordo. Por las señas.</p> <p>EES10: si, realmente si. Porque yo la verdad le agradezco a la comunidad a la lengua de señas, que me ha permitido acceder a todo esto, antes yo tenía situaciones un poco complicada de vida y no sabía cómo, como, como seguir y salir de eso, ahorita le agradezco mucho a la lengua de señas, me gusta comunicarme con ella, ha sido algo enriquecedor en mi vida.</p> <p>EES1: no recuerdo cuando entre, entre primera profe socorro, sí y Susan compañera. Quien modelo fue Mauricio. Fue fácil aprender señas</p> <p>EES2: fue fácil aprender señas. Si muy fácil.</p> <p>EES3: estuve con la profe socorro, como modelo estuvo Mauricio y fue muy fácil. Se me dio esto de la lengua de señas.</p> <p>EES4: yo estuve en Genoy primero, con oyentes primaria y después a este colegio. Me implantaron a los 8 años. Antes de ello tenía audífonos escuchaba algo, puedo oralizar un poco hablar. Después ya conocí Alex y después me enseñaron señas.</p> <p>EES5: primero me enseñó Alex, fue mi primer modelo, inicio mostrándome imágenes y mira esto es la seña y así. Poco a poco fui aprendiendo más vocabulario, hasta este momento. Que ya tengo más vocabulario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● La mayoría de los estudiantes entrevistados expresaron que aprender lengua de señas fue un proceso sencillo gracias a los modelos lingüísticos personas sordas expertas en la enseñanza. ● La minoría de los estudiantes entrevistados relató sus vivencias de haber pasado su infancia en entornos donde eran los únicos sordos, sintiéndose incomprendidos y silenciados. Sin embargo, al aprender lengua de señas, experimentaron una notable mejora en su calidad de vida. ● Una estudiante mencionó que recibió un implante coclear a los 8 años. Antes de eso, utilizaba audífonos y podía escuchar algo, lo que le permitía hablar un poco, pero no lo suficiente para entablar una conversación.

Pregunta orientadora	Información	Preposición simple
	<p>EES6: me enseñó un poco mi hermana, en el colegio y mi mamá mucho contacto mi mamá y practicar con ella.</p> <p>EES7: me he esforzado y poco a poco he aprendido la lengua de señas.</p> <p>EES8: yo cuando era niño no había nada, ni señas ni nada. Vivía en un mundo de oyentes, no entendía nada. Mi mamá no se dedicó como a enseñarme, me ignoraba, yo permanecía solo callado. Cuando ingrese al San José. Yo miraba que hacían señas para mí era superraro, Me parecía hasta complicado, porque no entendía.</p> <p>EES9: yo, estudiaba en Catambuco, después en san José. Allá visitarme a veces señas 2 – 3 días a la semana. Después ya en San José todos los días enseñarme señas. Fui aprendiendo.</p> <p>EES10: fue difícil, era un poco tieso para hacerla señas, luego para darme cuenta de lo que significaban. Yo miraba que hacían señas, pero no sabía que significaban. Yo no entendía, decía eso que es, después ya comprendí.</p>	
<p>3. ¿Cuéntanos tu primer contacto con la comunidad sorda o una persona sorda? ¿A qué edad fue?</p>	<p>EES1: Mauricio era mi modelo. No recuerdo el año o la edad. pero me ayudó mucho y aprendí mucho de él. (2014)</p> <p>EES2: con Mauricio, con él aprendí en el 2014 más o menos. Tenía 5 años.</p> <p>EES3: Tenía 5 años en el año 2014, con Juan fuimos compañeros, estuve con Mauricio y María Isabel. me enseñaron mucho estuve muy feliz con ellos.</p> <p>EES4: me enseñaron sencillo, visita en Genoy Alex Caicedo, a los 13</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● La mayoría de los entrevistados expresan haber tenido su primer encuentro con personas sordas, especialmente con modelos lingüísticos, demostrando un profundo respeto y gratitud hacia ellos por su enseñanza. ● La minoría de los estudiantes entrevistados indican que comenzaron su educación a los 5 años. ● Uno de los entrevistados manifiesta que

Pregunta orientadora	Información	Preposición simple
	<p>años lo conocí. Al principio las señas no las entendía, él me trataba de explicar, siempre quedaban dudas. Yo las señas.</p> <p>EES5: yo inicié en señas a los 5 años conocí a Alex fue mi primer modelo, él con imágenes y cosas me enseñaba, cuando estaba más niñita me confundía mucho, era más difícil entenderlas porque no tenía un vocabulario básico, ni siquiera básico, pero ahora ya, aunque soy consciente que hay conceptos más profundos que algunas cosas sigo desconociendo, pero ahora ya, con las señas me comunico de forma natural.</p> <p>EES6: Primero mi hermana es sorda, ella, pero poco porque mis papás viven separados. Después Alex ayudó mucho al colegio Ipiales. Después aquí. Aprender señas.</p> <p>EES7: me enseñó señas una intérprete poco a poco, inicié oficialmente a los 15 años, porque yo estaba con los compañeros oyentes, pero me siento más cómodo con los sordos. Con mis compañeros poco a poco un poco más aprendo, con los sordos.</p> <p>EES8: quien me enseñó cuando llegue y mire las señas fue Mauricio, luego María Isabel, quienes son modelos, empezaron a enseñarme, a aprender y aprender y ya pude dar mis propias ideas y aprendí mucho y les agradezco mucho. Fue a los ocho años antes estudiaba en otro colegio, solo con oyentes, ellos hablaban y solo pasaba no sabía nada. Ya cuando entre San José, ya todo fue mejor.</p> <p>EES9: a mí visitar Luz Marina interpreté ella, buscar uno a mis papás, contarles y después con</p>	<p>se encontraba entre compañeros oyentes, pero me siento más a gusto con los sordos, poco a poco he ido aprendiendo más con ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La minoría de los entrevistados manifiestan que sus familias poco se preocupan por que aprendan señas. ● uno de sujetos entrevistados expuso que quien inicio su aprendizaje en la lengua de señas fue una intérprete. ● uno de los estudiantes entrevistados expresa que descubrió que el código de señas personal era diferente, lo que despertó su interés al ver las variaciones, ya que al principio creó sus propias señas para comunicarme en casa. ● uno de los estudiantes entrevistados afirma que se amplió su vocabulario en señas al participar con la comunidad sorda.

Pregunta orientadora	Información	Preposición simple
4. ¿En tu familia se usa la LSC para comunicarse contigo?	<p>Mauricio y María Isabel. No sabía señas a mis no les importaba enseñarme no saben señas. En el colegio ya aprendí señas mucho más fácil.</p> <p>EES10: mi profesora fue la profe socorro, pero quien más, más me enseñó fue Mauricio. Él me enseñó mucho. Porque cuando yo ingrese tenía mi propio código de señas yo mismo me inventaba señas para poder comunicarme en mi casa, cuando llegue aquí yo dije hay estas señas son diferentes, me causo mucho interés. Cosa que le agradezco mucho a Mauricio. Yo tenía 5 años. También aprendí en el contexto social con la comunidad sorda.</p> <p>EES1: yo vivo solo con mi mamá, solo los dos, yo soy único sordo de mi familia. Mi mamá sabe un poquito de señas más o menos. Me gustaría que mi mamá aprenda señas más.</p> <p>EES2: no, muchos gestos o señalo. No LSC. Como códigos. Si yo quisiera que aprendan LSC. No asisten a los cursos.</p> <p>EES3: mi papá sabe LSC, con él me comunico más. Mi mamá me habla poco le entiendo. mamá no le gusta señas ojalá aprender a comunicarse conmigo.</p> <p>EES4: no, en mi familia no entienden señas. Solo hablar. Me comunico más con mi mamá hablando. Humm con mis amigos más o menos. A veces es complicado comunicarme con mis amigos sordos en señas. ojalá mi mamá aprender señas y yo con ella aprender mucho más.</p> <p>EES5: vivo con mi mamá, antes vivíamos mi mamá, mi papá, hermana y yo. Me comunico con mi</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● una minoría de los estudiantes entrevistados expresan que sus familiares conocen solo algunas o pocas señas, estas posibilitan una comunicación básica orientada a la expresión de sus necesidades fundamentales. ● la mayoría de los estudiantes entrevistados, en sus hogares predomina la ausencia del manejo de la lengua de señas, por lo que la comunicación con ellos se limita a la oralización, método que arroja resultados mínimos. ● uno de los estudiantes entrevistados expresa pese a ser el único miembro sordo dentro de su familia, dicha situación de sorditud aislada en el núcleo familiar constituye un caso generalizado para aproximadamente el 90% del grupo entrevistado. ● Uno de los estudiantes

Pregunta orientadora	Información	Preposición simple
<p>5. ¿Cómo se da la comunicación en tu familia? ¿Con quién de tu familia te comunicas más?</p>	<p>mamá que sabe un poco de señas y ella se comunica conmigo EES6: sí, mi mamá y mi hermana. EES7: hablando, a mi mamá sí le entiendo. A mi hermano, a mi primo o mi tío, pero algunas cosas se me escapan que a veces no entiendo. sí, quiero saber más señas y mi familia también. EES8: En mi casa se oralizar, señas no sirven en mi casa no sirven. Yo trato de oralizar. Es muy complicado. Yo no les entiendo nada porque soy sordo profundo. Mi mamá sabe muy poquitas señas. Desearía que mi mamá supiera señas. EES9: En mi familia mi tía sabe más señas me comunico con ella a veces, mi papá no sabe y mi familia muy poco. Yo hace tiempo quise enseñarles señas, de aquí del colegio me dieron un tablero y fotocopia el libro de señas el gris, lo llevé a casa para yo enseñarles de profesor, pero ellos lo botaron todo, yo muy triste devolví el tablero y ya no quise más señas. Del bienestar les dijeron que deben aprender más señas, pero aún nada. Mi mamá no vive conmigo ella lejos. Solo con mi tía. Mi papá lejos también con su novia. yo solo quería que aprendan señas hablar conmigo, pero ya paso. EES10: a veces con mi hermana mayor, sabe un poquito de señas. EES1: Solo mi mamá. Nadie más. No hablo nada muy poquito solo mama y ya. EES2]: vivo con mi mamá, mi papá, mi hermana y yo. Soy el único sordo de mi familia. Muy gestual es la comunicación. mi mamá siempre con gestos.</p>	<p>entrevistados menciona un suceso significativo. Sintetizando, expresó su deseo previo de enseñarles señas a sus familiares utilizando un tablero y una fotocopia del libro de señas que le proporcionaron en el colegio. Sin embargo, al ser rechazado, desistió de continuar. Aunque le sugirieron en el bienestar aprender más señas, hasta el momento no ha progresado en este aspecto su familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La minoría de los estudiantes entrevistados indicó que sus padres o familiares no asisten a los cursos gratuitos de lengua de señas ofrecidos por la institución, a pesar de estar disponibles. ● Un promedio de estudiantes entrevistados destacó que se comunican principalmente mediante la oralización, especialmente con sus familiares. Sin embargo, encuentran dificultades para entenderlas en ocasiones. Aunque intentan oralizar, algunos mencionaron que esto es complicado debido a su sordera profunda. ● La mayoría de los estudiantes entrevistados expresaron que su principal objetivo de comunicación es su madre, utilizando una variedad de métodos como señas, oralización, gestos o dramatización, con el fin de que ella los comprenda.

Pregunta orientadora	Información	Preposición simple
	<p>EES3: Mi papá sabe señas, solo mi papá. Vivo con mi mamá, mi papá y mi hermana. Mi me oralizar, trato de captar algo, pero a veces no le entiendo. Con mi primo, con mi prima en LSC, con mi abuela me toca hablar.</p> <p>EES4: a mí me enseñaron a oralizar, no entendía. con mi mamá, con mi papá. Yo hablo. A mi papá no le entiendo, a mi mamá es más hablando, mi familia en general menos.</p> <p>EES5: Mi mamá, hermano, mi tía, mi prima pequeña y mi papá muy poquito. Yo les enseñado un poco ahora, pero ellos asistieron a cursos que brindaba el colegio, ellos aprendían señas para darme a mí, imagínate, cuando era chiquita, señas que no sabía, para dárme las a mí.</p> <p>EES6: mi mamá</p> <p>EES7: con mi mamá</p> <p>EES8: a veces un poquito mi mamá, mi papá, señas. Mi hermano algo de pronto alguna tarea u otra cosa. A veces por WhatsApp, con mi hermano mayor, recorro en algo y él se esfuerza un poco por ayudarme en señas. Soy el único sordo de mi familia.</p> <p>EES9: más con mi tía, ella me entiende más y le pido permisos y cosas. Pero son señas a su manera, ahí poco a poco se hace entender, mi papá no me habla mucho. No le entiendo. Mi familia menos ellos casi nada. Yo tratar de enseñar, pero nada.</p> <p>EES10: más que todo escribiendo, oralizando un poco. Yo oralizó un poco porque mi familia no entiende la lengua de señas, yo trato como de dramatizar (seña de exagerar) lo que quiero decirles para</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Todos los estudiantes entrevistados señalaron que, en sus familias, la comunicación se basa principalmente en la oralización, lo que les dificulta mantener una conversación fluida. ● Uno de los estudiantes entrevistados afirmó que enseñó un poco a su familia, quienes asistieron a cursos ofrecidos por el colegio para aprender lengua de señas con el propósito de comunicarse con él. ● Uno de los estudiantes entrevistados afirmó que su familia no comprende la lengua de señas. Intenta dramatizar lo que quiere decir para que lo entiendan.

Pregunta orientadora	Información	Preposición simple
<p>6. ¿Con quién te comunicas si estás triste o deprimido? / ¿Con quién te comunicas si estás feliz o emocionado?</p>	<p>que se den cuenta. Porque cuando mi mamá me habla yo no le entiendo. Entonces yo le escribo, ella me escribe para poder comunicarnos. A veces con mi primo o mi prima he aprendido lengua de señas.</p> <p>EES1: triste: no lo cuento me lo guardo (seña de guardar interno). Feliz: siempre a mi mamá</p> <p>EES2: cuento a mi mamá, cuando me siento mal, ella me entiende. Feliz: a mi mamá cuando estoy contento o le muestro mi cuaderno.</p> <p>EES3: a mi papá en ambas situaciones.</p> <p>EES4: sí, les cuento a mis amigas. Feliz: mi mamá y papá.</p> <p>EES5: a veces, a mi mamá o mi hermano. feliz: a mi mamá y mi hermano.</p> <p>EES6: mi mamá</p> <p>EES7: a veces me siento solo llorar le cuento a mi primo. Feliz: a mi familia.</p> <p>EES8: mi mamá le cuento, le trato de explicar o cuando estoy enfermo. Feliz: a mi papá, mi mamá, ejemplo les conté que ya me graduó, estuvieron muy contentos.</p> <p>EES9: le cuento a dios o a la iglesia o mi amigo pablo, es un gran amigo de la iglesia él. Mucho ayudarme y enseñarme de dios y la biblia.</p> <p>EES10: le cuento a un modelo o un intérprete psicólogos o a un amigo por la confianza. Feliz: a mi familia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● La mayoría de los estudiantes entrevistados indicaron que comparten sus momentos de felicidad o situaciones cotidianas con sus madres. Sin embargo, están insatisfechos con la respuesta o comunicación, ya que es de una sola vía. ● La mayoría de los estudiantes entrevistados prefieren no compartir situaciones de estrés o tristeza, o lo hacen solo de forma limitada con su madre. Esto refleja una falta de control emocional y atención a la salud mental no abordada. ● Uno de los estudiantes entrevistados menciona que cuando experimenta situaciones de estrés, tristeza o alegría, se comunica con Dios, la iglesia o su amigo Pablo, quien es un gran amigo de la iglesia. Pablo le ha brindado mucho apoyo y le ha enseñado acerca de Dios y la Biblia.
<p>7. ¿Cómo crees que es tu nivel en lengua de señas? ¿Bueno, malo o regular? ¿Por qué?</p>	<p>EES1: regular</p> <p>EES2: Normal, pero me falta aprender más.</p> <p>EES3: Normal, perfecto así excelente así, pero si soy buena, me falta aprender más</p> <p>EES4: regular más o menos. A mí</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● La mayoría de los estudiantes entrevistados expresaron que están en proceso de aprendizaje de la lengua de señas y habrían deseado aprenderla desde una edad temprana.

Pregunta orientadora	Información	Preposición simple
	me gustaría mejor comunicarse hablando. EES5: creo que debo mejorar o perfeccionar mis señas, creo que estaría en un nivel 3 EES6: voy aprendiendo. EES7: me falta aprender señas y cosas. Porque muchas cosas aprender y entender. Fue mucho mejor si aprender señas de niño. EES8: más o menos/ regular. Sí quiero aprender más. EES9: aprender más, compartir comunidad sorda para aprender mejores señas. EES10: creo que me falta más vocabulario, más expresivo. Cuando era de niño me veía en el espejo para mejorar las señas y lo mejor fue que aprendí de niño, desde chiquito. Aunque para mis 5 años. Ya era grande. Siempre me han dicho que es eso.	• La minoría de los estudiantes entrevistados indica que su habilidad de comunicación en lengua de señas es regular y les resulta difícil interactuar con sus compañeros sordos. La oralización no es viable debido a su sordera profunda.

Descriptores generales objetivo 3

Objetivo No. 2:	Identificar la causa que genera la privación lingüística en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- en la IEM San José Bethlemitas
Categoría:	Causas generadas por la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas.
Técnica:	Grupo focal
Fuente:	estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana.

Participantes

No. Sujetos	Escala Ordinal
5	Todos
3	Mayoría
2	Promedio
1	uno

Indicador cualitativo + verbo+ complemento. Tema (categoría / subcategoría)

Vaciado de información grupo focal

Nota: Este grupo focal con estudiantes usuarios de lengua de señas se llevó a cabo teniendo en cuenta varios aspectos clave. Primero, se contó con el apoyo de un intérprete de lengua de señas colombiana para asegurar una comunicación precisa. Segundo, se realizaron espacios de retroalimentación ya que algunos estudiantes inicialmente no entendían el mensaje o la situación problemática, por lo que se empleó la Explicación de Contexto del Intérprete (ECI). Y tercero, además del contenido interpretado, se consideraron factores como el tiempo de respuesta, actitudes, expresiones corporales y viso gestuales de los participantes, su fluidez en lengua de señas y su forma de expresarse, ya que estos elementos también aportan información valiosa en el análisis.

Pregunta orientadora	Información	Preposición simple
Situación problemática #1:	GFES8-1: (ECI) Yo de una le diría al profesor.	<ul style="list-style-type: none"> ● La mayoría del grupo focal no entendió el enunciado inicial, por lo que necesitaron una segunda interpretación para responder, evidenciando una debilidad en la toma de perspectiva.
Situación problemática #1		<ul style="list-style-type: none"> ● la mayoría de las respuestas fueron cerradas y sin opción a debate o refutación, evidenciando una falta de argumentación y persuasión a pesar de las nuevas posibilidades planteadas sobre la situación problemática.
Contexto: Un día en clase normal, el profesor de artes les pide que creen un cuadro original de su autoría, estos cuadros no pueden ser comprados ni realizadas por terceros. Llega el día de la exposición de las obras de todos los compañeros, ese día observan que hay un cuadro muy bonito y llamativo, que ustedes ya habían visto en una tienda, por lo que saben que ese cuadro es comprado	Me quedaría callada, por esta ocasión.	<ul style="list-style-type: none"> ● Uno de los sujetos de la muestra brindó respuestas desvinculadas del tema tratado, requiriendo una segunda interpretación para obtener una respuesta afirmativa o negativa, lo cual denotó debilidades en su escucha activa y atenta.
Pregunta: ¿Tu qué harías, le contarías a tu profesor que esa pintura es comprada o callarías?	GFES8-2: (ECI) Me quedo callada.	<ul style="list-style-type: none"> ● Un promedio de los sujetos manifestó incapacidad para responder ante situaciones problemáticas no experimentadas, demostrando debilidad para conceptualizar contextos imaginarios o ejemplos.
¿Qué sucede cuando ustedes saben que la competencia tiene un premio en dinero. Se dan cuenta del esfuerzo de su otro compañero, que, si lo hizo y mostro su talento, con el fin de ganar el dinero para	Mismo, la pintura hacerla mismo quedarme callado. (ECI)	<ul style="list-style-type: none"> ● La mayoría de los sujetos de la muestra respondió que
	GFES8-3: Le digo, le digo al profesor.	
	Pensando... avisaría y listo.	
Pregunta: ¿Tu qué harías, le contarías a tu profesor que esa pintura es comprada o callarías?	GFES10-1: (ECI) Yo me quedaría callada.	
¿Qué sucede cuando ustedes saben que la competencia tiene un premio en dinero. Se dan cuenta del esfuerzo de su otro compañero, que, si lo hizo y mostro su talento, con el fin de ganar el dinero para	Si, la pintura es bonita, es propia. La hizo el. Él la hizo es original, esta bien.	
	GFES10-2: ¿Yo? ¿yo que hago?	
¿Qué sucede cuando ustedes saben que la competencia tiene un premio en dinero. Se dan cuenta del esfuerzo de su otro compañero, que, si lo hizo y mostro su talento, con el fin de ganar el dinero para	Si veo una pintura, compañero oyente que hago, pintura veo compañero. Grupo compañero (ECI) Yo profesor, coordinador, profesor. Cuento al interprete.	
	Pintura todos pagar. (ECI) pero un compañero ¿oyente o sordo?	
	¿Que eran? Ver quien era.	

ayudar a la situación económica familiar. Pero quien gano fue el estudiante del cuadro comprado. Tú, ¿Qué harías en esta situación?
Situación problemática #2
Contexto: Durante una feria del Colegio, un compañero expone una muestra cultura propia de su familia con orgullo, pero algunos estudiantes reaccionan con burlas y comentarios chistosos. Tú eres testigo de la situación.
Pregunta: ¿Tú intervienes a defenderlo o sigues las burlas?

Situación problemática #3
Contexto: Tu amigo está siendo intimidado por alguien más grande que tú. El abusador te pide que no le cuentes a nadie, o de lo contrario, comenzará a hacerte cosas peores a ti.
Pregunta: ¿Te quedaras callado ante la situación o le comentaras a un adulto que pueda ayudarte?
¿Le contarías a tus padres?

GFES8-1: (ECI) ¿Pero quien es?, perdona es que yo nunca he vivido esa situación (ECI) creo que lo defiende.

GFES8-2: Yo lo defendería, lo trato de proteger.

GFES8-3: yo lo defendería también. (copia de repuestas)

GFES10-1: (ECI) creo que lo protegería como calmarlo y decir tranquilo, eso.

GFES10-2: si, nada decir, baile cosas, muestran su baile, nunca he visto algo así, defender.

GFES8-1: No entiendo. (ECI) sale de la sesión por problema de conexión.

GFES8-2: Yo me quedo callado y acepto.

Yo le contaría a otro amigo. Que ha mis papás.

GFES8-3: Pensando.... (ECI) Yo si avisaría.

Si veo que esa persona es mayor que yo y me están amenazando, yo le contaría a mi papa y mi mama.

GFES10-1: (ECI) yo acepto todo y me quedó callada.

Yo le contaría a mi mama y mi papa.

GFES10-2: Si, molestar o decirme cosas, yo le diría por favor no moleste.

Mi mama, sabe señas poquito de

guardarían silencio ante injusticias o actos violentos, evidenciando poca empatía y comprensión de las emociones ajenas, al denotar en sus respuestas el silencio ante los sucesos que afectan a otros.

● Un promedio de la muestra copiaba respuestas afirmativas de sus compañeros, revelando falta de pensamiento crítico y resolución de problemas, al asumir que respuestas aparentemente aceptables eran correctas sin cuestionarlas.

● En la muestra estudiada al comenzar el servicio de interpretación simultánea, se observaron deficiencias en el análisis de información y argumentación. Esto sugiere una falta de habilidad en la identificación de consecuencias y alternativas en relación con situaciones problemáticas.

Situación problemática #4	señas, entonces a mi mama. GFES8-1: No entiendo. (ECI) sale de la sesión por problema de conexión.
Contexto: Estas en tu colegio, sucede un robo de un dinero a un compañero, ustedes ya saben quién es el culpable, pero saben la situación económica que está pasando en su familia. Que es bastante precaria.	GFES8-2: Yo le contaría al profesor, de quien fue la persona que robo. GFES8-3: si, yo se que esa persona es oyente, ella robo. Yo le contaría a esa persona de que robo.
Pregunta: ¿ustedes lo delatarían al culpable o no se involucran?	GFES10-1: mi familia me quedaría callada porque hay poquita plata para dar. (ECI) creo que me quedaría callada. GFES10-1: yo le contaría al profesor de quien robo.

Notas del servicio de interpretación.

ECI: Explicación de contexto nuevamente por parte del intérprete con señas más básicas y ejemplos para que el estudiante pueda entender el contexto de los que se pregunta. Esto porque el estudiante no entiende el contexto en un servicio de interpretación lineal. Teniendo en cuenta que ya se realizó una primera interpretación este momento sería una segunda vez.

Vaciado de información grupo focal estudiantes

Nota: Este grupo focal con estudiantes usuarios de lengua de señas se llevó a cabo teniendo en cuenta varios aspectos clave. Primero, se contó con el apoyo de un intérprete de lengua de señas colombiana para asegurar una comunicación precisa. Segundo, se realizaron espacios de retroalimentación ya que algunos estudiantes inicialmente no entendían el mensaje o la situación problemática, por lo que se empleó la Explicación de Contexto del Intérprete (ECI). Y tercero, además del contenido interpretado, se consideraron factores como el tiempo de respuesta, actitudes, expresiones corporales y viso gestuales de los participantes, su fluidez en lengua de señas y su forma de expresarse, ya que estos elementos también aportan información valiosa en el análisis.

Pregunta orientadora	Información	Preposición simple
Situación problemática #1 La competencia	GFES11-1: yo aumentaría.	<ul style="list-style-type: none"> En promedio de los sujetos de la muestra tiende a no brindar respuestas inmediatas, sino que espera que su líder o el compañero más hábil en lengua de señas responda primero, revelando una carencia en la generación autónoma de ideas y soluciones creativas frente a situaciones problemáticas.
Contexto: En una competencia de futbol hay un equipo en desventaja total. Sabes que, si le dices al árbitro, podrían hacer algo, pero esto podría hacer que afecte al equipo que tú apoyas.	También 1-1. GFES11-2: yo aumentaría dependiendo de la cancha. Porque a veces hay de 4 PS4 o más grande son 5vs 5. yo usaría uno 1-1	

<p>Pregunta: ¿Le contarías al árbitro sobre la desventaja, sin importar que tal vez tu equipo pierda? Hay dos jugadores que tienen más habilidad para el juego ¿ustedes que haría los dividirían entre los dos equipos o se quedarían con ellos en su equipo?</p>	<p>GFES11-3: sí, nosotros somos 5 y ellos son 4 debemos buscar a alguien que ingrese al juego para que estén en igualdad de condiciones para que haya una armonía en el sistema del juego. Porque el objetivo del juego es disfrutar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uno de los sujetos del grupo focal brindaba respuestas muy concisas que no propiciaban el debate. Además, su actitud y expresiones denotaban duda o incertidumbre, evidenciando una falta de expresión asertiva de ideas, sentimientos y necesidades.
<p>Situación problemática #2 Situación problemática #2 Examen sorpresa.</p>	<p>yo soy el capitán, yo tomaría los dos de una vez GFES11-4: igual 5vs 5 para compartir, jugar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uno de los sujetos de la muestra se destaca como líder dentro del grupo, exhibiendo habilidades comunicativas asertivas más desarrolladas que sus compañeros. Es el primero en responder, fomenta el debate y relaciona los temas con su realidad, demostrando una perspectiva ética y sentido de justicia.
<p>Contexto: En el examen das cuenta que están haciendo trampa varios compañeros, incluido tu amigo, el profesor no se da cuenta. Pero si lo dices, podría llevarse una sanción muy grande. Pregunta: ¿Le contarás al profesor de la trampa a pesar de que tu amigo está incluido?</p>	<p>Dios dice que hay que ser justos. GFES11-1: yo me quedo callado y no digo nada. (ECI)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un integrante del grupo focal manifiesta puntos de vista parcializados o con una fuerte carga moral, derivados de la influencia de su creencia religiosa o deidad. Este participante fundamenta sus respuestas invocando a Dios, lo que pone de manifiesto su susceptibilidad a la manipulación y revela carencias en cuanto a habilidades de negociación y mediación de conflictos.
<p>Cuando el profesor entrego los exámenes, se dieron cuenta que toda tenía una calificación baja, el hizo que no se dio cuenta de la trampa, pero si lo hizo. Pero hay una condición si tu delatas quienes fueron los que copiaron, te da una nota aprobatoria.</p>	<p>Yo callado y ya. GFES11-2: primero, mi amigo hace la trampa, todos copian. Entonces yo personalmente. Yo me quedo callado. (Contar, profesor, papa y mamá, estudiantes, porque nota subir, no) (ECI) sí, el profesor me va a dar nota por decir quién es, él debe darse cuenta, hablar con papá y mamá. A mí no me sirve esa nota de más. GFES11-3: me quedo callado, los dejo, me enfoco en mí, allá verán ellos su responsabilidad, su conciencia, el docente tiene su responsabilidad al no estar pendiente. quiero evitar conflictos. Que me digan vos qué sapo. (ECI)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de los sujetos de la muestra carecen de fluidez comunicativa en lengua de señas. Durante el servicio de interpretación, si bien brindan respuestas, en ocasiones solo emiten palabras o señas sueltas fuera de contexto por imitación, evidenciando una falta de

<p>Situación problemática #3 Contexto: Estás jugando a la pelota en el parque cuando un niño más pequeño se acerca y te pide unirse. Sabes que él no es tan bueno en el juego y podría hacer que pierdas. Pregunta: ¿Deberías dejar que se una al juego o deberías decirle que no?</p>	<p>odian. Ellos son mis amigos, son familia. No. El profesor me vale. también me tengo que enfrentar a mi mamá, hago con una nota que no me gane. GFES11-4: yo callado, pero aconsejar de dios. Él los mira es mejor no hacer trampa.</p> <p>no, yo contar profesor porque es bueno decir la verdad dios y Jesús hay que decir la verdad. GFES11-1: (ECI) sí, ayudaría, le explico el juego. Lo acomodaría a tu juego. GFES11-2: Independiente de lo suceda, si estamos jugando gracias uno es grande sabe experiencia mucha jugar, ya conocer la persona sabe del juego, la conozca. Independiente si sabe o no el juego yo creo que, si estamos jugando, yo lo apoyaría, la aconsejaría. En el juego, porque así fue conmigo. Cuando era pequeño a mi también me enseñaron, lo apoyaría en el juego y sea bueno. GFES11-3: venga, yo le digo venga. Porque es igual cuando yo era chiquito yo no sabía jugar, no sabía muchas cosas, el compartir con los demás nos hace subir de nivel, no importa, ahí está el caso de Yeltsin al principio no jugaba, pero ya luego jugar y demás. El hecho es motivar, jugar y divertirnos y sentirnos unidos. Esto, ayude a mejorar. GFES11-4: sí, ayudar a los más pequeños, porque a veces son rechazados y pobre de ellos. Yo siempre ayudarlos.</p> <p>Situación problemática #4 Contexto: Se organiza</p> <p>GFES11-1: (ECI) Sí, es importante.</p>	<p>comunicación asertiva.</p> <ul style="list-style-type: none">● La mayoría de los sujetos no brinda respuestas profundas o contextualizadas, limitándose a afirmaciones o negaciones. Esto evidencia falencias en la construcción de su identidad y culturalidad como comunidad sorda. Además, no se observa un liderazgo significativo en cada uno de ellos, sino en algunos casos aislados. Esta situación podría generar a largo plazo deficiencias en su participación democrática e incidencia ciudadana como miembros de la comunidad sorda en el futuro.● Los sujetos de la muestra no lograban identificar una situación hipotética y relacionarla con su realidad para brindar soluciones a dicha problemática. Algunos justificaban su desconocimiento por no haber vivido esa situación, denotando una falta de perspectiva ética y sentido de justicia al no ser capaces de percibir más allá de sus propias experiencias.● La mayoría de los participantes presentan tendencias de sumisión y evitan compartir sus emociones, probablemente debido al miedo al juicio. Asimismo, no poseen capacidades críticas para enfrentar la agresión. En su mayoría, optan por el silencio, indicando una carencia en el manejo adecuado de emociones como la ira, el miedo y la frustración en la comunidad
--	---	---

una feria de culturalidad, donde hay varios stands y espacios para las diversas culturas, con gastronomía y bailes típicos. Pero algunos docentes y estudiantes expresan que no es de mucha utilidad el evento y que mejor sería continuar en clase.

Pregunta: ¿Cómo fomentar el respeto a la diversidad y hacer que participen de la actividad?

Hay varias culturas y de más, pero se dan cuenta que no hay espacios donde se involucre la cultura sorda. ¿les parecería importante mostrar la cultura sorda? ¿es importante?

Sí es importante.

GFES11-2: a veces en esas ferias y cosas, no es exacto es falso, no están mintiendo. No es bueno. No sé, si es importante.

(ECI) si sería importante porque tenemos todas las leyes de inclusión que nos amparan es importante, así como hay de blancos y negros, de indígenas, diferentes representaciones en las culturas también haya un representante de nuestra cultura para que haga esa muestra y difusión de la cultura.

GFES11-3: así, igual como en la plaza del carnaval o Nariño que hay varios stands. (ECI) sí, para mí sí sería importante conocer algo más de la cultura, porque cosas del mundo que nosotros desconocemos muchas cosas y que por medio de esos espacios se brinde una mejor información.

Si yo ir a mostrar mi cultura, qué pereza tengo más cosas que hacer. Si es importante mostrar la cultura sorda, también para nosotros mismos y la comunidad en general para que podaos evitar cosas como que nos digan sordo mudos y esas cosas y que conozcan nuestros derechos.

GFES11-4: sí, es importante solo que no todas. Pero sí importante.

sí, comunidad sorda debe estar presente y mostrarse.

Notas del servicio de interpretación.

ECI: Explicación de contexto nuevamente por parte del intérprete con señas más básicas y ejemplos para que el estudiante pueda entender el contexto de los que se pregunta. Esto porque el estudiante no entiende el contexto en un servicio de interpretación lineal. Teniendo en cuenta que ya se realizó una primera interpretación este momento sería una segunda vez.

El proceso de análisis incluyó la codificación axial o relacional, que es el segundo nivel de reducción de información. En esta etapa, se compararon las proposiciones simples obtenidas en cada uno de los instrumentos de recolección de datos (entrevistas, grupos focales, etc.) de acuerdo con el esquema categorial previamente establecido. Simultáneamente, se llevó a cabo la triangulación de la información proveniente de los diferentes instrumentos, como medio de verificación y validación de la información recolectada.

Este proceso dio origen a la Matriz de Triangulación y a la formulación de las proposiciones agrupadas. En primer lugar, se presentaron las proposiciones agrupadas resultantes de las categorías deductivas, es decir, aquellas establecidas previamente. Posteriormente, se incluyeron las proposiciones resultantes de las categorías inductivas, es decir, aquellas que emergieron del propio análisis de los datos.

Matriz de triangulación objetivo 1

Objetivo No. 1:	Caracterizar los factores de la privación lingüística en los estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- de la IEM San José Bethlemitas.		
Categoría:	Factores de la privación lingüística		
Técnica:	Grupo focal y entrevista semiestructurada		
Fuente:	estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana.		
Pregunta orientadora	Proposiciones Entrevista	Proposiciones Grupo Focal	Proposiciones Agrupada
¿Qué situaciones familiares, sociales y tecnológicas facilitan la privación lingüística?	Todos los estudiantes entrevistados expresan ser personas sordas. La mayoría de los estudiantes	un sujeto de la muestra ingreso a la educación en oferta bilingüe bicultural a la edad de 15 años.	Los estudiantes entrevistados se identifican como personas sordas, la mayoría desconoce la causa de su sordera,
¿En qué escenarios ocurre la privación lingüística?	manifiestan no tener conocimiento sobre la razón de su sordera; mencionan que es algo congénito o simplemente no están seguros al respecto o lo desconocen.	La mayoría de los entrevistados ingresan a la educación bilingüe entre 7 – 12 años edad, sin tener contacto con su lengua.	pero la valora y considera positiva su condición.
¿Qué efectos directos deja la privación lingüística en los estudiantes en situación de discapacidad auditiva?	La mayoría de los estudiantes entrevistados afirman que aman ser personas sordas, valoran su lengua de señas y consideran que ha sido una experiencia enriquecedora en sus	La minoría de los sujetos entrevistados ingresan a la edad regular del grado transición de 5 años. La mayoría de los estudiantes ingreso a instituciones con oferta académica regular, después	La mayoría de estudiantes aprendieron lengua de señas con facilidad gracias a modelos lingüísticos sordos, expresando respeto y gratitud. Un grupo relató dificultades en su infancia al ser los únicos sordos, pero mejoraron su calidad de vida al aprender

vidas.	pasan a otro colegio.	señas, y algunos descubrieron
Un promedio de los estudiantes entrevistados proporciona respuestas breves y directas, sin expresar opiniones significativas.	Una entrevistada hizo la referencia sobre el tema de la discriminación que se sentía al estar en un aula regular.	diferencias en sus propios códigos de señas naturales.
La mayoría de los estudiantes entrevistados expresaron que aprender lengua de señas fue un proceso sencillo gracias a los modelos lingüísticos personas sordas expertas en la enseñanza.	Todos los entrevistados expresaron que la institución es como un salvavidas en la educación de sus hijos, al ser un mejor proceso.	La mayoría de las personas de la muestra tiene un manejo deficiente de la lengua de señas en el hogar, ya que aproximadamente el 90% de los estudiantes sordos son los únicos miembros sordos en sus familias.
La minoría de los estudiantes entrevistados relató sus vivencias de haber pasado su infancia en entornos donde eran los únicos sordos, sintiéndose incomprendidos y silenciados. Sin embargo, al aprender lengua de señas, experimentaron una notable mejora en su calidad de vida.	Para todos los sujetos mencionados en la entrevista, el voz a voz fue la vía para encontrar la institución.	La mayoría de la muestra presenta una falta de apoyo y compromiso familiar, ya que sus familias poco se preocupan por que aprendan la lengua de señas. Incluso, cuando un estudiante intentó enseñar señas a su familia, fue rechazado. Además, las familias no asisten a los cursos gratuitos de lengua de señas que se ofrecen.
Una estudiante mencionó que recibió un implante coclear a los 8 años. Antes de eso, utilizaba audífonos y podía escuchar algo, lo que le permitía hablar un poco, pero no lo	Para los entrevistados, el proceso y funcionalidad del implante coclear resultó insatisfactorio	
	Una de las entrevistadas contrastó el resultado del implante después de 5 años, con apenas 4-5 palabras, frente a la enseñanza en lengua de señas colombiana en una jornada, que propició un diálogo completo y además cambios de conducta y modales.	Un grupo significativo de la muestra manifestó que la priorización de tecnologías asistivas fue insuficiente, ya que el asesoramiento médico privilegiaba recursos tecnológicos como los implantes
	Dos de los sujetos entrevistados expresa	

suficiente para entablar una conversación.	que el estado emocional y salud física se ve afectado con el uso de implante coclear.	cocleares, los cuales demostraron ser insuficientes.
La mayoría de los entrevistados expresan haber tenido su primer encuentro con personas sordas, especialmente con modelos lingüísticos, demostrando un profundo respeto y gratitud hacia ellos por su enseñanza.	De acuerdo con el promedio de entrevistados, en el transcurso desde el nacimiento y hasta los 12-15 años de edad de los niños, no hubo recomendaciones compatibles con el modelo bilingüe.	Además, este enfoque terapéutico apuntaba a la imposición de la oralización sobre otras formas de comunicación.
La minoría de los estudiantes entrevistados indican que comenzaron su educación a los 5 años. Uno de los entrevistados manifiesta que se encontraba entre compañeros oyentes, pero me siento más a gusto con los sordos, poco a poco he ido aprendiendo más con ellos.	Todos los entrevistados de la muestra manifiestan que hubo procesos médicos anteriores y restricciones que no permitieron buen desarrollo en la adquisición de su primera lengua.	La privación lingüística ocurre principalmente en el entorno familiar, donde predomina la ausencia de la lengua de señas y la comunicación se limita a la oralización, lo que impide que el estudiante pueda expresar pensamientos profundos y se restringe a respuestas cerradas u oraciones simples. Además, el asesoramiento y tratamiento médico prioriza en la primera infancia el uso de tecnologías asistivas por encima del desarrollo de la lengua de señas, lo que retrasa el acceso del estudiante a su lengua hasta los 8-12 años de edad, según lo manifestado en la muestra.
La minoría de los entrevistados manifiestan que sus familias poco se preocupan por que aprendan señas.	Una minoría que hace parte de la muestra expreso que su estado emocional interfirió en el proceso de sus hijos y el aprendizaje de la lengua de señas.	
Uno de sujetos entrevistados expreso que quien inicio su aprendizaje en la lengua de señas fue una intérprete.	Una mayoría que hace parte de la muestra expresa que fue implantada (implante coclear). Al año y medio o dos años de edad.	
Uno de los estudiantes entrevistados expresa	La minoría de las personas entrevistadas expresan que es alto el	Algunos de los participantes de la muestra manifiestan dificultades en la comunicación y

que descubrió que el código de señas personal era diferente, lo que despertó su interés al ver las variaciones, ya que al principio creó sus propias señas para comunicarme en casa.	costo de la cirugía para implante coclear. La mayoría de los entrevistados afirman que hay varios riesgos al someterse a la cirugía de implante coclear.	expresión debido a que tienen dificultades para entender a sus familiares y mantener conversaciones fluidas. En situaciones donde ya no hay una forma de comunicación efectiva, la persona sorda se ve obligada a utilizar estrategias como dramatizar o gesticular de manera exagerada para poder hacerse entender.
Uno de los estudiantes entrevistados afirma que se amplió su vocabulario en señas al participar con la comunidad sorda.	Un promedio de los sujetos entrevistados coincide en que al tener un implante coclear no hay discriminación de sonido.	
Una minoría de los estudiantes entrevistados expresan que sus familiares conocen solo algunas o pocas señas, estas posibilitan una comunicación básica orientada a la expresión de sus necesidades fundamentales.	Un promedio de la muestra de entrevistados expresa que la calidad de vida de los estudiantes empeora. El promedio de entrevistados, la situación de los estudiantes implantados conllevaba la imposición del habla sobre otras formas de comunicación.	El impacto de la privación lingüística en el desarrollo integral de los estudiantes sordos es negativo. Ellos se sienten incomprendidos y silenciados, lo cual afecta significativamente su calidad de vida. Algunos incluso han negado su identidad sorda al preferir otras formas de comunicación, y en general tienen dificultades para compartir sus emociones y expresar situaciones de estrés o tristeza. Esta privación lingüística entorpece su desarrollo integral.
la mayoría de los estudiantes entrevistados, en sus hogares predomina la ausencia del manejo de la lengua de señas, por lo que la comunicación con ellos se limita a la oralización, método que arroja resultados mínimos.	La mayoría de los entrevistados manifiestan su frustración como padres de familia ante las situaciones de sus hijos.	
Uno de los estudiantes entrevistados expresa pese a ser el único miembro sordo dentro de su familia, dicha	Todos los padres de familia entrevistados coinciden en no haber contado con un apoyo	Existe un retraso

situación de sorditud aislada en el núcleo familiar constituye un caso generalizado para aproximadamente el 90% del grupo entrevistado.	psicológico por parte del sector salud, además de que ante su situación buscaron ayuda en su fe.	generalizado en el aprendizaje de la lengua de señas por parte de los estudiantes sordos entrevistados. La mayoría expresó que se encuentran en
Uno de los estudiantes entrevistados menciona un suceso significativo. Sintetizando, expresó su deseo previo de enseñarles señas a sus familiares utilizando un tablero y una fotocopia del libro de señas que le proporcionaron en el colegio. Sin embargo, al ser rechazado, desistió de continuar. Aunque le sugirieron en el bienestar aprender más señas, hasta el momento no ha progresado en este aspecto su familia.	Todos los entrevistados manifiestan que se comunican con señas naturales (a su manera) o códigos establecidos en casa.	proceso de aprendizaje de esta lengua, pues el ingreso promedio a la oferta bilingüe bicultural fue a los 8 años, e incluso hay casos de ingreso a los 15 años. Solo algunas excepciones lograron ingresar a temprana edad, a los 4 o 5 años. Este retraso en el acceso a la lengua de señas genera una brecha generacional y de comunicación que impacta negativamente el desarrollo de los estudiantes.
La minoría de los estudiantes entrevistados indicó que sus padres o familiares no asisten a los cursos gratuitos de lengua de señas ofrecidos por la institución, a pesar de estar disponibles.	Todos los entrevistados refieren que poco entienden a sus hijos cuando usan lengua de señas fluido.	La mayoría de los sujetos entrevistado afirmar llamar a la intérprete en caso de no entender alguna situación de sus hijos.
Un promedio de estudiantes entrevistados destacó que se comunican principalmente mediante la	Una madre de familia entrevistada declara que se preocupa por comunicar con su hija.	La mayoría de la muestra no accede a las tecnologías de servicio de interpretación virtual, como el centro de relevo o el SIE, debido al desconocimiento o falta de conectividad. En su lugar, las personas sordas utilizan el WhatsApp como forma de comunicación, pero su español escrito no suele brindar
	Una minoría de los padres de familia afirma que sus hijos son quienes les enseñan lengua de señas o tratan de explicarles lo que desean expresar.	
	La mayoría de padres de familia, existe una preferencia distinta a la comunicación por medio de la	

oralización, especialmente con sus familiares. Sin embargo, encuentran dificultades para entenderlas en ocasiones. Aunque intentan oralizar, algunos mencionaron que esto es complicado debido a su sordera profunda.	oralización. Todos los entrevistados ratifican que su núcleo familiar en primaria se esfuerza por entenderlos o por comunicarse, pero con el resto de su familia sé sufre de exclusión.	información clara, por lo que en ocasiones se requiere descifrar el mensaje, tal como lo expresan algunos de los participantes.
La mayoría de los estudiantes entrevistados expresaron que su principal objetivo de comunicación es su madre, utilizando una variedad de métodos como señas, oralización, gestos o dramatización, con el fin de que ella los comprenda.	Todos padres de familia entrevistados expresan que la tecnología es una ayuda en su comunicación. La minoría de sujetos entrevistados referencian que los mensajes en español escrito o es entendible y es como descifrar el mensaje.	
Todos los estudiantes entrevistados señalaron que, en sus familias, la comunicación se basa principalmente en la oralización, lo que les dificulta mantener una conversación fluida.	Ninguno de los padres de familia entrevistados mencionó utilizar alguna de las herramientas tecnológica para comunicación con sus hijos sea centro de relevo o SIEE	
Uno de los estudiantes entrevistados afirmó que enseñó un poco a su familia, quienes asistieron a cursos ofrecidos por el colegio para aprender lengua de señas con el propósito de comunicarse con él.	Un promedio de padres de familia entrevistados manifestó que el uso de WhatsApp o textos ayudan a su comunicación. Todos los padres de familia están de	

Uno de los estudiantes entrevistados afirmó que su familia no comprende la lengua de señas. Intenta dramatizar lo que quiere decir para que lo entiendan.

acuerdo que sus hijos obtienen una ventaja significativa con el aprendizaje de la lengua de señas colombiana, al constituir un medio de comunicación y propiciar su independencia.

La mayoría de los estudiantes entrevistados indicaron que comparten sus momentos de felicidad o situaciones cotidianas con sus madres. Sin embargo, están insatisfechos con la respuesta o comunicación, ya que es de una sola vía.

Para uno de los entrevistados, previo a reconocerse como persona sorda y adoptar la lengua de señas como óptima vía de comunicación, enfrentó acoso debido a su falta de pertenencia tanto al grupo oyente como al sordo.

La mayoría de los estudiantes entrevistados prefieren no compartir situaciones de estrés o tristeza, o lo hacen solo de forma limitada con su madre. Esto refleja una falta de control emocional y atención a la salud mental no abordada.

Según una minoría de padres entrevistados, tras el aprendizaje de la lengua de señas colombiana por sus hijos, se produjo una mejora significativa en su estado de ánimo, a diferencia de la etapa previa en la que, ante la incapacidad de comunicarse, se molestaban con prontitud y hacían rabietas.

Uno de los estudiantes entrevistados menciona que cuando experimenta situaciones de estrés, tristeza o alegría, se comunica con Dios, la iglesia o su amigo Pablo, quien es un gran amigo de la iglesia. Pablo le ha brindado

Conforme al testimonio de uno de los padres entrevistados, la falta de un contacto temprano provocó en su hijo la negación de

mucho apoyo y le ha enseñado acerca de Dios y la Biblia.

La mayoría de los estudiantes entrevistados expresaron que están

en proceso de aprendizaje de la lengua de señas y habrían deseado aprenderla desde una edad temprana.

La minoría de los estudiantes entrevistados indica que su habilidad de comunicación en lengua de señas es regular y les resulta difícil interactuar con sus compañeros sordos. La oralización no es viable debido a su sordera profunda.

su identidad sorda, decantándose por capacitarse en lectura de palabras en vez de señas, con el objetivo de ser visto como una persona oyente.

Para una de las madres entrevistadas, la adquisición de lengua de señas por su hijo marcó un hito fundamental, a diferencia del período anterior en el que, ante la falta de comprensión de su entorno, el niño se encontraba completamente desorientado.

La mayoría de padres entrevistados, el asesoramiento proveniente del sistema sanitario, canalizado por neuropediatrías, otorrinos y fonoaudiólogos, privilegiaba recursos tecnológicos a modo de implantes cocleares o audífonos, los cuales demostraron ser insuficientes en cuanto a cubrir las necesidades comunicativas de sus hijos.

Para el promedio de padres de la muestra, al contar sus hijos con

implantes, el
asesoramiento de
terapeutas y demás
profesionales
apuntaba a la
imposición de la
oralización, con vistas
a desarrollar la
capacidad del habla.

Para un promedio de
padres entrevistados,
como consecuencia de
la colocación del
implante coclear en
sus hijos, se ven
forzados a afrontar
desembolsos
derivados de
postoperatorios,
desplazamientos entre
ciudades y terapias, lo
que repercute
desfavorablemente
sobre su situación
económica familiar en
determinados
momentos.

Para una minoría de
padres, al rehusar
acogerse al dictamen
del servicio salud
concerniente a la
implantación coclear
de sus hijos, se sienten
que quedan
desprovistos del
amparo y seguimiento
en los procesos
terapéuticos y de
desarrollo.

La mayoría de los
padres entrevistados,
al integrarse en la
comunidad sorda y

vincular a sus hijos con la oferta educativa bilingüe bicultural, experimentaron una mayor tranquilidad, además de recibir más recomendaciones y atención.

La mayoría de padres de familia de la muestra en diversos casos, tras agotar procedimientos terapéuticos, tecnológicos o por decisión propia ante los riesgos prevalecientes, se llegó a la conclusión de que no había más opciones viables, ya fuera por razones de edad, falta de resultados o por priorizar la seguridad de sus hijos.

Uno de los sujetos entrevistados, dentro del conjunto de recomendaciones no acatadas, destacan las pautas de crianza, puesto que, a raíz de la sobreprotección y el excesivo consentimiento hacia su hijo, al llegar este a la etapa adolescente, no demuestra disposición alguna para realizar actividad alguna.

Una de las madres entrevistadas,

presenció una transformación favorable en el ánimo de su hija, transitando de una condición inquieta durante el uso del implante coclear hacia una mayor calma y mejor ánimo al valerse de la lengua de señas.

Una de las madres entrevistadas manifiesta que, al estar embarazada, enfrentó una exposición a trabajos agobiantes en zonas rurales, aunado a la presencia de glifosato, lo que pudo haber sido una causa determinante de la sordera de su vástago.

Una de las entrevistadas, ante la dificultad de no poder comunicarse que enfrenta el niño, resultando en una situación ardua y complicada para él, sobre todo para su autoestima.

Una de las entrevistadas afirma que, pese a la dureza inicial, actualmente se dedica a animar y motivar a su hijo, alentándolo a luchar y seguir adelante, con el objetivo de que alcance el bienestar y

pueda hacer frente a cualquier situación futura.

La mayoría de los padres de familia entrevistados afirman que el dominio de la lengua de señas ha aportado significativos beneficios a sus hijos, no solo en términos lingüísticos, sino también al sentirse integrados en una comunidad.

Dos de las madres entrevistadas declararon que sentir temor ante la idea de tener un segundo hijo debido a las dificultades en la crianza, sin embargo, decidieron aceptarlo.

Matriz de triangulación objetivo 2

Objetivo No. 2:	Identificar la causa que genera la privación lingüística en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- en la IEM Bethlemitas	
Categoría:	Causas generadas por la privación lingüística en el desarrollo de competencias ciudadanas.	
Técnica:	Grupo focal	
Fuente:	Estudiantes usuarios de lengua de señas colombiana.	
Pregunta orientadora	Preposición de grupo focal	Preposiciones agrupadas
¿Cuáles son las principales barreras familiares, sociales y tecnológicas que con llevar a la privación lingüística?	En promedio de los sujetos de la muestra tiende a no brindar respuestas inmediatas, sino que espera que su líder o el compañero más hábil en lengua de señas responda	La falta de fluidez comunicativa en lengua de señas en la mayoría de los sujetos de la muestra constituye una barrera lingüística importante.
¿Cómo afectan estas barreras		

y privaciones en el ejercicio de las competencias ciudadanas?	primero, revelando una carencia en la generación autónoma de ideas y soluciones creativas frente a situaciones problemáticas.	La emisión de palabras o señas sueltas fuera de contexto por imitación, en lugar de comunicación asertiva, evidencia una barrera en el desarrollo del lenguaje.
¿Cuáles son las habilidades y competencias que más les hace falta para la interacción con los demás?	Uno de los sujetos del grupo focal brindaba respuestas muy concisas que no propiciaban el debate. Además, su actitud y expresiones denotaban duda o incertidumbre, evidenciando una falta de expresión asertiva de ideas, sentimientos y necesidades. Uno de los sujetos de la muestra se destaca como líder dentro del grupo, exhibiendo habilidades comunicativas asertivas más desarrolladas que sus compañeros. Es el primero en responder, fomenta el debate y relaciona los temas con su realidad, demostrando una perspectiva ética y sentido de justicia. Un integrante del grupo focal manifiesta puntos de vista parcializados o con una fuerte carga moral, derivados de la influencia de su creencia religiosa o fe. Este participante fundamenta sus respuestas invocando a Dios, lo que pone de manifiesto su susceptibilidad a la manipulación y revela carencias en cuanto a habilidades de negociación y mediación de conflictos. La mayoría de los sujetos de la muestra carecen de fluidez comunicativa en lengua de señas. Durante el servicio de	Las falencias en la construcción de identidad y culturalidad como comunidad sorda, junto a la falta de liderazgo significativo, podrían generar a largo plazo deficiencias en su participación democrática e incidencia ciudadana. La carencia en la generación autónoma de ideas y soluciones creativas, sumada a la falta de perspectiva ética y sentido de justicia, limitan el ejercicio de competencias ciudadanas. La falta de expresión asertiva de ideas, sentimientos y necesidades dificulta la interacción y comunicación efectiva. La debilidad en habilidades como la toma de perspectiva, la argumentación y el pensamiento crítico obstaculiza la interacción y el diálogo con los demás. La carencia en el manejo adecuado de emociones como ira, miedo y frustración puede limitar la interacción y las relaciones interpersonales. La tendencia a la sumisión y

interpretación, si bien brindan respuestas, en ocasiones solo emiten palabras o señas sueltas fuera de contexto por imitación, evidenciando una falta de comunicación asertiva.

La mayoría de los sujetos no brinda respuestas profundas o contextualizadas, limitándose a afirmaciones o negaciones. Esto evidencia falencias en la construcción de su identidad y culturalidad como comunidad sorda. Además, no se observa un liderazgo significativo en cada uno de ellos, sino en algunos casos aislados. Esta situación podría generar a largo plazo deficiencias en su participación democrática e incidencia ciudadana como miembros de la comunidad sorda en el futuro.

Los sujetos de la muestra no lograban identificar una situación hipotética y relacionarla con su realidad para brindar soluciones a dicha problemática. Algunos justificaban su desconocimiento por no haber vivido esa situación, denotando una falta de perspectiva ética y sentido de justicia al no ser capaces de percibir más allá de sus propias experiencias.

La mayoría de los participantes presentan tendencias de sumisión y evitan compartir sus emociones, probablemente debido al miedo al juicio.

evitación de compartir emociones, probablemente por miedo al juicio, afecta negativamente la interacción y la comprensión mutua.

las principales barreras parecen ser lingüísticas y de desarrollo del lenguaje, lo que a su vez impacta en el ejercicio de competencias ciudadanas y en las habilidades necesarias para la interacción social efectiva

Asimismo, no poseen capacidades críticas para enfrentar la agresión. En su mayoría, optan por el silencio, indicando una carencia en el manejo adecuado de emociones como la ira, el miedo y la frustración en la comunidad sorda.

La mayoría del grupo focal no entendió el enunciado inicial, por lo que necesitaron una segunda interpretación para responder, evidenciando una debilidad en la toma de perspectiva.

La mayoría de las respuestas fueron cerradas y sin opción a debate o refutación, evidenciando una falta de argumentación y persuasión a pesar de las nuevas posibilidades planteadas sobre la situación problemática.

Uno de los sujetos de la muestra brindó respuestas desvinculadas del tema tratado, requiriendo una segunda interpretación para obtener una respuesta afirmativa o negativa, lo cual denotó debilidades en su escucha activa y atenta.

Un promedio de los sujetos manifestó incapacidad para responder ante situaciones problemáticas no experimentadas, demostrando debilidad para conceptualizar contextos imaginarios o ejemplos.

La mayoría de los sujetos de la muestra respondió que guardarían silencio ante

injusticias o actos violentos, evidenciando poca empatía y comprensión de las emociones ajenas, al denotar en sus respuestas el silencio ante los sucesos que afectan a otros.

Un promedio de la muestra copiaba respuestas afirmativas de sus compañeros, revelando falta de pensamiento crítico y resolución de problemas, al asumir que respuestas aparentemente aceptables eran correctas sin cuestionarlas.

En la muestra estudiada al comenzar el servicio de interpretación simultánea, se observaron deficiencias en el análisis de información y argumentación. Esto sugiere una falta de habilidad en la identificación de consecuencias y alternativas en relación con situaciones problemáticas.
