



ISSN: 0124-2121

E-ISSN: 2665-2420

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion>  
*Educación y Humanismo* 26(47): pp. 21-43. Julio-Diciembre, 2024  
<https://doi.org/1017081/eduhum.26.47.6820>

## Despliegues metodológicos para la comprensión de pensamientos sociales en comunidades sordas y oyentes<sup>1</sup>

### Methodological deployments for the understanding of social thoughts in deaf and hearing communities

Recibido: 11-09-2023

Aceptado: 20-02-2024

Publicado: 20-05-2024

**Erika Paola Motta-Totena**<sup>ID</sup>

Universidad del Tolima, Colombia.

Universidad Católica de Manizales, Colombia.

Autor de correspondencia: [erika.motta@ucm.edu.co](mailto:erika.motta@ucm.edu.co)

**Gloria Clemencia Valencia-González**<sup>ID</sup>

Universidad Católica de Manizales, Colombia.

**Maria Concepció Torres-Sabaté**<sup>ID</sup>

Universidad Rovira i Virgili, España.

#### Resumen

**Objetivo:** reflexionar acerca de los despliegues metodológicos implicados en una investigación sobre el análisis bidimensional de los pensamientos sociales emergentes en un contexto educativo inclusivo con la comunidad sorda y oyente en el municipio de Ibagué, Tolima en Colombia. **Metodología:** la investigación se apoyó en el movimiento simbólico de un circuito sistémico desde la propuesta PEMM [Paradigma, Enfoque, Método, Momentos] con cuatro engranajes ontoepistémicos; el primero de ellos suscrito dentro del constructivismo; el segundo, guiado por la mirada cualitativa; el tercero, materializado en la teoría fundamentada; y finalmente seis acciones prácticas y estructurantes de refinación teórica, cimentadas en la aplicación de los métodos asociativos e interrogativos a través de cuatro técnicas: 1. Observación participante, 2. Entrevistas semiestructuradas, 3. Revisión documental y 4. Cartas relacionales.

---

<sup>1</sup> Este artículo tiene como sustento la tesis *Señas y voces: En clave de educación inclusiva* (2023) del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

**Cómo citar este artículo (APA):** Motta, E., Valencia, G., & Torres, M. (2024). Despliegues metodológicos para la comprensión de pensamientos sociales en comunidades sordas y oyentes. *Educación y humanismo*, 26(47), 20-43. <https://doi.org/1017081/eduhum.26.47.6820>



**Resultados:** los principales hallazgos se consolidaron en un sistema de circulación social entre las construcciones de orden informativo y las transformaciones de carácter representativo, en donde se exteriorizan los trazos sociales de la inclusión, las acciones formativas y el reconocimiento entre los sujetos que comparten sus aprendizajes en una misma institución, aula y sociedad. **Conclusiones:** el tránsito entre los pensamientos informativos y representativos permitió comprender que los pensamientos sociales, en su conjunto, están cargados y dinamizados por disímiles imágenes, explicaciones, significados y sentidos, que se vinculan las formas de relación humana, en este caso entre oyentes y sordos, desafiando las ideas estereotipantes y hegemónicas que encasillan la identidad Sorda y la LSC como una carencia, enfermedad o discapacidad que requiere ser rehabilitada.

**Palabras clave:** comunidad sorda y oyente, despliegue metodológico, educación inclusiva y pensamientos sociales.

### Abstract

**Objective:** reflect on the methodological deployments involved in research on the two-dimensional analysis of emerging social thoughts in an inclusive educational context with the deaf and hearing community in the municipality of Ibagué, Tolima in Colombia. **Methodology:** the research was based on the symbolic movement of a systemic circuit from the PEMM [Paradigm, Approach, Method, Moments] proposal with four ontoepistemic gears; the first of them subscribed within constructivism; the second, guided by the qualitative view; the third, materialized in grounded theory; and finally six practical and structuring actions of theoretical refinement, based on the application of associative and interrogative methods through four techniques: 1. Participant observation, 2. Semi-structured interviews, 3. Document review and 4. Relational letters. **Results:** the main findings were consolidated in a system of social circulation between the constructions of an informative order and the transformations of a representative nature, where the social traces of inclusion, training actions and recognition are externalized, in where the social traits of inclusion, training actions and recognition among subjects who share their learning in the same institution, classroom and society are externalized. **Conclusions:** the transit between informative and representative thoughts allowed understanding that social thoughts are loaded and energized by dissimilar images, explanations, meanings, and senses, which are linked to the forms of human relationship in this case between listeners and deaf, challenging the stereotypical and hegemonic ideas that pigeonhole the Deaf identity and LSC as a deficiency, illness or disability that requires rehabilitation.

**Keywords:** deaf and hearing community, methodological deployment, inclusive education and social thinking.

## Introduction

El estudio de lo social ha estado asociado a diversos focos de atención: los hechos sociales (Durkheim, 1985); los imaginarios sociales (Castoriadis, 2007; Pintos, 1995), las acciones sociales (Weber, 1987), las concepciones sociales (Thompson, 1992), entre otros. Orientaciones diversas que han situado el interés de los investigadores en el campo de *los pensamientos sociales* (Moscovici y Hewstone, 1986), base de la proposición y el entendimiento de las representaciones sociales, cuyas conexiones internas se enfocan en lo informativo y lo representativo. Cuestión que, en el ámbito de la discapacidad se asume teóricamente desde el denominado modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008). En particular para este estudio, se presenta la comprensión de los pensamientos sociales que

han emergido de los estudiantes sordos y oyentes pertenecientes al único establecimiento municipal dedicado a la educación inclusiva de la comunidad sorda desde 2005, la Institución Niño Jesús de Praga en Ibagué (Tolima - Colombia).

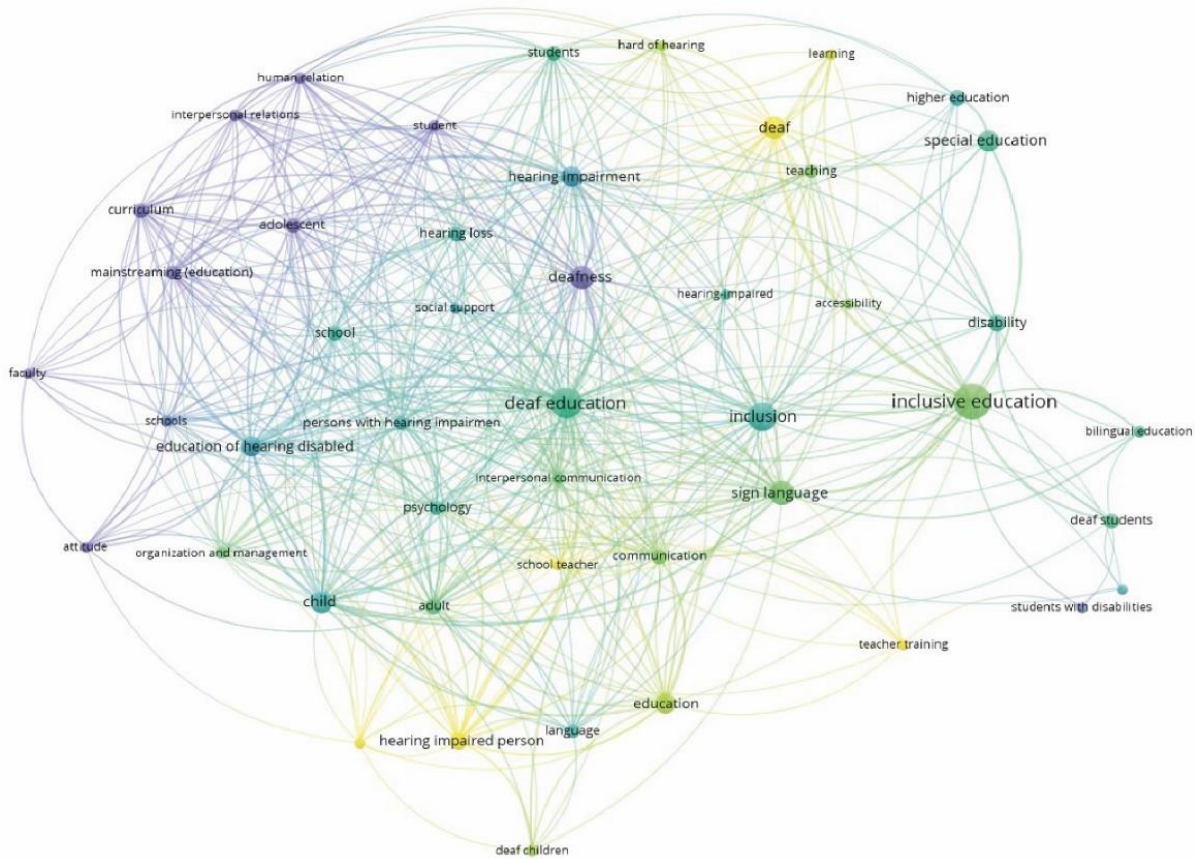
Explorar los pensamientos sociales a partir de esta perspectiva teórica implica dos asuntos ontológicos de fondo; el primero, es desligar las percepciones médicas, consideradas por los modelos rehabilitadores como piedra angular de las interpretaciones alrededor de los sujetos. El segundo aspecto implica distanciarse de patrones de disciplinamiento y control en cuanto a las particularidades lingüísticas y comunicativas de la comunidad sorda, dado que estas no corresponden a desdibujar la lengua ni son consecuencia de un efecto divino y/o religioso de castigo o rechazo; tal como se afirmó durante largos períodos de la historia, si no por el contrario deben reconocerse como elementos característicos de su comunicación. Lo social de los pensamientos, entonces, deviene de las construcciones colectivas de los sujetos, y por lo tanto hace hincapié en las elaboraciones que estos han ido formalizando, desde lo denotativo y connotativo, sobre la inclusión y la educación inclusiva, fusionando con ello posturas eferentes y estéticas ante la otredad.

En esta dirección, la educación inclusiva, objeta la conmiseración y el reduccionismo de los conceptos enraizados en las necesidades educativas especiales. Esto implica hacer una distinción entre la educación regular, la educación especial y la integración escolar. La primera, caracterizada por su ahínco en las poblaciones mayoritarias a través de un currículo estandarizado. La segunda, encaminada hacia centros de exclusividad escolar para grupos minoritarios concretos (Mateos, 2008), y la tercera, basada en prácticas de incorporación de grupos minoritarios dentro de aulas regulares con una cultura dominante o hegemónica. La educación inclusiva se aleja de estas perspectivas en tanto interpela contextualmente una reconstrucción diversa de lo social, a partir de las interconexiones discursivas y prácticas de los participantes.

Así lo confirmó el análisis bibliométrico de la producción científica de la última década, expresado, para este estudio, en un corpus textual de 104 documentos; alojados en la base de datos Scopus, donde se pudo encontrar la coexistencia de variados alcances terminológicos de las categorías fundantes (educación inclusiva, comunidad sorda y pensamientos sociales); tal como se ostenta en la red de co-ocurrencia (ver figura 1), aquí es notoria la influencia que estas categorías han ejercido sobre los terrenos investigativos de las ciencias sociales. Los cinco clúster principales revelan que la mayor procedencia de artículos está en la educación de personas sordas, donde confluyen paralelamente tres campos semánticos con sus respectivas aristas, la primera es la educación inclusiva [educación bilingüe, lengua de señas, accesibilidad y educación especial]; la segunda, la educación de los discapacitados auditivos [comunicación interpersonal y organización y gestión]; y la tercera, con el mayor número de nodos, es la sordera (discapacidad, pérdida de la audición, apoyo social e integración).

Con base a lo anterior, puede apreciarse que cada campo semántico posee en sí mismo orientación y relación hacia: a. Las miradas antropológicas, b. Contemplaciones médicas o c. Labores intervencionistas, que para el caso de la investigación se alinearon sobre la primera, toda vez que esta investigación no buscó reconocer elementos patológicos que explicaran la disminución o ausencia auditiva de los participantes, sino que se enfocó en la

comprensión social de los implicados e implicadas. Una situación destacable es la respuesta a una necesidad epistémica no atendida: la carencia de abordajes que asuman a las personas sordas como miembros de una colectividad. Enunciación que se encuentra respaldada en los resultados de la ecuación lógica de búsqueda [inclusive education AND deaf community AND social thoughts] al arrojar, entre otros aspectos, la falta de acercamientos investigativos en el territorio latinoamericano que asumieran el posicionamiento social de los participantes, en particular desde el lugar de los educandos. Encontrándose, al mismo tiempo, una escasa presencia de estudios que soportaran metodológicamente los procesos de análisis a través de la teoría fundamentada, tal como se efectuó en este caso.



**Figura 1**  
*Red de co-ocurrencia a partir de la búsqueda selectiva y agrupación de conceptos en la base de datos (Scopus).*

En función de lo planteado, la comunidad sorda es asumida como un colectivo legítimo y no como una minoría lingüística que demanda procesos rehabilitadores. De allí, que sea de suma relevancia la postura de Palacios (2008) cuando indica que “la *nueva visión* de inclusión [cursiva de las autoras] desafía la verdadera noción de normalidad en la educación —y en la sociedad— sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia” (p. 129). En consecuencia, si los educan-

dos crecen en aulas inclusivas, en donde aprenden el valor de la diferencia como cualidad humana, se integrarán en la sociedad concibiéndola como un espacio que pertenece legítimamente a todos y por lo tanto, no existen razones válidas para imponer miradas unidimensionales y actuar a partir de predisposiciones y/o enjuiciamientos sobre cada persona. Así, se puede lograr el reconocimiento de las características individuales y a su vez co-aprender, en este caso desde la lengua de señas a través del modelo bilingüe bicultural [MBB], reivindicando sus particularidades colectivas (Grosjean, 2010).

Desde este ámbito de problematización se presentan los despliegues metodológicos de la propuesta PEMM [Paradigma, Enfoque, Método, Momentos estructurantes]; puestos en escena para la comprensión de pensamientos sociales en comunidades sordas y oyentes. Propuesta que deviene en una ruta lógica para futuras investigaciones, gracias a los registros, notas teóricas y relaciones conceptuales que brinda su implementación. Y que permiten adentrarse en las lógicas internas y externas de la esquematización social que poseen los estudiantes sordos y oyentes participantes de la denominada educación inclusiva de la que hacen parte. Posibilitando tanto una inserción simbólica y discursiva dentro de las relaciones intergrupales de comunidades oyentes y sordas, (la primera considerada históricamente hegemónica/dominante y la segunda minoritaria/dominada); como promoviendo transformaciones progresivas de las estructuras, de los contenidos conexos y de las prácticas de interacción de los participantes, acorde con las necesidades asociadas a la supresión progresiva de comportamientos excluyentes precedentes o de actitudes disruptivas con el propósito de la educación inclusiva, consistente en reconocer y validar a la otredad y a las diferencias como parte sustantiva de la vida escolar cotidiana.

### Método

Conforme a lo expuesto, en la figura 2 se observa el circuito sistémico y orgánico estructurado mediante cuatro engranajes ontoepistémicos que comprende los significados y sentidos que adquirieron los pensamientos sociales; como producto de la interacción entre los sujetos (Blumer y Mugny, 1992), a partir de la propuesta PEMM. Su lectura presenta dos mecanismos de despliegue, el primero de orden interno con un centro compuesto por tres categorías analíticas: a. Los pensamientos sociales, b. La comunidad sorda y c. La educación inclusiva. Todas apoyadas en principios epistemológicos, ontológicos y metodológicos, que se explican más adelante. Y el segundo, externo con tres despliegues demarcados cromáticamente; el exterior de color azul detalla, inicialmente, la influencia del contexto de ocurrencia dentro de la formulación de los objetivos; luego enuncia el paradigma base, el constructivismo; soportado en el enfoque cualitativo y el método de la teoría fundamentada, esta última dinamizada con los métodos asociativos e interrogativos.

El despliegue de color gris (segundo anillo) tiene como hincapié las técnicas e instrumentos de recolección de la data. La expansión de tonalidad verde (tercer anillo), enuncia los momentos prácticos que acoplaron el flujo de las variaciones conceptuales y las clasificaciones teóricas; ejercicio interpretativo relacional que tuvo como plataforma la retroactividad y yuxtaposición de acciones, es decir, recolección, práctica, integración y abstracción efectuadas de manera simultánea, una característica propia del método seleccionado, la teoría fundamentada, donde la saturación de las categorías y subcategorías es una tarea

continua y permanente. Un proceso que se edificó con la implementación de herramientas digitales especializadas para tal fin como el software ATLAS.ti.

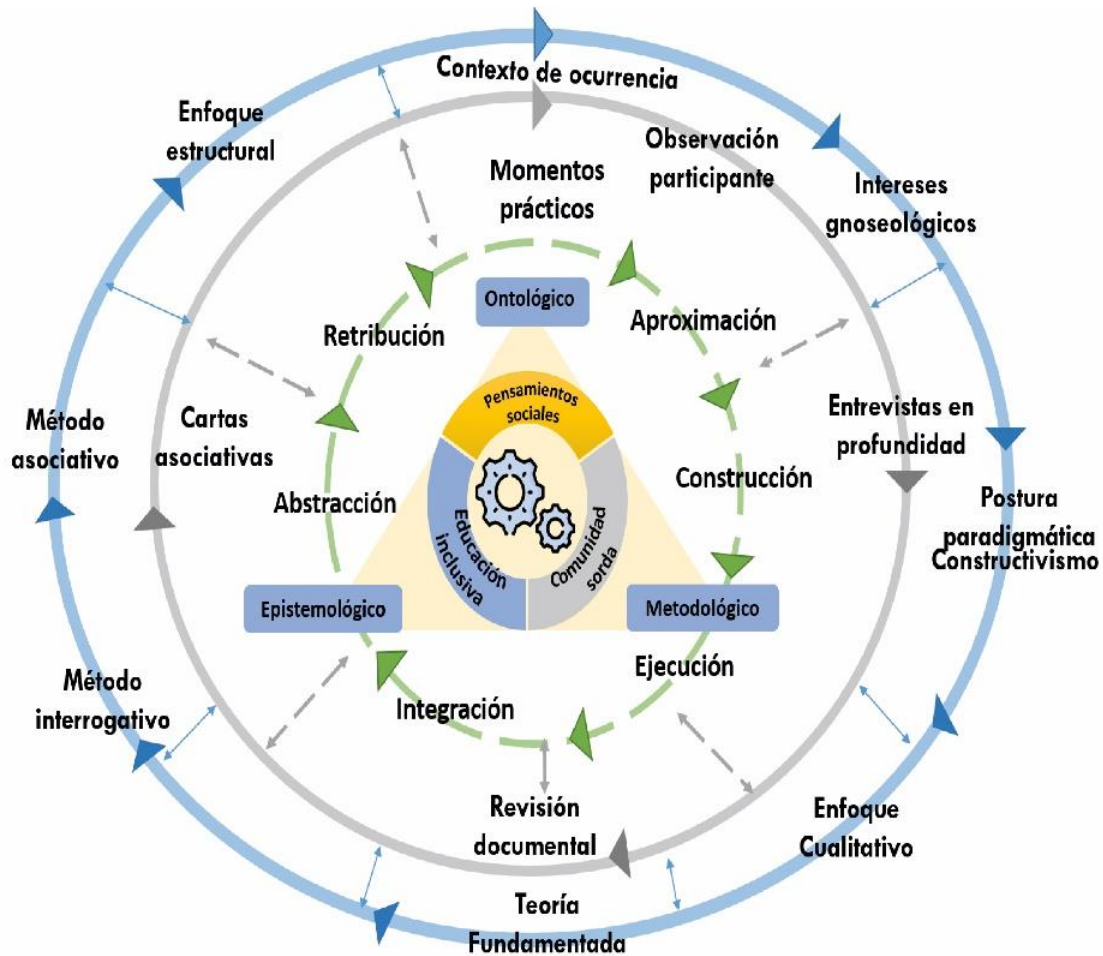


Figura 2

*Circuito metodológico orgánico, sistémico y retroactivo que rigió la investigación.*

Con base a estos movimientos metódicos se plantean preguntas orientadoras así: sobre el primer engranaje ¿Por qué se planteó una postura paradigmática desde el constructivismo? [Despliegue externo del circuito, identificado con el color azul, figura 2] La respuesta deviene de la necesidad de asumir: 1. La transacción subjetivista (Guba y Lincoln, 2002), entre incluidos e incluyentes, excluidos y excluyentes, sordos y oyentes e investigador e investigados, 2. La comprensión natural de los pensamientos sociales a partir del análisis bidimensional de sus elementos (dimensión informativa y dimensión representativa), 3. La concepción de las realidades como elaboraciones conjuntas y 4. La existencia de un contexto dialógico de interacción (Ocampo, 2020), que es interpretado con la ayuda de diferentes técnicas, instrumentos y procesos, tales como la codificación, el muestreo y la saturación, y que se comportaron como la base analítica de la investigación, junto con el análisis de

contenido, recordando como lo indica Stake (1999) que la gnoseología del pensador cualitativo es netamente contextual.

Asumir una mirada interpretativa de orden cualitativo implicó darle, desde el segundo engranaje (gris), relevancia y validez a la unidad de trabajo, reivindicando a los miembros como actores sociales, gestores de sentidos y productores de significados, dado que los intereses gnoseológicos se orientaron hacia el develamiento de los pensamientos sociales generados alrededor de este proyecto educativo llamado educación inclusiva y que por definición concentran “un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos con los que tenemos algo que ver” (Jodelet, 1986, p. 472), y por ende se pueden auto reconocer esas construcciones y así determinar sus lógicas internas de producción y reproducción.

Esta decisión metodológica involucró, además, analizar críticamente (Denzin y Lincoln, 2012) las formas en las que el rechazo, la segregación y el juzgamiento afectan a sujetos en formación y actuar en consecuencia, fortaleciendo el binomio educativo (enseñanza/aprendizaje) sobre la importancia de la otredad; creando espacios en los que estos puedan aprender e interactuar con otras culturas, condiciones y realidades; proponiendo adaptaciones curriculares en las que se respeten sus tiempos y se habiliten disímiles formas de participación en la clase y, de forma importante, valorando desde las diferencias las singularidades, pero no desde la postura del diferencialismo, caracterizado por la adjetivación de todo proceso inclusivo bajo el lente de lo *extraño* y *enfermo*, sino desde unos pensamientos sociales sustentados en el reconocimiento de los otros, como sujetos legítimos y válidos.

Los despliegues sistémicos y orgánicos del circuito metodológico asumieron a la educación inclusiva como una apuesta sociopolítica que ejerce una influencia categórica sobre las acciones, saberes y actitudes que consolidan una sociedad comprensiva e incluyente. La escuela representa uno de los primeros escenarios en los que los niños, niñas y jóvenes interiorizan formas de relacionarse con sus pares por medio de diálogos asertivos, a escuchar, argumentar y defender sus puntos de vista; se refuerzan valores como el ser empático, solidario y respetuoso; se trabajan contenidos relacionados con áreas obligatorias y optativas esenciales para la vida y, se fortalecen las habilidades concernientes a la solución de problemas asociadas a situaciones de diversa índole. Tal como lo recuerda Echeita (2019) al precisar que “estamos hablando es de un proceso que se extiende en el tiempo y que debería formar parte de una dinámica escolar constante” (p. 56). En donde se cuestionen críticamente las dinámicas educativas subyacentes.

En el caso de la Escuela, por ejemplo, se puede recordar el clásico ideal de contar en un salón de clases sólo con sujetos que no presenten alguna particularidad, que no cuestionen su educación y que manejen el mismo código lingüístico de la mayoría, ideal que pocas veces se hace real. Sin embargo, no basta con identificar las circunstancias que rompen lo mencionado y conocer de su existencia, es preciso ir más allá, debatirlas, entender que en una sociedad plural y multidiversa, los cánones hegemónicos que rechazan y/o subordinan a las personas basándose en aspectos individuales e identitarios no pueden tener cabida. Continuando con esta línea de desarrollo, aparece el tercer engranaje de la pro-

puesta PEMM (anillo verde), la teoría fundamentada, un enfoque transversal de la investigación que se convirtió en la impronta metódica, al poner en práctica los planteamientos de [Strauss y Corbin \(2002\)](#), quienes la conciben como “Una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En esta la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (p. 21).

De esta perspectiva, fue posible la indagación de los pensamientos sociales con la comunidades sorda y oyente, decantando cuatro interrogantes: **1.** ¿Qué es lo que puede conocerse del objeto estudiado a través de la teoría fundamentada?, **2.** ¿Cómo se establecen las relaciones entre la naturaleza indagada y el papel del investigador como agente del proceso?, **3.** ¿De qué forma la teoría fundamentada facilita el conocimiento riguroso y sistemático de los objetos de estudio? Y **4.** ¿Cuáles son los valores suscitados en la investigación al utilizarla como método?

La primera pregunta tiene un andamiaje procedimental en la naturaleza interna y composicional que pudo ser conocida a través de los datos y relatos que produjeron los estudiantes sordos y oyentes mediante sus palabras, señas, voces, asociaciones, acciones, actitudes e informaciones, respondiendo así a los requerimientos implícitos que posee la investigación social con respecto a la visibilización de los actores; asumiéndolos como sujetos que están inmersos en un lugar de ocurrencia particular y que los convoca en su ser y su estar, allí donde específicamente su historicidad juega un papel predominante al interior de los procesos inclusivos.

El segundo asunto, se aborda desde la interrelación entre la sensibilidad y la generación de información a la luz de una teorización, constituida primero desde los datos y relatos recopilados en la acción de las realidades co-construidas entre los estudiantes sordos/oyentes, y segundo fortalecida desde las conceptualizaciones y categorizaciones en el campo, dando cuerpo a sus pensamientos informativos, representativos y sociales como teoría sustantiva, cuya base analítica fue la rigurosidad de la codificación abierta, axial y selectiva ([Strauss y Corbin, 2002](#)), la primera enfocada en la caracterización de los conceptos; la segunda, en la agrupación de categorías a partir de sus dimensiones y propiedades, y la tercera, en la integración de estas a un cuerpo teórico ya refinado.

Frente a la tercera cuestión, el campo metodológico, puede afirmarse que la teoría fundamentada admitió no sólo conocer, sino analizar los datos y relatos recogidos del contexto a través de técnicas que se han caracterizado por dar un papel preponderante a los actores y sus vivencias, lenguajes, construcciones, adhesiones y discursos, y que esta ocasión se materializaron por medio del cuarto engranajes a través de cuatro técnicas de recolección: [ver figura 2; despliegue interno de color gris] **1.** Las entrevistas en profundidad, como vía flexible de generación de relatos, usando una serie de preguntas base adaptadas a cada sujeto; **2.** La observación participante, **3.** La revisión de documentos institucionales, y **4.** Las cartas relacionales, cada una de estas se implementó con el propósito de identificar en vivo los datos y las dinámicas que nacen en el aula y la institución; haciendo perceptible la multidimensionalidad que adquieren los pensamientos sociales en los escenarios inclusivos desde el despliegue de un MBB para la comunidad sorda.



En cuarto lugar, la teoría fundamentada promovió, la resonancia axiológica y comprensiva de tres valores esenciales: respeto, honestidad y responsabilidad, el primero acentuado en el reconocimiento de las construcciones propias de los participantes en sus particularidades lingüísticas y culturales (Balieiro, 2014), enlazándose coherente y cohesivamente los enunciados, posturas y pensamientos de los procesos de interpretación de acuerdo con las propiedades y dimensiones correspondientes, asimismo, apreciando sus construcciones de sentido y significado a la luz de sus pensamientos sociales, el segundo subrayado en la veracidad de los datos suministrados y generados, atendiendo a los principios éticos de confidencialidad, objetividad y transparencia, aspectos ostentados en el muestreo, saturación e integración.

En cuanto a los métodos para adentrarse en las representaciones sociales, y por ende los pensamientos sociales Abric (2004), sostiene que es posible dividirlos en dos grandes grupos: los interrogativos, que consisten en recoger la noción de las personas en torno al objeto de la representación, y los asociativos, que buscan obtener información en un ambiente poco intervenido por los investigadores. Entre los primeros se distinguen la entrevista, el cuestionario, tablas inductoras, gráficas y acercamientos monográficos, mientras que en los segundos se localiza la asociación libre y la carta de relaciones.

Es importante señalar frente a los métodos de identificación de la organización y la estructura de una representación social que, hasta el momento, no hay ninguna técnica que por sí sola pueda exteriorizar sus tres elementos vitales: el contenido, la estructura interna y el núcleo central, por tanto fue necesario adelantar una aproximación intermetodológica dividida en cuatro etapas, la recolección del contenido de la representación, la búsqueda de la estructura y del núcleo central, la verificación de la centralidad y el análisis de la argumentación, que permitieron en paralelo decantar los pensamientos informativos y representativos que movilizan los elementos periféricos o de variación. Abric (2004), es claro al revelar que el acercamiento más eficaz es uno que comprende diferentes técnicas, creando vínculos de apoyo entre estas, como puede ser el uso tanto de las entrevistas como de las encuestas, para ofrecer resultados íntegros en contenido. Tal como se hizo en la investigación con el circuito metodológico, que dio como producto una teoría validada, contrastada y refinada por los participantes internos y externos.

Además de la postura paradigmática, tanto el enfoque como el método se basaron en el enfoque estructural sugerido por Banchs (2000), al delimitar dos posibilidades de acercamiento a las representaciones y pensamientos sociales. La primera, denominada procesual, tiene como propósito identificar sus elementos constituyentes. Mientras, que la segunda, adoptada en este estudio, la estructural, se encamina hacia la revelación de los componentes constitutivos o centrales, tal como se realizó en este abordaje mediante seis momentos prácticos del diseño metodológico; 1. Aproximación, 2. Construcción, 3. Ejecución, 4. Integración, 5. Abstracción y 6. Retribución [ver figura 2; despliegue interno de color verde].

Cada uno de estos se caracterizó por la rigurosidad epistemológica coherente con las características propias y el compromiso *etho*-político con las comunidades, asegurando que el tratamiento dado a la información, de principio a fin, fuera el idóneo. Por tal razón, se realizó una codificación de cada participante, así; ES2EP, cuya letra inicial obedece a la condición como estudiante, luego se establece la pertenencia a la población oyente o la

comunidad sorda con una letra O u S, seguidamente se detalla el número asignado dentro de la investigación; finalmente, se precisa con las iniciales correspondientes la procedencia del instrumento de donde se extrajeron las citas textuales o gráficas que sirvieron como base para el microanálisis, siendo EP la entrevista en profundidad, las cuales son tomadas como punto de referencia dentro de la presentación de los resultados.

La selección de los participantes, transitó por diferentes momentos de reflexión y consideración en los que las decisiones tomadas frente a la unidad de trabajo se apoyaron en la saturación teórica de las categorías, conformando finalmente una unidad de trabajo de ocho participantes voluntarios de aulas regulares e inclusivas, así: cuatro estudiantes sordos y cuatro estudiantes oyentes de los grados 6° y 7° de básica secundaria, esto con el fin de diversificar la población y, así mismo, sus respuestas y perspectivas.

Taylor y Bogdan (1987) señalan que “uno de los requerimientos de los buenos informantes es la “enculturación completa”, es decir, que conozcan tan bien una cultura (o subcultura, grupo u organización) que ya no piensen acerca de ella” (p. 110), razón por la cual el criterio de selección general para la población fue trabajar con sujetos que tuvieran conocimientos y experiencia sobre el proceso de inclusión para sordos en la institución señalada o, en el caso de los estudiantes sordos, que estuviesen experimentando la transición entre aulas especializadas a aulas inclusivas. Aquí, conviene detenerse a fin de recordar que en esta institución hay dos tipos de aula, el aula regular, exclusiva para estudiantes oyentes y el aula inclusiva, en donde se encuentran estudiantes sordos y oyentes con los respectivos respaldos humanos (modelos lingüísticos, intérpretes y docentes de apoyo), curriculares (planes individuales de ajustes razonables- oferta bilingüe bicultural) y físicos (aulas bilingües).

Esta red de comprensiones y relaciones desde la construcción del pensamiento social sustentó el acercamiento a la población para dar cuenta de los siguientes resultados.

## Resultados

La puesta en escena de los despliegues metodológicos del circuito orgánico - sistémico, presentado en el apartado anterior sobre el método, en particular de la teoría fundamentada se convirtieron para esta investigación en un nodo de relaciones propicio y fehaciente para la consolidación y validación de los datos obtenidos en terreno, mismos que se entendieron desde las condiciones posibilitadoras del fenómeno estudiado, la educación inclusiva de la comunidad sorda a través de los pensamientos sociales de los implicados. Identificar estas construcciones requirió, por un lado, reconocer que estos se inscriben y varían, y por el otro, partir de unos acontecimientos culturales que no se pueden desligar del contexto de producción y de interacción, por cuanto son estos precisamente los que posibilitan la reproducción mental de imágenes concretas sobre aquellos objetos o personas a las que se quiere dar un significado y un significante.

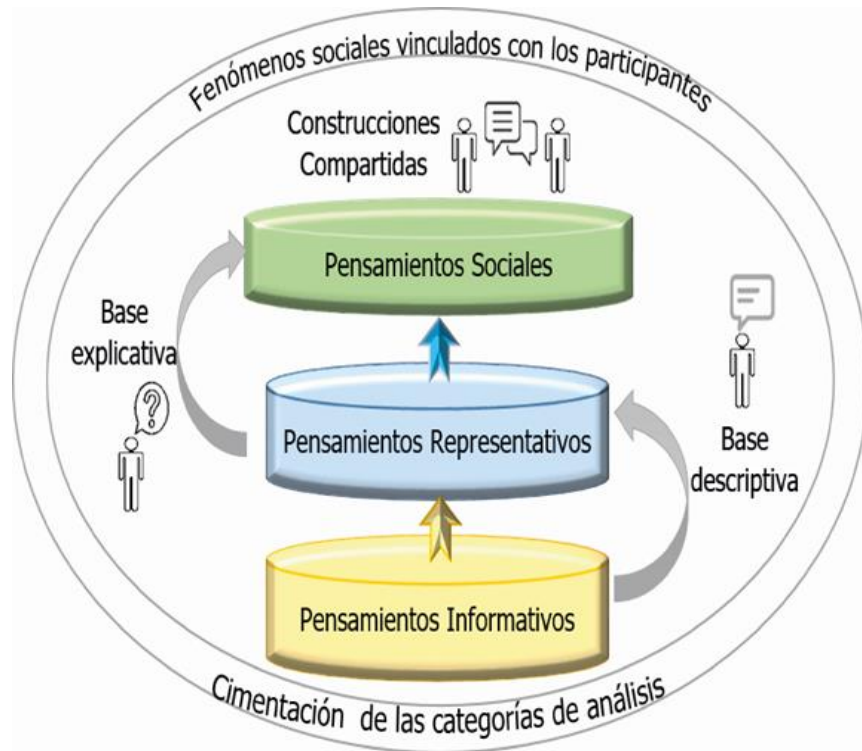
En otras palabras, la teoría fundamentada al ser un método de organización y procesamiento de la información faculta la construcción de una racionalidad desde los datos y relatos mismos, los cuales reflejan objetivamente desde el método comparativo constante [MCC] las experiencias de los participantes a partir de la teoría sustantiva resultante. Por lo

cual, una de las decisiones metodológicas centrales dentro de una investigación instituida bajo esta impronta, es el establecimiento de enlaces alternativos al fenómeno social estudiado (Motta y Rivera, 2023), lo que implica dar un ordenamiento conceptual a las interpretaciones, convirtiéndolas, según fuera el esquema lógico de clasificación, en propiedades y dimensiones epistémicamente gravitadas en autores clásicos y emergentes, es decir, etnopanoramas (Slee, 2012); exteriorizando así problemáticas como la exclusión y dando espacio a la interseccionalidad.

Este último planteamiento, las aprehensiones proporcionaron una orientación teórica hacia el concepto de educación inclusiva, exhortando la presencia de flexibilidad conceptual más que de exactitud semántica (Slee, 2012). Un abordaje que requiere de un método que apruebe decisiones interpretativas a partir de las derivaciones de la data y por ende de las elucidaciones que surgían de los fenómenos. Ampliando así, el conocimiento que se tiene sobre el mismo y brindando conjuntamente la ampliación de asuntos declarativos, normativos e inclusive pragmáticos. Ya abordados estos asuntos el trabajo investigativo, trascendió hacia el segundo nivel de la teoría fundamentada y es la teorización donde se construyen relaciones de sentido, que en esta ocasión facilitan la caracterización y saturación conceptual de los procesos de mutación de lo informativo hacia lo representativo.

Moscovici y Hewstone (1986), sostienen al referirse a los pensamientos informativos y representativos que cada uno de estos posee su propia lógica y por ende unas rutas de análisis específicas, que para el caso de la investigación se identifican semióticamente en la figura 3, en la cual se presentan e integran de manera ascendente dos bases a considerar: la primera descriptiva, enfocada en el rango informativo de un pensamiento, compuesto por nociones y definiciones alrededor de un fenómeno social. La segunda, coligada a la explicación, respondiendo al porqué, esta acción se constituye como el producto de lo representativo; articulándose en imágenes, inferencias y plasticidades sintácticas. Dichas bases experimentan simbólica y discursivamente un tránsito progresivo y gradual hacia lo social, compartiendo con el paso del tiempo elaboraciones consensuadas y validadas por los sujetos, aclarando que estas no adquieren una forma fija para siempre, si no que tienen una prevalencia hacia los cambios, transformaciones y ajustes.

De modo que cuando los sujetos han adaptado un sistema de pensamientos sobre alguien, crean las informaciones necesarias para confirmar sus expectativas sobre esa otra persona, ubicándose en variados lugares simbólicos de enunciación. Existe una tendencia hacia la aprehensión de “cómo un concepto se transforma en imagen, un ser abstracto en una realidad y una teoría objetiva en una representación convencional” (Moscovici y Hewstone, 1986, p. 703). Situación, que incide de forma importante en la vida social, en tanto un contenido que deja su condición abstracta para hacerse real tendrá, por consiguiente, implicaciones reales en la vida de otros. En esta dirección, los pensamientos sociales, entendidos desde la rigurosidad analítica del método propuesto por Strauss y Corbin (2002) evidenciaron que todo sujeto cocrea relaciones intergrupales que le preparan paulatinamente para modificar o reafirmar sus conocimientos sobre la otredad, a este proceso se le conoce como cognición colectiva. Así, se da sentido sustantivo a la dimensión de pertenencia expuesta por Jodelet (1986).



Nota. Adaptación propia a partir de Psicología social, II (Moscovici y Hewstone, 1986, p. 702).

**Figura 3**

*Tránsitos internos y externos de los pensamientos sociales.*

Bajo esta perspectiva, la persona que simboliza le otorga una significación alegórica a un objeto y es esta la que imprime su propia interpretación de eso que está representando. Este proceso puede ser singular o plural y no exige que la persona u objeto que se construye o encarna esté presente. Según [Moscovici \(1979\)](#), la representación es una unidad de dos caras imposibles de separar; “La faz figurativa y la faz simbólica” (p. 43). De aquí, que sea imprescindible, dentro de un estudio fundado en el paradigma constructivista, profundizar en los símbolos e imágenes que construyeron los estudiantes sordos y oyentes frente a la educación inclusiva y la comunidad Sorda, a fin de comprender las condiciones históricas, evocaciones y génesis de los pensamientos sociales y de esos sujetos producidos a partir de la historicidad institucional.

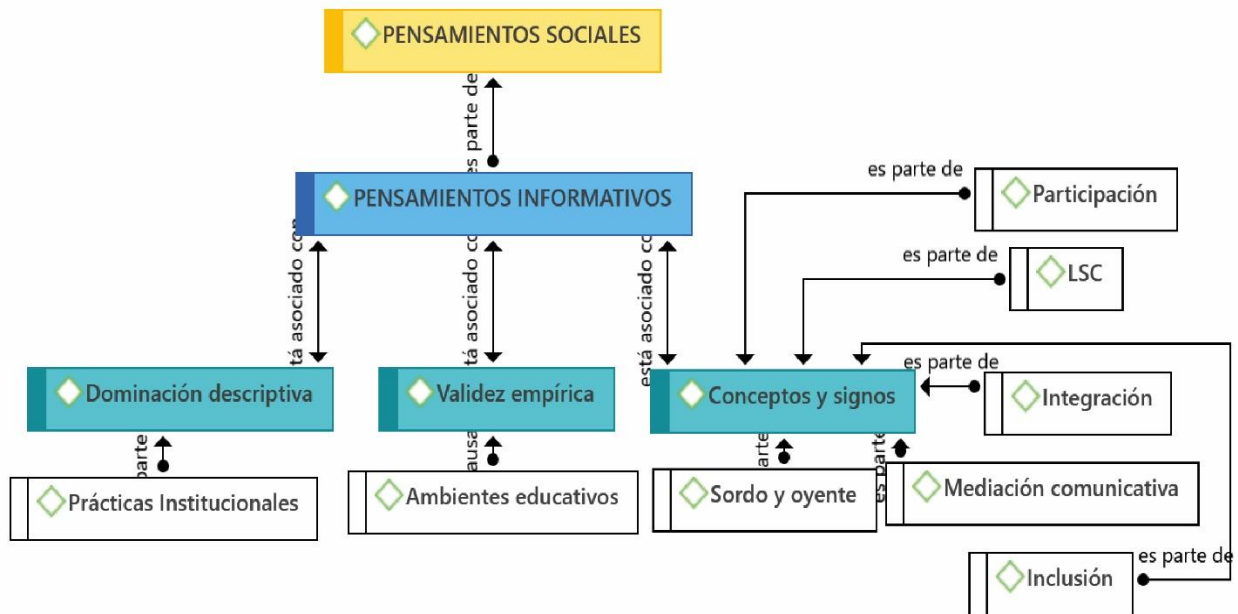
En las siguientes líneas, se describe el *sistema de pensamientos sociales* germinado del proceso de codificación abierta, axial y selectiva, que dio como derivación gnoseológica el refinamiento de la teoría a partir de dos redes semánticas, cuya matriz nodriza fue la unidad hermenéutica de los datos y relatos recopilados mediante las cuatro técnicas de generación de información expuestas en el inciso anterior.

#### **Pensamientos de orden informativo**

La consolidación de un circuito metodológico retroactivo permitió encontrar, desde la mirada constructivista y cualitativa, diversos signos que vislumbraron la percepción y los

rasgos que los participantes le atribuyen al proceso de la educación inclusiva y a sus ejes dinamizadores, los estudiantes sordos. Recordemos, que los pensamientos informativos corresponden a la primera dimensión, es decir, al grupo de preposiciones primigenias y descriptivas que se tienen sobre un fenómeno, esto es, el conocimiento de sentido habitual (Moscovici y Hewstone, 1986). Aunque vale la pena precisar que este no posee un carácter general o colectivo, sino que depende en gran medida de la experiencia de cada sujeto.

Con respecto a este tipo de pensamientos se encontraron, según la figura 4, tres propiedades asociadas (de izquierda a derecha) con la dominación descriptiva, la validez empírica y los conceptos y signos, las cuales se ampliaron minuciosamente desde la extensión teórica de sus variaciones. Frente a la primera, las prácticas de participación institucional, se identificó como la posibilidad que tienen los estudiantes de compartir sus opiniones y sentires al interior del aula; el segundo tipo de participación hace referencia al reconocimiento de los aspectos identitarios de la comunidad sorda y al encuentro de singularidades culturales dentro de los ambientes formativos e inclusivos. Las iniciativas individuales, corresponden a aquellas acciones y toma de posiciones en cuanto a los procesos de educación inclusiva, pues en lugar de negarse a estos, lo asumen con propiedad y armonía.



**Figura 4**  
*Interacción de pensamientos informativos a la luz del contenido interno compartido por los participantes.*

El rango informativo que constituye la segunda propiedad, los ambientes educativos, se caracterizó por las resonancias experienciales como el compañerismo, la solidaridad, el respeto y la comprensión, especialmente evidentes en las aulas inclusivas en comparación con aquellas de carácter regular. En tercer lugar, en la última de estas propiedades se ubican los intercambios semióticos y semánticos, cuyas variaciones estuvieron determinadas por los

conceptos y signos recurrentes dentro de los datos y relatos, destacándose la ambigüedad conceptual (confusión entre integración e inclusión) y la precisión terminológica (entendimiento del MBB a partir de la mediación comunicativa, la lengua de señas [LSC] y el binomio sordo/oyente). Hallazgos, que reafirman que la educación inclusiva implica en palabras de [Moriña \(2004\)](#), “cambiar la concepción de la educación en el sistema educativo... para que llegue a ser más sensible a la diversidad” (p. 33).

Para ilustrar estas consideraciones, la educación inclusiva y la comunidad sorda, dos categorías medulares de la investigación, cobraron suma importancia para los estudiantes, quienes las asumieron como la aceptación del otro, la construcción colaborativa de ambientes que atiendan las habilidades de los estudiantes, la valoración de la diversidad y la legitimación de un derecho propio de todos los niños y jóvenes colombianos, sin discriminación por motivos de ninguna clase, privilegiando el potencial de los sordos ([Bauman et al., 2014](#)) como actores integrales y no como individuos que solicitan para su desarrollo formativo, social y cultural acciones intervencionistas, rehabilitadoras y/o miradas de conmiseración. Herencia de una historia en la cual han predominado discursos normalizadores sobre los educandos y orientaciones de acción asociadas a la estandarización. Sin atender a la violencia que ello provoca para quienes no cumplen con los estándares previstos dada su base de uniformidad. Desde la posición de [Skliar \(2017\)](#), tal consecuencia se hace más evidente en la educación para los sordos al ser “Una suerte de geografía dispersa, con núcleos intensos de luminosidad, pero también con demasiados paisajes áridos o desérticos” (p. 88).

Un elemento significativo develado a través de la observación participante durante el surgimiento de los pensamientos informativos radicó en que la participación genuina puede verse como una acción en respuesta a la exclusión de la que son víctimas muchos estudiantes sordos, por cuanto el salón de clase y el colegio se convierten en espacios donde todos son bienvenidos, interactúan, son escuchados y pueden compartir sus opiniones y sentires. Así lo evidencia la respuesta de un estudiante al indicar que “la educación inclusiva es que podamos compartir todos al mismo tiempo en un mismo lugar, en el aula regular, viendo los mismos temas, que hagamos parte de los mismos juegos, clases, actividades, sin discriminación y aceptándonos” (ES2EP). Esta posición señala y requiere cuestionamientos de fondo, tales como los planteados por [Cigman \(2007\)](#) citado por [Slee \(2012\)](#) “¿Incluido en qué?, ¿Excluido de qué?, ¿Excluido por quién?” (p. 121).

[Stainback y Stainback \(2001\)](#) plantean una importante cuestión frente al aula inclusiva al sostener que se ha hecho evidente la preocupación por incluir a todos los educandos dentro del sistema educativo regular, sin embargo, es poco el ahínco que se le ha dado a los procesos internos que esto demanda, es decir, a los modos de reciprocidad, comprensión e interacción de los participantes. Como bien se sabe, una parte importante de la vida transcurre dentro de las aulas de clase, iniciando en la niñez y terminando en ocasiones en la adultez, convirtiéndose en una acción ininterrumpida de la existencia, por ende, los procesos que aquí se forjan son determinantes. Cuando los esfuerzos que los maestros adelantan en los salones de clase están cargados de empatía, pasión y esperanza, pueden llevar a que todos aquellos que son influenciados por sus saberes, logren alcanzar las potencialidades que se encuentran en su interior y desarrollar dispositivos didácticos, metodológicos y pedagógicos que consientan una mejor calidad y proyección de vida.

Es por ello, que los pensamientos informativos dejan ver esas racionalidades empíricas in situ, proporcionando una panorámica del contenido que dinamiza las relaciones entre miembros de la comunidad sorda y los oyentes. El uso de ciertas formas sintácticas dentro de estas construcciones deja de manifiesto que estar *integrados* no encarna en su totalidad un proceso inclusivo, sino que por el contrario este se logra, precisamente, mediante el encuentro auténtico y cotidiano (Skliar, 2017) de las singularidades, algo natural, llamado a asumirse como una oportunidad de aprendizaje, en la medida en que ninguna situación que involucre sentires humanos puede pensarse en términos de exclusión, invisibilización y deslegitimación.

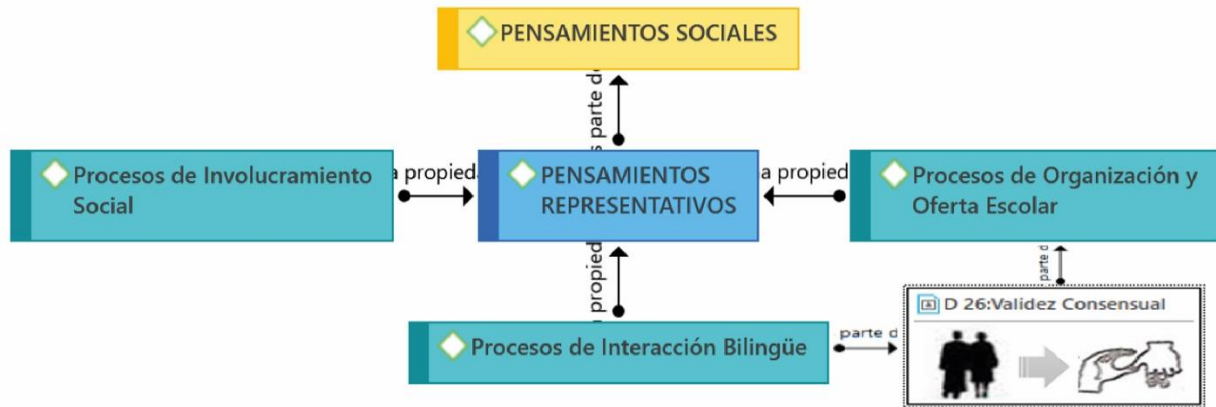
### **Pensamientos de carácter representativo**

Este tipo de construcciones cognitivas conforman la segunda dimensión o nivel de los pensamientos alrededor de un fenómeno social, en estos se hace visible una evolución de los elementos cognitivos y perceptivos que se tienen respecto a un objeto o situación en particular, generando ya no sólo signos, sino convirtiéndolos en imágenes explicativas que tienen un carácter consensual. Donde si bien, no existe una carga iconográfica universal para la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015), si es posible encontrar consideraciones aceptadas y validadas por los implicados, quienes han ido construyendo definiciones semiológicas sobre la otredad, a partir de la necesaria presencia de divergencias conceptuales, esas que trazan otros modos de entendimiento, también válidos. Por supuesto este fenómeno implica la reestructuración de los sentidos y significados que se le atribuyen a lo diferente, y a la diversidad, en tanto “da la sensación de que hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de recitado que apunta insistentemente hacia «otros extraños...ellos»” (Skliar, 2017, p. 80).

En los pensamientos representativos (ver figura 5), se seleccionaron mediante un microanálisis tres propiedades, que se pueden leer en el sentido de las manecillas del reloj. La primera menciona los procesos de organización y oferta escolar, enfocados en las comprensiones asumidas de forma colectiva, cuyo movimiento se intensificó con tres tipos de apropiación: 1. Aceptación, 2. Ajustes curriculares y 3. Cambios emblemáticos en respuesta a la identidad comunicativa y cultural de la comunidad Sorda, como miembros de la institución. En la segunda, se evidencia la carga icónica y alegórica, del proceso de interacción bilingüe, caracterizada por dos variaciones: 1. asociaciones icónicas y de contenido, que hacen referencia a la correspondencia lingüística entre la seña y la palabra que representa y el contenido que significa la variedad de palabras representadas y evocadas por los estudiantes sordos y oyentes. Y, 2. Los procesos de involucramiento social, explicados mediante las motivaciones y configuraciones institucionales, las cuales variaron entre lo normativo, axiológico y social, determinando los deberes que la institución ha asumido y apropiado.

En primera instancia, *los procesos de organización y oferta escolar* se centraron en el MBB avalado por el Decreto 1421 de 2017, que busca responder a sus características lingüísticas, formulando para los establecimientos educativos los lineamientos y directrices logísticas, pedagógicas, metodológicas y humanas pertinentes para tal fin. La data recolectada, especialmente la agrupada mediante la revisión documental y las cartas asociativas o relacionales (Abric, 2004) arrojó que los pensamientos representativos se afilian con la

estructuración normativa de los elementos macro, meso y microauriculares asignándole imágenes específicas dentro del escudo institucional, el cual presenta de manera explícita no sólo la oferta acorde a la población sorda, sino que los involucra a través de la construcción consensual de una seña, tal como se observa en la figura 5, donde se identifica a la comunidad sorda dentro de la formación educativa de la institución.



**Figura 5**  
*Pensamientos representativos a partir de las situaciones sociales del contexto inclusivo de ocurrencia.*

En coherencia con esto, la validez empírica que han adquirido los estudiantes gracias a sus experiencias y relaciones, ha transmutado a una validez consensual institucional, en la que la comunidad académica pasa a ser un colectivo (Sack, 2003), que asume y comparte una serie de valores y símbolos. La forma en que se realiza el proceso de inclusión fue explicado mediante el por qué, en donde se manifestaron las razones por las cuales la institución se compromete con estas dinámicas, y que en el transcurso de esta investigación adquirieron la representación de señas, desde la Lengua de Señas Colombiana (LSC), situación que es argumentada por el lugar prioritario (Ainscow y Miles, 2008) que este sistema de comunicación viso gestual tiene en la vida de los estudiantes, reflejando un cambio desde representaciones impersonales con togas hacia una seña contextual con su realidad inclusiva e incluyente.

La riqueza de este proyecto de reconocimiento lingüístico y cultural dentro de los pensamientos representativos de los participantes es valioso en la medida que contribuye a ese tránsito de lo social, vigorizando las esferas emocionales, comunicativas y cognitivas de los estudiantes, por esto contar con una oferta organizada que cumpla con los compromisos trazados por el Instituto Nacional de Sordos de Colombia (INSOR, 2020), como desarrollar procesos académicos acordes con la identidad de los estudiantes; crear entornos lingüísticos para el fortalecimiento de experiencias visuogestuales de su sistema lingüístico y la adquisición del castellano escrito o, si el primer idioma es el castellano oral, posibilitar el aprendizaje de la lengua de señas como segunda lengua; favorecer la participación de los estudiantes sordos en la conformación de la propuesta educativa y promover la formación y cualificación del personal docente en materia de bilingüismo, es primordial.

En segundo lugar, los procesos de interacción bilingüe, que también comparten esa propiedad de validez consensual, se refirieron al reconocimiento de la LSC como segunda lengua para la comunidad sorda y como elemento inherente a los procesos de la educación



inclusiva, esa misma que valida el acceso equitativo (Ydo, 2020) de todos los participantes. En este hallazgo asociativo e interrogativo, las señas e imágenes reiterativas estuvieron enmarcadas por la comunicación y la presencia del intérprete, como lo dejan ver algunas acotaciones de los participantes “pienso que si el intérprete no está todo cambia, la comunicación se interrumpe, falta una pieza y por eso puede darse una exclusión de algunos compañeros” (EO4EP). De allí, que sea no sólo necesario que este profesional esté dentro de los espacios inclusivos, sino que es imperante que todos los miembros escolares aprendan y dominen como mínimo los elementos comunicativos básicos de interacción, como son saludos, instrucciones, señas de los compañeros, entre otros, de tal modo que, como mínimo, las interacciones cotidianas estén siempre garantizadas.

Finalmente, la tercera categoría, *procesos de involucramiento social*, enfatiza en que la comunidad sorda posee una cultura propia, en donde comparten ideales, luchas, valores, una historia, un idioma, entre otros aspectos. Cultura que está en contacto con otra, lo cual genera el bilingüismo y la biculturalidad. Esto implica que las personas sordas, comparten la cultura y lengua de la población oyente, como producto de las interacciones cotidianas dentro y fuera del aula con sus miembros.

Bajo estas tensiones el aprendizaje del castellano lecto-escrito, como idioma imperante, se convierte en una exigencia y a su vez requisito para aquellos que quieren acceder con mayor facilidad a diferentes ámbitos, como puede ser la educación superior, espacios de entretenimiento, hospitales, bancos, tiendas, entre otros; siempre sobre la base de su propia lengua, (LSC), en la medida que tanto esta como el castellano lecto-escrito se convierten en los medios comunicativos de las personas sordas con otros sordos y, a su vez, con los oyentes, en espacios familiares, sociales y laborales. Así como permite el acceso a datos e información circundante para la toma de decisiones propias.

De acuerdo con lo expuesto para la unidad de trabajo, los pensamientos informativos relacionados con la educación inclusiva de la comunidad sorda representan la unión entre culturas y la oportunidad de ampliar el horizonte de saberes, apropiando visiones que antes no habían sido consideradas por ellos. Al mismo tiempo, las construcciones representativas les instan a cuestionar sobre la identificación de los elementos inclusivos necesarios dentro de su realidad pedagógica y social, como asistir a clases didácticas y lúdicas y poder aprender con material adaptado, la importancia que estudiantes y docentes se formen en LSC para reducir el sentimiento de abandono y aislamiento que podrían experimentar los sordos. En suma, que la inclusión es incompatible con los prejuicios y que todos sus actos y decisiones influyen en el proceso inclusivo.

### **Consolidación de pensamientos sociales**

Las técnicas analíticas y los procedimientos de organización de los datos y relatos admitieron, a la luz de la teoría fundamentada y el enfoque estructural (Banchs, 2000), la validación de un proceso relacional y sistemático de transición y ensamble entre los pensamientos informativos y representativos. En este transcurso confluyeron diversos sentidos y significados que dotaron a la educación inclusiva, como hecho social estudiado, de variaciones y profundidades. En donde la participación de ambas culturas se asume como un estado permanente de avance que lleva al afianzamiento de una escuela en movimiento (Ainscow, 1991), que busca disminuir las barreras presentes entre el sistema y los educandos.

Evitando rotulaciones y etiquetas rehabilitadoras que afectan, entre otros asuntos, el clima, la gestión y las prácticas pedagógicas.

Se comprende que los pensamientos otorgados a la inclusión son variados; en distintos casos aún sesgados con puntos de vista asociados a limitación, anormalidad, dificultad, impedimento y absorción de grupos minoritarios replicando escenarios de exclusión. De allí que impere una visión y representación desde la condescendencia o la caridad más que desde la empatía hacia personas en situación de discapacidad, por cuanto los estudiantes sordos tienen demandas como: reconocimiento de su lengua, cultura y condición como grupo; colaboración en las disposiciones que les afectan y educación equitativa. De allí, que los elementos que circundan su educación logran parcialmente abandonar posiciones ligadas aún al concepto de normalidad y a sus derivaciones ideológicas.

A continuación, se puntualizan en la tabla 1 las categorías conceptuales y de análisis saturadas y refinadas desde la codificación selectiva, que son comprendidas mediante la rigurosidad sustantiva de las dimensiones emergentes, las propiedades y por ende de las variaciones constantes que cada una reflejó al interior de los pensamientos sociales validados por la investigación.

**Tabla 1**  
Agrupación de Pensamientos sociales

Categoría conceptual	Categorías de análisis	Dimensiones emergentes	Propiedades	Variaciones
<b>Pensamientos sociales</b>	Pensamientos informativos	Explicaciones centradas en el cómo	Prácticas de participación institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participación pedagógica.</li> <li>Iniciativas individuales.</li> <li>Ajuste físico y metodológico.</li> </ul>
		Fuerza empírica	Resonancias experienciales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compañerismo</li> <li>Reconocimiento del otro.</li> </ul>
		Conceptos y signos	Intercambios semánticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ambigüedad conceptual.</li> <li>Precisión terminológica.</li> </ul>
	Pensamientos representativos	Imágenes y símbolos	Carga icónica y alegórica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asociaciones icónicas y de contenido.</li> </ul>
		Formaciones apoyadas en el por qué	Configuraciones institucionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Normativas</li> <li>Axiológicas</li> <li>Sociales</li> </ul>
		Valor consensual	Comprensiones colectivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aceptación</li> <li>Ajustes curriculares</li> <li>Cambios emblemáticos.</li> </ul>

Esta gama de dimensiones proyectó un sendero lógico y estructurado para el estudio de los pensamientos sociales; la *teoría fundamentada*. Esa, que permitió entender, desde los momentos prácticos del diseño metodológico, integración abstracción, a los pensamientos sociales como un conjunto organizado de entendimientos (Flament, 2001) que poseen una centralidad y unos tránsitos implícitos en continuo devenir. Motivo por el cual, las variaciones facilitan el acoplamiento de los elementos subyacentes y periféricos a la educación inclusiva y a la comunidad sorda y oyente. Es así, que la teoría construida en esta investigación a través de estas categorías conceptuales y de análisis favorece la disminución de los estigmas y conmisericordias hacia los miembros sordos. Promoviendo prácticas de reflexión desde sus pares, docentes y administrativos. Dichas prácticas se vuelven indispensables por cuanto dinamizan el flujo de descripciones y explicaciones sobre aquel que se interioriza como el sujeto incluido (Murray, 2019).

A nivel de comunidad, la integración sustantiva de los pensamientos sociales incentiva a que las familias con estudiantes sordos conozcan, de alguna forma, las experiencias educativas que este cuerpo social (Echeita, 2018) ha atravesado además algunos de los derechos y garantías a los que pueden recurrir para su formación. Por último, esta producción de conocimiento sobre la comunidad sorda contribuye a la creación de proyectos culturales formativos que estén en consonancia con las acciones sociales de una educación inclusiva per se, los cuales pueden orientarse teóricamente a los ámbitos de la educación multilingüe e intercultural, donde concurren otras manifestaciones y grupos poblacionales y que facilitarán la incorporación de nuevos modos de comprensión social, evitando reduccionismos y ampliando los horizontes conceptuales a nivel local, nacional e internacional.

Bajo esta perspectiva, se busca reconfigurar, desde los discursos, epistemes y prácticas, los escenarios formativos de modo que puedan convertirse en espacios de participación con la otredad y no de imposición de modelos intervencionistas, que aborden posturas biomédicas de las trayectorias diversas. Y que han marcado una división entre iguales-normales y diferentes-anormales; categorías sujetas al molde de regularidad que la sociedad ha instaurado. Cabe aclarar, que la educación inclusiva, aunque tiene un énfasis mayor a la población marginada o en riesgo de ser vulnerada, no se dirige exclusivamente a estos, ni busca la homogeneidad, sino que acoge desde la interculturalidad a toda la población de manera equitativa.

### Discusión y conclusiones

El sistema de circulación social, entre las elaboraciones de orden informativo y las mutaciones de carácter representativo, dio como respuesta ante la educación inclusiva de la comunidad sorda variadas acepciones y comprensiones, entendiendo desde el análisis bidimensional de sus estructuras que la teoría fundamentada es una ruta efectiva para sus develamientos. Los participantes han interiorizado, por una parte, saberes antropológicos del otro, asumiendo sus singularidades desde la diversidad. Mientras que, de modo concomitante, han ido posicionando una aceptación colectiva del MBB, inscribiéndolo no sólo como una respuesta normativa dentro del marco institucional, sino como un compromiso social, político y ético frente a una comunidad con su propia cultura y lengua, que lucha por sus derechos y que reivindica a la vez sus deberes como miembros activos de la sociedad. En

este sentido, los sordos poseen destrezas adquiridas gracias a su lengua de señas y a su cultura; las cuales requieren de espacios escolares y sociales que reconozcan la creatividad y resiliencia, que busquen superar los estereotipos que, aún en la actualidad, los siguen marginando.

El despliegue metodológico de un circuito relacional bajo la propuesta PEMM logró, desde la teoría fundamentada, movilizar analíticamente las diferentes perspectivas que pueden surgir simultáneamente en un mismo grupo de participantes. Formalizando a nivel académico una base sustantiva para otros estudios, dado que los abordajes sociales son consideraciones con un alto potencial comparativo y explicativo, que tiene entre otros propósitos la ampliación del conocimiento actual sobre la educación inclusiva y las comunidades que intervienen en esta. Si bien, este caso no representa directamente a otros, si da luces para la comprensión de alternativas y realidades similares, brindando flujos de información textual e iconográfica, proporcionando en palabras de [Strauss y Corbin \(2002\)](#) “un punto de partida para investigaciones adicionales” (p. 310).

Asimismo, la aplicación del paradigma constructivista y la teoría fundamentada contribuyen a la comprensión social de la diversidad existente, validando desde una saturación rigurosa los conocimientos que emergen de un sistema educativo apoyado en el enfoque inclusivo, y por qué no, regular. Una tarea compleja que posibilita la ruptura discursiva, práctica y cognitiva de aquella perpetuación espartana del *statu quo* de la exclusión. Reconocer, por lo tanto, los pensamientos informativos, representativos y sociales que circundan en la escuela es un insumo no sólo a nivel de la literatura sobre el tema, sino a nivel pragmático, facilitando transformaciones estructurales que reclamarán consecutivamente sujetos reflexivos y propositivos, que logren repensar los riesgos de la segregación y la marginación.

En relación a esto, los pensamientos sociales no son imperativos, por el contrario, son un soporte activo de las acciones inclusivas. Esto quiere decir, que las construcciones internas naturales y en ocasiones adquiridas de los participantes tienen un significado fáctico y de sentido común que proporcionan una influencia en sus futuras actuaciones. Por lo cual, hacer visibles estos pensamientos es un paso indispensable para el ajuste paulatino de aquellas cogniciones con una tendencia a la disyunción de la otredad, ergo si no se es consciente de sus contenidos, estos se seguirán reproduciendo. Así, queda claro que este tipo de estudios tiene un origen enriquecedor, donde prima la responsabilidad de minimizar las barreras y los límites de los educandos y un horizonte de sentido en tanto dicha minimización amplía las posibilidades de la realización de la diversidad en la vida colectiva, en tanto posibilita conceptos e imágenes compartidas hacia lo colegial, la colaboración, la participación y el respeto por los procesos propios de la comunicación bilingüe.

Por consiguiente, los resultados de esta investigación permiten afirmar que es primordial develar y teorizar sobre las informaciones incorpóreas, que subyacen en los participantes cotidianos de la educación inclusiva. Los hallazgos de este trabajo consideran paralelamente que al reflexionar sobre las lógicas internas de estos pensamientos se están dilucidando diferentes corpus de conocimientos y entendimientos tanto ideológicos como formativos de las instituciones. Es decir, son el reflejo social de sus actores y de las dinámicas que movilizan sus construcciones. Al respecto conviene exaltar que, la estrategia

metodológica desplegada permitió dar cuenta desde una perspectiva relacional de los modos frecuentes de inclusión de la comunidad sorda, corroborando que es indispensable “Escuchar y dar voz a todas las voces (incluso las que no se oyen), aprendiendo a vivir junto a los otros y experimentando una sociedad inclusiva” (Moriña, 2004, p. 36).

En concordancia, los discursos de normalidad sobre la diferencia y aquello que esta implica, han conducido a segmentaciones sociales, etiquetando a las personas en situación de discapacidad con adjetivos controversiales que directa o indirectamente orientan burlas, ataques y exclusiones que les limitan la participación plena en la esfera social, cultural, laboral o educativa. Además, el reduccionismo del término “diferente” erige una serie de barreras que encierran y aíslan a esos otros del resto de la comunidad, de los no-diferentes.

Con esto, también, se suscitan e incrementan prácticas y estudios posestructuralistas y poscoloniales sobre aquellos y aquellas que hacen parte del proceso educativo inclusivo. Por esto, se deben cuestionar las barreras que se crean para los Sordos al no usar el español escrito, situación que trae consigo, además de la falta de acceso a información, la dificultad para ingresar a espacios de educación superior, tanto técnicos como profesionales. Dado que, la comunidad Sorda se enfrenta a instituciones educativas que, con frecuencia, generalizan modelos usados con oyentes en lugar de construir estrategias que consideren su historia, biculturalidad y bilingüismo, evidenciando, entre otros, dos problemas que limitan la generación de ambientes educativos inclusivos: 1. La carencia infraestructura, diseños y materiales didácticos que potencien los procesos de aprendizaje y 2. La formación y capacitación docente al respecto. Como consecuencia, en numerosos contextos no se evidencia la educación inclusiva a pesar de la existencia de políticas que parecen tomar consideración escasa al presente contexto.

El desafío a nivel educativo entonces demanda la coexistencia de prácticas y despliegues ontológicos fundados primero, en el reconocimiento de la identidad de diversas comunidades y grupos poblacionales tradicionalmente excluidos. Segundo, en la transformación de pensamientos, posturas y ajustes curriculares, que velen por la presencia de intérpretes en las aulas, el interrelacionamiento entre pares sordos y oyentes, y la legitimación social del MBB, con lo cual se permitirá paulatinamente ir dejando atrás la percepción y concepción de que los sordos son personas anormales.

Tal como explican Gómez y Pava (2021), pensar la diferencia posibilita la construcción de otras formas de existir, otorgar significado y, finalmente, crear otros mundos utilizando una variedad de herramientas semióticas. Imaginando cómo sería si usáramos nuestros sentidos de maneras diferentes a las que estamos acostumbrados a percibir y concebir el mundo y, si esto se consigue en el ámbito social, los efectos se verán reflejados en todas las esferas como formas de atender a la diversidad que nos conecta.

Finalmente, comprender los pensamientos sociales mediante un despliegue cualitativo orientado hacia la interacción genuina de los participantes facilita a nivel teórico la estructuración de un corpus validado de interpretaciones. La codificación abierta, axial y selectiva del método y los momentos estructurantes se interrelacionan con la literatura existente para dar un sentido general que logre la integración conceptual dentro de la cotidianidad inclusiva entre sordos y oyentes. En definitiva, se espera que las aprehensiones aquí expuestas sean de gran valor para las comunidades locales e internacionales, gestando las condiciones

metodológicas y ontológicas para el entramado de redes académicas a través de la generación de nuevo conocimiento desde los territorios, incrementado de esta manera el encuentro de convergencias y divergencias investigativas.

### Referencias

- Abric, J. C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Fulton.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII (1), 17-44.  
[http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14013/por\\_una\\_educacion\\_inclusiva.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14013/por_una_educacion_inclusiva.pdf)
- Bauman, H., Murray, J., & Dirksen, H. (2014). *Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity*. University of Minnesota Press.
- Balieiro-Lodi, A. (2014). Declaraciones de la UNESCO, educación de sordos y Educación Inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*. 4(2), 261-294.  
<https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/213>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Paper on social representations. *Textes sur représentations sociales*. (9) 3.1-3.15. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269>
- Blumer, H., & Mugny, G. (1992). *Psicología social. Modelos de interacción*. CEAL.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM y OEI.
- Castoriadis, C. 2007. *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquest.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación cualitativa. *Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa.
- Durkheim, É. (1988). *Las reglas del método sociológico*. Alianza.
- Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva, el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Flament, C. (2001). Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. En J. Abric. (Ed.). *Prácticas sociales y representaciones*. (pp. 33-53). Ediciones Coyoacán.
- Gómez-Victoria, N., & Pava-Ripoll, N. (2021). Why Privilege a Single Form of Communication if there are Many? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 236-246.  
<https://doi.org/10.16993/sjdr.808>
- Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 8133-145.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13670050903474051>

- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Comp.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Sonora.
- Instituto Nacional para Sordos [INSOR]. (2020). Oferta Educativa Bilingüe Bicultural para Personas Sordas-OEBBS. *Orientaciones Generales*. <https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento-OEBBS.pdf>
- Jodelet, D. (1986). La Representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II*. Paidós.
- Mateos, G. (2008). Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 10(1), 5-12. <http://www.redalyc.org/pdf/802/80210101.pdf>
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Ediciones ALJIBE.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II, pensamiento y vida Social, Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Motta, E. P., & Rivera, J. E. (2023). Representaciones sociales alrededor de la educación inclusiva: un abordaje desde la teoría fundamentada en la comunidad Sorda. *Educar*, 59(2), 505-519. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1703>
- Murray, J. J. (2019). *History of the deaf*. Encyclopedia Britannica.
- Ocampo, A. (2020). *Pensamiento crítico y pensamiento político para la Educación Inclusiva en Latinoamérica*. CELEI.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Pintos, J. 1995. *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Fe y Secularidad.
- Sack, O. (2003). *Veo una voz, viaje al mundo de los sordos*. Anagrama.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Ediciones Novedades Educativas.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria, exclusión, escolarización y Educación Inclusiva*. Ediciones Morata.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2da ed.). Ediciones Morata
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 127-146). Macmillan.
- Totena, E. P. M., & Franco, J. E. R. (2023). Representaciones sociales alrededor de la educación inclusiva: un abordaje desde la teoría fundamentada en la comunidad Sorda. *Educar*, 59(2), 505-519. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1703>
- Weber, M. (1987). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Ydo, Y. (2020). Inclusive education: Global priority, collective responsibility. *Prospects*, 49, 97-101. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y>