

# La enseñanza de la lengua de señas colombiana como estrategia pedagógica para la inclusión educativa –Estudio de caso–

*(The teaching of the Colombian language of signals as pedagogical strategy for educational inclusion, case study)*

## Encuentre este artículo en

<http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/issue/archive>

## Para citar este artículo / To cite this article

Zambrano-Valdivieso, O – Almeida-Salinas, O – Suárez-Uribe, E – Restrepo-Pineda, J. (2017). La enseñanza de la lengua de señas colombiana como estrategia pedagógica para la inclusión educativa–Estudio de caso–. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 5 (1), 37-48

Óscar Javier Zambrano Valdivieso<sup>1</sup>

[ozambranov1@uniminuto.edu.co](mailto:ozambranov1@uniminuto.edu.co)

Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

Orlando Almeida Salinas<sup>2</sup>

[oalmeidasal@uniminuto.edu.co](mailto:oalmeidasal@uniminuto.edu.co)

Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

Edgar Andrés Suárez Uribe<sup>3</sup>

[edgar.suarez@assersum.com](mailto:edgar.suarez@assersum.com)

Asesoría y capacitación en Lengua de Señas Colombiana -Assersum

Jair Eduardo Restrepo Pineda<sup>4</sup>

[jair.restrepo@uniminuto.edu](mailto:jair.restrepo@uniminuto.edu)

Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

Fecha de recepción: 21 de julio de 2017

Fecha de aceptación: 29 de agosto de 2017

## Resumen

El presente artículo surge como una oportunidad para estudiar la importancia de la enseñanza de la lengua de señas colombiana en cuanto estrategia pedagógica para la inclusión educativa, a través de un estudio de caso en la Corporación Universitaria Minutos de Dios –UNIMINUTO, Centro Regional Bucaramanga, que tuvo lugar entre 2015 y 2017. Teniendo en cuenta que el Estado fomenta la inclusión educativa a través de las instituciones de educación superior, resulta importante socializar la experiencia de UNIMINUTO en el proceso formativo de sus docentes en el aprendizaje de la lengua de señas. El desarrollo de esta investigación obedeció a la metodología de estudio de caso, con un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y exploratorio, en el que se realizó una revisión sistemática de la información, a través de la detección, obtención y consulta de la literatura pertinente, guiado por la pregunta de investigación “¿En qué reside la importancia de enseñar la lengua de señas en Colombia como una estrategia pedagógica para la inclusión educativa? En conclusión, se realizó una inmersión teórico-práctica de formación en lengua de señas colombianas en niveles I y II, con cincuenta participantes, entre ellos profesores, administrativos y directivos vinculados a la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, sensibilizando a los participantes sobre las características de la persona sorda y la comprensión de aspectos relacionados con el uso del lenguaje de señas colombiano (LSC) como lengua propia de la comunidad sorda.

**Palabras clave:** lengua de señas, lenguaje de signos, inclusión educativa, educación de sordos, estrategia pedagógica, discapacidad sensorial auditiva.

## Abstract

This article is presented as an opportunity to study the importance of teaching Colombian sign language as a pedagogical strategy for educational inclusion, a case study at Minuto de Dios University- Corporation, in Bucaramanga regional center, 2016 - 2017. Taking into account that state promotes educational inclusion through institutions of higher education, it is important to socialize the experience gained by UNIMINUTO about its training process for teachers in relation to the learning of sign language. Regarding the methodological development, a qualitative

approach was taken to study the case, with a descriptive and exploratory scope. A systematic review of the information was carried out through the detection, obtaining and consulting of the relevant literature, guided by the following question research ¿What is the importance of teaching Colombian sign language as a pedagogical strategy for educational inclusion, case study at Minuto de Dios University Corporation, in Bucaramanga regional center, 2016 - 2017?. In conclusion, a theoretical - practical immersion of training in Colombian sign language level I and II was carried out, with 50 participants, including teachers, officers and managers linked to Minuto de Dios University Corporation, where the participants were sensitized about the characteristics of the deaf person and the understanding of aspects related to the use of Colombian sign language (LSC) as the own language of deaf community.

**Keywords:** sign language, educational inclusion, deaf education, pedagogical strategy, sensory auditory disability.

---

<sup>1</sup> Profesor de tiempo completo del Programa Académico Especialización en Gerencia de Proyectos - Administración de Empresas y coordinador de Investigación y Emprendimiento de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Centro Regional Bucaramanga (Santander, Colombia).

<sup>2</sup> Profesor de tiempo completo del Programa Académico de Psicología, líder de investigación en Psicología y líder del Semillero de Investigación "Artífices de Huellas" y del Semillero de Docentes UNIMIND de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Centro Regional Bucaramanga (Santander, Colombia).

<sup>3</sup> Profesor de lengua de señas, gerente general de Assersum (sordo profundo).

<sup>4</sup> Docente Investigador de tiempo completo del Programa Académico de Trabajo Social, UNIMINUTO Sede Bella.

---

## INTRODUCCIÓN

Cuando se hace mención al proceso de comunicación, es fundamental referirse también al lenguaje, ya que, como lo sostiene Vygotsky (1995), este cumple dos funciones primordiales durante su desarrollo; la primera, una función social comunicativa, y la segunda, de interiorización, orientada a dirigir y organizar la actividad mental del ser humano. En la figura 1 se evidencia que el proceso de comunicación integra no solo al emisor y al receptor, sino que incluye también el canal mediante el cual se envía el código de información y se formaliza con la retroalimentación para garantizar que tal información se decodifique y sea eficaz.

En palabras de Patiño (2016), el lenguaje le permite al hombre generar un escenario en el cual se distancie del dominio de las impresiones perceptivas inmediatas que se suscitan durante la comunicación y operar mentalmente con la realidad, permitiendo la simbolización del mundo en su reflexión metacognitiva, de lo cual se desprende que sea determinante en la fase comunicativa o de mediación intersubjetiva de coordinación y regulación de la actividad social, y en la cognitivo-emotiva o de mediación intrasubjetiva de la actividad mental. Frente a este panorama, si el lenguaje es ese eje principal en el proceso de la comunicación, ¿por qué aún hoy en día no se presenta en todo escenario de la sociedad?; siguiendo a Padilla, Sarmiento y Coy (2013), la sociedad actual está orientando todos sus recursos y generando avances en materia de derechos humanos para lograr que el lenguaje no fomente la discriminación y la exclusión social entre los seres humanos por cuenta de una condición o una característica especial y, a pesar de que

falta mucho camino por recorrer, hoy en día se tiene una mayor conciencia acerca de las personas con limitaciones físicas o mentales, comprendiendo que tienen todo el potencial necesario para desarrollar sus capacidades y competencias más allá de las creencias o prejuicios que la sociedad genere.

En la última década, más que nunca, se han hecho grandes avances en los contextos social, político y económico, sin dejar de lado el educativo, que conllevan la revisión, de manera responsable y a conciencia, del tema de la inclusión de las personas que presentan alguna condición de discapacidad. En este sentido, Juárez, Comboni y Garnique (2010) demuestran que la inclusión educativa ocupa un lugar de especial importancia para hacer realidad la integración social en cualquier país. En esta línea, el tema de la educación inclusiva se ha incorporado de manera prioritaria en la agenda pública mundial, en busca del mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos que forman parte de una sociedad que cree en los derechos a la inclusión y a la educación, como se demuestra en la *Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Unesco, 1990), que tuvo lugar en Jomtien; en el marco de acción de Dakar, *Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos colectivos* (Unesco, 2000) y en la *Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas* (Unesco, 1997), en Hamburgo.

Flecha (2009), corrobora esta realidad, demostrando cómo en los centros educativos se está actuando mediante el diálogo con todos los agentes educativos con los que se relacionan los educandos, para lo cual

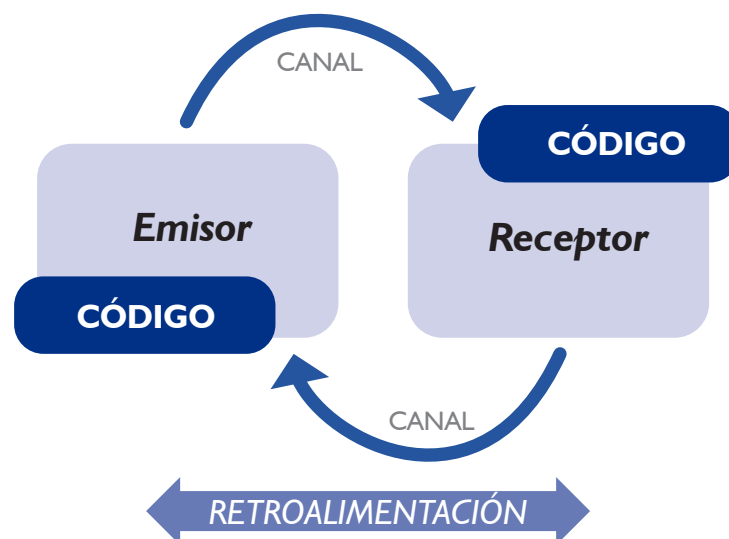


Figura 1. El proceso de comunicación

resulta fundamental no solo que se dé una voz de apoyo o de motivación a fin de lograr que se integre e incluya a una diversidad de personas en el desarrollo del quehacer diario, sino también que el diálogo que se sostenga con ellas esté basado en la igualdad y la equidad, lo cual conlleva tener en cuenta sus diferentes capacidades.

Esta igualdad requiere ser encaminada hacia un sistema ya no solo de integración, como lo sostiene Dussan (2011), sino de inclusión, no específicamente como una cuestión semántica, sino como un cambio conceptual que ofrezca acción y no teoría, dado que el proceso de integración educativa ha evidenciado en la realidad factores de inequidad y discriminación. Además, el concepto de *educación inclusiva* es más holístico que el de *integración*, pues, como lo confirman Tapia y Manosalva (2012), este debe asumirse desde una dimensión social, orientada a que las personas en situación de discapacidad sean comprendidas a partir de transformaciones sociales profundas, en las que se modifiquen actitudes, aptitudes, valores y competencias que sustenten procesos de desmitificación respecto de sus capacidades.

De igual manera, se debe entender que las personas con discapacidad son ciudadanos con igualdad de derechos y deberes, por lo que la comprensión de las diferencias como condición ontológica, entre otros componentes, debería traducirse, en palabras de Jiménez (2002), en una oportunidad para fomentar su participación en la toma de decisiones y en las actividades que les conciernen, el derecho a organizarse en grupos que compartan los mismos ideales, intereses o culturales y su participación activa en toda comunicación y proceso de socialización.

La inclusión educativa se convierte en un enfoque que motiva a la diversidad humana, consolida el paradigma que reconoce esa diversidad y se plantea como una estrategia adecuada para comprender la educación de los seres humanos, entendiendo que estos son por naturaleza diversos en múltiples sentidos (Lissi et al., 2013). Para el caso de Colombia, el reconocimiento de esta diversidad, comprendida como discapacidad, comenzó a ser visible en la década de los cincuenta con la creación del Instituto Nacional para Ciegos –INCI y el Instituto Nacional para Sordos –Insor, acorde con lo institucionalizado en el documento *Discapacidad Colombia* (2014) y el instituto Roosevelt, como lo presenta Angarita (2007), quien fuera pionero de la rehabilitación en Colombia. Pero no fue sino hasta 1981 cuando la legislación colombiana emitió el Decreto 2358 con el cual nació el Sistema Nacional de Rehabilitación, el cual fue presentado al Consejo Nacional de Política Económica

y Social –Conpes. Asimismo, el Ministerio de la Salud expide la Resolución 14861 de 1985 en la cual establece la normatividad para la protección, la seguridad, la salud y el bienestar de las personas en el ambiente y en especial de los minusválidos.

Es precisamente en el año de 1985 cuando se estableció el término *minusválidos*, que determinaba el estado de las personas en condición de discapacidad, pues aún no estaban definidas ni categorizadas; por esta razón, se tomó la decisión de aceptar la definición de la Organización de las Naciones Unidas –ONU, sobre el concepto de *minusvalía*, que la definía como la “(...) situación de desventaja para un individuo determinado, de una deficiencia o de una discapacidad, que limita el desarrollo de un rol que es normal en su caso, en función de la edad, sexo y factores culturales y sociales” (Villalva, s. f., p. 1); esta conceptualización contribuyó, como lo demuestran Detrich, Keyworth & States (2008), al esfuerzo realizado en el ámbito mundial desde varias décadas por valorar la discapacidad como un tema relevante a nivel social, político, económico, cultural y educativo.

En consonancia con lo anterior, la ONU (2006), durante la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, estableció y aprobó la clasificación de las formas de discapacidad, entre las cuales se incluyen las “(...) deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4).

Como consecuencia de los avances en materia de discapacidad en el ámbito internacional, en Colombia, según lo manifiesta Otálora-Gallego (2017), en los últimos diez años las políticas públicas en educación confirman la preocupación por la construcción de escenarios abiertos no solo a la diversidad sino también al respeto por las diferencias de todos y para todos, y es precisamente el entorno académico el llamado a generar oportunidades y experiencias de crecimiento y desarrollo personal, cultural, económico, político y social. Por este motivo, se formula la ley 324 de 1996, en la cual se crean algunas normas en favor de la población sorda; e ella se define la persona sorda como “aquella que presenta una pérdida auditiva mayor de noventa Decibeles (90) que le impide adquirir y utilizar el lenguaje oral en forma adecuada” (Art. 1); dicha ley es reglamentada parcialmente por el decreto 2369 de 1997 en el que se establece “la lengua manual colombiana como idioma propio de la comunidad sorda del país” (Art. 3).

También se cuenta con la ley 982 de 2005, mediante la cual se “establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas” que, en el artículo 2, establece que la lengua de señas en Colombia “(...) se entiende y se acepta como idioma necesario de comunicación de las personas con pérdidas profundas de audición”, razón por la cual no pueden utilizar el lenguaje oral; de igual forma, plantea la necesidad de “(...) fomentar una educación bilingüe de calidad que dé respuesta a las necesidades de la población de sordos y sordociegos garantizando el acceso, permanencia y promoción de esta población en lo que apunta a la educación formal y no formal” (Art. 3), promoviendo no solo el factor de inclusión sino también el de responsabilidad, en la búsqueda de un ser humano integral y socialmente comprometido, que sea, como lo afirma el Modelo pedagógico de UNIMINUTO (Zambrano, 2016):

(...) Capaz de relacionar teoría y práctica, de valerse de los saberes adquiridos desde la experiencia, de cuestionarla teóricamente, de discutir de modo práctico la teoría y de encontrar motivación absoluta en la posibilidad de trascender con sus propias propuestas frente a una inclusión educativa fundamentada en el modelo pedagógico UNIMINUTO para lograr la formación de futuros profesionales “socialmente responsables” (p. 1003).

De acuerdo con lo mencionado, se plantea la siguiente pregunta de investigación: “¿En qué reside la importancia de enseñar la lengua de señas colombiana como una estrategia pedagógica para la inclusión educativa?”. Con el fin de darle respuesta, en este artículo se pretende reconocer la importancia de la enseñanza de la lengua de señas colombiana como una estrategia pedagógica para la inclusión educativa, teniendo como referencia un estudio de caso llevado a cabo en el la Corporación Universitaria Minutos de Dios –UNIMINUTO, Centro Regional Bucaramanga, entre los años 2015 y 2017.

## METODOLOGÍA

Esta es una investigación de tipo cualitativo, descriptivo y exploratorio, cuyo objetivo es analizar el papel que cumple la enseñanza de la lengua de señas colombiana como una estrategia pedagógica para la inclusión educativa; se desarrolla a través de la metodología de estudio de caso, la cual es considerada como un “(...) método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas

únicas” (Bisquerra, 2009, p. 309); es decir, a través de este método se puede abordar una situación compleja, en este caso la enseñanza del lenguaje de señas como estrategia pedagógica, buscando su entendimiento por medio de su descripción y análisis, lo cual posibilita un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva y un análisis de la situación.

La selección del estudio de caso que abordó esta investigación en el ámbito educativo se sustenta en las razones establecidas por Álvarez y San Fabián (2012), a saber:

1. *Su carácter crítico, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.*
2. *Su carácter extremo o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar.*
3. *El carácter revelador del caso que permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia (p. 4).*

Además, estas razones se pueden complementar con los criterios que exponen Rodríguez, Gil y García (1996):

- *Facilidad para acceder al mismo y/o permanecer en el campo todo el tiempo que sea necesario.*
- *Existencia de una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.*
- *Posibilidad de establecer una buena relación con los informantes.*
- *Poder asegurar la calidad y credibilidad del estudio (p. 95).*

Todos estos factores justifican la elección metodológica, ya que durante el desarrollo del estudio se hicieron presentes en el contexto educativo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Centro Regional Bucaramanga.

Para desarrollar la investigación se siguieron las fases establecidas por Pérez (1994), las cuales se encuentran ampliamente aceptadas en el ámbito científico; estas son:

1. *Fase preactiva:* en esta etapa se consideraron los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema, los objetivos de estudio, la información de la que se disponía y los criterios de selección de los casos, así como las influencias del contexto donde se desarrolló el

estudio. En esta fase se realizó un reconocimiento del ámbito de estudio concreto en el que se desarrolló la investigación, es decir, el contexto institucional y social del ámbito educativo seleccionado.

2. *Fase interactiva*: durante esta fase se desarrolló el trabajo de campo y los procedimientos que permitieron recopilar la información, utilizando diferentes técnicas cualitativas tales como las entrevistas, la observación y las evidencias documentales. En esta fase se llevó a cabo el proceso de la triangulación, el cual permitió contrastar la información recolectada durante las actividades propuestas en el estudio con otras investigaciones desarrolladas en el mismo ámbito para posteriormente fundamentar teóricamente los hallazgos encontrados.

3. *Fase postactiva*: en esta fase se realizó el informe de investigación y, posteriormente, la elaboración del artículo de investigación, en el que se detallan las reflexiones críticas sobre el caso estudiado.

La población objeto del estudio fue tanto el personal docente como los administrativos de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Centro Regional Bucaramanga, donde se llevaron a cabo todas las actividades entre los años 2015 y 2017.

## LA UNIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La educación se ha consagrado como un derecho universal que, en palabras de Dussan (2010), es una lucha y una conquista de la humanidad; además, se encuentra que existen también, en la dinámica normativa, tratados de derechos humanos que la consagran como el derecho que garantiza el disfrute no solo de igualdad relativa sino absoluta, a fin de lograr la inclusión holística de la sociedad. Tanto es así, que en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948) se consagra que "(...) los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres" ("Preámbulo", párr. 5). Como se observa, la educación no solo fomenta el desarrollo de valores, principios y derechos materiales a la igualdad en la sociedad, sino también la integralidad en la inclusión en la educación y, por ende, la integración a un mundo de oportunidades en la vida de los seres humanos para su realización.

La inclusión educativa se ha analizado por algunos autores como una de las alternativas al llamado "dilema de la diferencia", como lo demuestran Dyson & Milward (2000), Dyson (2001) y Norwich (2008), quienes con-

cluyen que no es técnico asignar, acorde con las necesidades y las preferencias de la sociedad, una oferta educativa diferencial que les permita el desarrollo de competencias de forma individual e inclusiva simultáneamente; la esencia de dicho dilema también es revisada por Echeita y Sandoval (2002), quienes orientan sus conclusiones hacia la disimilitud entre ofrecer a cada estudiante la mejor oferta educativa ajustada a sus necesidades educativas específicas y, por otro lado, intentarlo bajo el esquema de sistemas educativos, currículos y aulas, ya sean físicas o virtuales pero inclusivas, para lograr un escenario en donde se garantice el aprendizaje sistemático de los valores, las actitudes y las habilidades sociales que promuevan el respeto a la diversidad, la inclusión y la no discriminación. En este contexto, Domínguez (2017) también aporta sus análisis sobre el tema de la inclusión, y sobre todo en la educación, resaltando que esta genera diversidad de conflictos y controversias que se deben ir solucionando paulatinamente en el marco de los valores dominantes en cada sociedad, de las políticas públicas educativas y de la calidad de las tecnologías educativas, consideradas como el ejercicio de la teoría en la práctica, con las que el discente afronta una realidad vivencial en un entorno diverso.

Como se ha manifestado anteriormente, según Escudero (2012), en la última década la educación inclusiva ha ido reforzando su *statu quo* de forma progresiva hacia un alto reconocimiento de sus ventajas por parte de las instituciones locales, nacionales e internacionales, que están perfilando políticas y sistemas hacia una conciencia social y pedagógica; no obstante, más allá de ciertos principios genéricos, sigue teniendo conceptualizaciones distintas y es óbice de discernimientos teóricos. Igualmente, se debe destacar que la educación inclusiva no es solamente la asimilación o la ubicación de los individuos en un sistema técnico inalterable de teoría y práctica educativa. En sus estudios, Barton (2009) y Bunch (2016) explican también cómo la inclusión de los estudiantes que experimentan discapacidades desafía la confianza tradicional en la educación segregada. Se está procurando pasar ya, de hecho, de una educación integradora a una educación inclusiva, en la cual la integración de los discentes forme parte de un todo, que disponga de los recursos suficientes para hacerla activa y vivencial en la sociedad, sobre todo cuando se está haciendo énfasis en que esta educación inclusiva no es un fin *per se*, sino un medio para alcanzar un propósito y este es el de establecer una sociedad inclusiva.

La educación se convierte así en una herramienta primordial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas, como lo indica Blanco (2009), pero no es suficiente. A pesar de todo el esfuerzo logístico y finan-



ciero realizado por cada uno de los sistemas educativos de capa país, aún no se han logrado mitigar ni compensar las desigualdades de origen de los estudiantes ni tampoco apalancar este proceso en la dinámica social. Hay que reconocer que la exclusión en educación es un fenómeno de alta magnitud, que no solo afecta a quienes están fuera de la academia por cualquier motivo, sino, también aquellos que, formando parte de su simbiosis, han sido segregados o discriminados por su etnia, género o procedencia social, por sus capacidades o situaciones de vida, o por no lograr resultados de aprendizaje satisfactorios por haber recibido una educación de menor calidad.

Pero, esta situación podría superarse, como lo proponen Staimback y Staimback (2001), mediante el uso de aulas inclusivas, que se convierten en un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo para que se logre la transversalidad no solo en el plano educativo, sino también en el social y en el afectivo, y para que se conviertan en factores coadyuvantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo de un entorno de respeto por sí mismo y por el otro. Este mecanismo propicia la inclusión como base fundamental de una estructura ciudadana participativa y democrática que atienda las características de aprendizaje de los discentes, motivando a los docentes a hacer uso de su creatividad, a ser innovadores, para favorecer los logros de aprendizaje (Montecinos, 2003).

Sin embargo, no hay que olvidar que en este proceso existirá una propensión a la incredulidad y el temor al

cambio, bajo escenarios de incertidumbre en el manejo de políticas para la inclusión que deben ser controlados a través de una capacitación sistemática y un modelamiento innovador, pero contextualizando a la sociedad para evitar, como lo enseñan Martín-Díaz, Gutiérrez y Gómez (2013), que esta innovación sea entendida simplemente como una forma de romper la norma o como el incumplimiento del esquema curricular, sino que se logre un verdadero modelo de inclusión, con ética, verdad y compromiso.

Por lo todo lo anterior, es importante mencionar que, en general, los aspectos identificados como “barreras” para la implementación de estas políticas de inclusión son percibidos de forma diferente por cada uno de los grupos de estudio, como se evidencia en la figura 2, pues se han encontrado diferentes respuestas a las preguntas que se formularon para llegar a este modelo verdadero de inclusión (Claros-Kartchner, 2009). En el caso de UNIMINUTO Bucaramanga, esa respuesta está orientada a la enseñanza de la lengua de señas colombiana como estrategia pedagógica para la inclusión educativa; para lograrlo, se tuvo que tener muy claro: ¿cómo se entiende la inclusión?, ¿quiénes participan en este modelo educativo en el caso de las personas sordas específicamente para el Centro Regional UNIMINUTO Bucaramanga?, ¿cómo se ha preparado esta comunidad oyente para permitir la participación activa de los discentes sordos?, ¿es suficiente preparar solamente a la comunidad docentes?, Estas preguntas, entre otras más, enmarcan el camino hacia una inclusión educativa



Figura 2. Factores barrera para la implementación de las políticas de inclusión. Adaptado de Políticas de inclusión educativa del discapacitado: Barreras y facilitadores para su implementación. En C. P. Serrano y D. M. Camargo, 2010, Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública, 29(3): 289-298.

en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Centro Regional Bucaramanga.

## LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UNIMINUTO

Para la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO la responsabilidad social “(...) está dirigida a la transformación de las estructuras de injusticia y desigualdad, tiene una clara vocación por la justicia social, la dignidad humana y por ende el desarrollo humano integral” (UNIMINUTO, 2014, p. 5), lo cual implica que el ejercicio de la docencia, especialmente, se encuentre orientado a dar cumplimiento a dichos lineamientos. Por tal motivo, una preparación responsable del docente en el proceso de aprendizaje de la lengua de señas colombiana implica la inclusión de asistentes pedagógicos sordos, que sean buenos modelos lingüísticos para todos los estudiantes. Para este propósito, el equipo de educación de UNIMINUTO ha realizado jornadas especiales de orientación y entrenamiento, preparando así a más personas que puedan entrar en las aulas como asistentes pedagógicos; los maestros integradores deben formar parte de las aulas donde participan las personas sordas. El número de personas sordas en cada nivel debe estar concertado para que puedan trabajar de manera colaborativa en clase y se optimice el trabajo de los maestros integradores.

## LA LENGUA DE SEÑAS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA INCLUSIÓN

El proceso de implementación de la estrategia pedagógica para la inclusión a través de la lengua de señas tiene inicio en el año 2016, con la participación de veinticinco profesores vinculados a la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, de los programas de Psicología, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Ciencias Administrativas y Empresariales, así como de posgrados, con edades comprendidas entre los veinticinco y los cincuenta y cinco años, diez hombres y quince mujeres. Posteriormente, en el año 2017 se contó con la participación de otras veinticinco personas vinculadas a UNIMINUTO, tanto administrativos como docentes, para un total de cincuenta personas involucradas durante todo el proceso.

La primera etapa de la estrategia pedagógica fue el proceso de sensibilización, el cual se inició en el mes de febrero de 2015, destinado a los funcionarios del área administrativa de UNIMINUTO y dirigido por la entidad Assersum, cuyo representante legal, Edgar Andrés

Suárez Uribe (sordo profundo), ejerció el rol de tutor e intérprete de lengua de señas durante el proceso.

Los cincuenta participantes tenían en común o bien las labores de atención al público o el ejercicio de la docencia. La capacitación tuvo una duración de sesenta horas, con una intensidad horaria de cinco horas a la semana, durante tres meses consecutivos. Se desarrollaron los niveles I y II del curso de lengua de señas, que tenía como objetivo facilitar el logro de competencias y habilidades comunicativas en los participantes a través del aprendizaje de este lenguaje, favoreciendo la interacción entre personas sordas y oyentes.

El curso en lengua de señas colombianas inicia a partir del encuentro presencial en el aula y de forma práctica, lo que favoreció la interacción entre los participantes y el tutor (sordo profundo), lo cual obligó a los estudiantes a vincularse y asimilar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el primer momento en el que se tiene contacto.

El desarrollo del primer nivel del curso permitió sensibilizar a los participantes sobre las características de la persona sorda y la comprensión de los aspectos relacionados con el uso de la lengua de señas colombianas (LSC) como idioma propio de las personas sordas.

En el segundo nivel del curso se fomentó el aprendizaje del vocabulario y aspectos gramaticales a partir de ejercicios teórico-prácticos que potenciaron las habilidades viso-espaciales de la expresión gestual comunicativa de los participantes.

Durante este periodo, los participantes del curso manifestaron una buena actitud y disponibilidad por aprender esta nueva lengua, considerándola como una forma de comunicación importante en el mundo, ya que en todo tipo de empresas e instituciones de educación o en cualquier contexto existe la posibilidad de encontrarse con personas que presenten algún tipo de discapacidad sensorial auditiva, siendo la lengua de señas la herramienta básica y fundamental para establecer la interacción con la comunidad sorda.

El curso se desarrolló de una manera colaborativa e interactiva entre los docentes participantes y el tutor, quien presenta una discapacidad sensorial auditiva, lo cual favoreció el proceso de aprendizaje al motivar el involucramiento y el compromiso total con las actividades pedagógicas realizadas, que permitieron alcanzar consecutivamente un aprendizaje significativo del lenguaje



de señas; además, porque este grupo se caracterizó particularmente por el deseo de aprender esta segunda lengua, lo cual se evidenció en el progreso de su asimilación.

Por otra parte, durante el año 2016 se llevó a cabo el Primer Congreso Internacional de Inclusión Educativa, gestionado por UNIMINUTO a través del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, en el que se tuvo la oportunidad de socializar la experiencia de los participantes del curso de lengua colombiana de señas.

Para la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, este ha sido un proceso significativo para el desarrollo profesoral, razón por la cual se ha visto la necesidad de extender la formación en la Lengua de Señas Colombiana a otros docentes, directivos y administrativos.

## CONCLUSIONES

Los procesos de inclusión educativa en las instituciones de educación superior, y especialmente en UNIMINUTO, se convierten en parte fundamental de su misión institucional, que busca brindar educación de calidad con justicia social, permitiendo el acceso de todas las personas a la educación superior a través de la eliminación de las barreras que, en algunos casos, limitan su participación.

Este estudio de caso permitió evidenciar que es necesario hacer partícipes a todos los actores de la comunidad universitaria en los procesos de inclusión educativa, entre estos los docentes, los estudiantes, las directivas y el personal administrativo, de manera tal que la inclusión se convierta en parte integral de la misión institucional, permitiendo el empoderamiento de los colaboradores de la universidad en el tema, para que el estudiante con discapacidad no identifique estas actividades como un asunto anecdótico sino como parte de

la identidad y el compromiso social de UNIMINUTO. Esta situación se corrobora con la elevada participación de profesores, administrativos y directivos en las diferentes capacitaciones en lengua de señas colombianas desarrolladas durante la investigación, que permitieron su sensibilización y concientización, con el fin de facilitar el proceso de inclusión educativa y la comunicación entre las personas con discapacidad sensorial auditiva y las oyentes en nuestra región.

Por otra parte, se evidencia el papel fundamental de los docentes universitarios en los procesos de inclusión educativa, como actores que se encuentran en relación directa con los estudiantes; en este sentido, es indispensable que puedan reconocer el significado que tienen sus prácticas en la experiencia universitaria de los estudiantes con discapacidad; sin embargo, esto no significa que los procesos de inclusión educativa recaigan exclusivamente en ellos, ya que estos procesos deben ser un asunto explícito en las políticas institucionales y deben convocar y hacer partícipe a toda la comunidad académica. En este sentido se aprecia, por parte de los aprendices, la toma de conciencia sobre la importancia del reconocimiento de la comunidad sorda, resaltando sus valores y capacidades humanas enmarcadas en sus derechos como personas, siendo esta una iniciativa que favorece la inclusión educativa en la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

Finalmente, es necesario decir que los procesos de inclusión educativa son una oportunidad que debe ser reconocida y valorada por las instituciones de educación superior, de manera tal que se utilicen los recursos necesarios para asegurar el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes con alguna discapacidad, además de emplear los conocimientos y las experiencias existentes en el ámbito educativo en esta materia para seguir avanzando en los procesos de inclusión que aseguren la sensibilización y la concientización de la comunidad académica &

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa, *Gaceta de Antropología*, 28(1). Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html)
- Angarita, M. (2007). Políticas y conceptos en discapacidad: Un binomio por explorar. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D. C., Colombia.
- Aquino, S. P., García, V. e Izquierdo, J. (Julio-diciembre, 2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica: Revista electrónica de Educación*, 39. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a7.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas –ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Recuperado en octubre 23 de 2017, de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Barton, L. (Mayo-agosto, 2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de inclusividad: Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_07.pdf)
- Bisquerria, R. (Coord.) (2009). Metodología de la investigación educativa (2ª Ed.). Madrid: La Muralla.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Comps.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). Madrid: Fundación Santillana - OEI.
- Bunch, G. (Noviembre, 2016). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 77-89. Recuperado de [http://marshaforest.com/GBunch2008\\_sp.pdf](http://marshaforest.com/GBunch2008_sp.pdf)
- Claros-Kartchner, R. (2009). La Inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 63-75. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art5.pdf>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. (2014). Acuerdo No. 02: Lineamientos Generales para la Proyección Social. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/941377941434/Lineamientos+Generales+para+la+Proyecci%C3%B3n+Social+en+UNIMINUTO/04ceb1d1-89c8-46f0-a0c0-82f0d5d2aeea>
- Decreto 2358 de 1981: Por el cual se coordina el Sistema Nacional de Rehabilitación. *Diario Oficial* No. 35. 850 del 25 de septiembre de 1981. Recuperado de [http://www.suin-jurisol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1766747?fn=document-frame.htm&f=templates\\$3.0](http://www.suin-jurisol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1766747?fn=document-frame.htm&f=templates$3.0)
- Decreto 2369 de 1997: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996. *Diario Oficial* No. 43.137 del 26 de septiembre de 1997. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Decreto-2369-de-1997.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación –DNP, Consejo Nacional de Política Económica y Social –Conpes (2013). Documento Conpes 166: Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. Recuperado en agosto 8 de 2017, de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-335918\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-335918_archivo_pdf.pdf)
- Detrich, R., Keyworth, R. & States, J. (2008). *Advances in evidence based education: A road map to evidence based education*. Oakland, CA: The Wing Institute.
- Discapacidad Colombia. (2014). Legislación en discapacidad [sitio web]. Recuperado en octubre 8 de 2017, de <http://discapacidadcolombia.com/index.php/legislacion>
- Domínguez, A. B. (2017). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-65. Recuperado de <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>
- Dussan, C. P. (Diciembre, 2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>
- Dussan, C. P. (Enero-junio, 2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>
- Dyson, A. y Milkward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Champman Publishing.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>

- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-169. Recuperado de [https://personal.us.es/aguijim/05\\_07\\_Cambio\\_inclusion\\_calidad\\_CdA.pdf](https://personal.us.es/aguijim/05_07_Cambio_inclusion_calidad_CdA.pdf)
- García, J., González, M. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª Ed.) México, D. F.: McGraw-Hill.
- Jiménez, R. (Ed.). (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior: Una propuesta para la diversidad e igualdad*. San José de Costa Rica: Fundación Justicia y Género.
- Juárez, J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (Enero-abril, 2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952010000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003)
- Ley 324 de 1996: Por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda. *Diario Oficial* No. 42.899 del 16 de octubre de 1996. Recuperado de [https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3671\\_documento.pdf](https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3671_documento.pdf)
- Ley 982 de 2005: Normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 45.995 de agosto 9 de 2005. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17283>
- Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Hojas, A. M., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. *Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile*.
- Martín-Díaz, M. J., Gutiérrez, M. S. y Gómez, M. A. (Enero, 2013). ¿Por qué existe una falla entre la innovación e investigación educativa y la práctica docente? *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(22), 11-31. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-00132013000100002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132013000100002)
- Martín-Padilla, E. M., Sarmiento, P. J. y Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61 (2), 195-204. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/37735/1/39695-177258-1-PB.pdf>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-108. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304. doi: <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>
- Organización de las Naciones Unidas –ONU. (2006) *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades básicas de Aprendizaje* [versión PDF]. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –Unesco (1997). *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos: Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –Unesco (2009). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2009. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177609s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –Unesco (2011). *The Dakar Framework for Action. Education For All: Meeting our Collective Commitments*. World Education Forum, Dakar, Senegal. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240e.pdf>
- Otálora-Gallego, D. (2017). Educación inclusiva para la primera infancia en Colombia: Políticas y reformas. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 4(2), 33-40. Recuperado de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/article/view/1428>
- Patiño, L. E. (2016). *La lengua de señas colombiana como mediadora en el proceso de conceptualización de nociones relacionadas con las ciencias sociales en niños y niñas no oyentes* (Tesis de grado para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud) Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales - CINDE, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130225050457/tpatino.pdf>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Resolución 14861 de 1985: Por la cual se dictan normas para la protección, seguridad, salud y bienestar de las personas en el ambiente y en especial de los minusválidos. Ministerio de Salud [versión PDF]. Recuperado de [https://www.minsalud.gov.co/Normatividad\\_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%2014861%20de%201985.pdf](https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%2014861%20de%201985.pdf)

- Resolución 48/96 del 4 de marzo de 1994: Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Asamblea general de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Serrano, C. P., Camargo, D. M. (2011). Políticas de inclusión educativa del discapacitado: Barreras y facilitadores para su implementación. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 29(3), 289-298. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/120/12021452009.pdf>
- Staimback, S. y Staimback, W. (2001). Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.
- Tapia, C. y Manosalva, S. (Agosto-septiembre, 2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 11(22), 13-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410001>
- Villalba, R. (S. f.). Presentación proyecto de ley “por medio de la cual se establecen medidas de inclusión para la población con discapacidad auditiva” [versión PDF]. Recuperado de <http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2017%20-%202018/PL%20132-17%20Inclusion%20Poblacion%20Sorda.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Fausto.
- Zambrano, O. J. (2016). Modelo pedagógico UNIMINUTO en la formación de futuros profesionales “socialmente responsables”. Opción, 32(10), 1001-1015. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048901055.pdf>
-