

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL III



EDITORA
ARTEMIS
2025

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL III



EDITORA
ARTEMIS
2025



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF*, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – *New Jersey Institute of Technology*, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México

Prof. Dr. Juan Carlos Moscquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
 Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
 Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
 Prof.^a Dr.^a M^aGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
 Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
 Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
 Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
 Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*
 Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
 Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
 Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
 Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
 Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
 Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
 Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
 Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
 Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
 Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem III / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-81701-65-9

DOI 10.37572/EdArt_290925659

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ensino superior.
I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Este tercer volumen de ***Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem*** desplaza el foco hacia las condiciones estructurantes de la educación: cómo concebimos el currículo, cómo se configura el saber docente, qué valores orientan la inclusión y la justicia social y de qué modo la sostenibilidad y los territorios determinan las decisiones pedagógicas.

En el eje **Pensamiento Complejo, Cultura escolar y Currículo**, se discuten fundamentos epistemológicos que convocan a superar reduccionismos y a cultivar perspectivas complejas y transdisciplinarias. Junto a ello, aparecen experiencias de diseño curricular en formatos híbridos que concilian calidad, acreditación y flexibilidad, y estudios que recolocan a los estudiantes como actores del currículo (sujetos que interpretan, evalúan y coproducen recorridos formativos). Una mirada a la cultura escolar recupera prácticas a menudo invisibilizadas, recordando que los currículos también se componen de rituales, tiempos, afectos y materialidades que educan, y que los cambios curriculares se inscriben en contextos históricos y políticos específicos.

En **Formación/Identidad Docente y Paradigmas Didácticos**, los textos muestran que el saber del profesor es situado, relacional y atravesado por políticas, dispositivos de evaluación y culturas institucionales. Experiencias en educación museal evidencian el potencial de comunidades de práctica para ampliar repertorios profesionales. Análisis sobre calificaciones y sobre la comprensión de conceptos sociales examinan críticamente cómo evaluamos y qué consideramos “conocimiento” en la educación superior. A la vez, se plantean reflexiones sobre el desarrollo docente en la sociedad del conocimiento y la necesidad de fortalecer capacidades pedagógicas para afrontar la postpandemia. Lo que emerge es la urgencia de espacios de reflexividad y de narrativas que den cuenta de las tensiones del trabajo docente, sin prescribir soluciones simplistas.

El eje **Educación Ambiental y Sostenibilidad** propone un giro afectivo-relacional hacia los territorios. Modelos formativos que aprenden con la naturaleza y experiencias de educación ambiental escolar muestran que la sostenibilidad es práctica concreta: implica leer conflictos socio ecológicos, articular ciencia y saberes locales y diseñar proyectos que cuiden la vida. Perspectivas de pensamiento geográfico emancipador, mediadas por tecnologías, invitan a situar problemas y decisiones en el espacio vivido, cultivando responsabilidad ciudadana.

Finalmente, en **Inclusión, Equidad y Justicia Social**, se reúnen propuestas que van desde recursos lúdicos y analíticos para ampliar el acceso a la computación hasta la colaboración entre docentes de distintas áreas para responder a la diversidad. Redes

de mentoría y comunidad con familias de niños sordos colocan los derechos lingüísticos en el centro del debate. Y una intervención artístico-teatral tensiona la relación entre espectador y responsabilidad ética, recordando que educar también es formar sensibilidades y compromisos.

Este volumen afirma que currículo, docencia, sostenibilidad e inclusión no son anexos del proceso de enseñar y aprender: son el corazón mismo de la tarea educativa. Al articular teorías, políticas y prácticas, los capítulos aquí reunidos ofrecen herramientas para pensar proyectos formativos que acojan diferencias, promuevan justicia y cuiden lo común. Que estas páginas sirvan como invitación a la acción, para imaginar y construir escuelas y universidades más justas, pertinentes y sostenibles.

Dr. Luis Fernando González Beltrán
Universidad Nacional Autónoma de México. (UNAM)

SUMÁRIO

PENSAMIENTO COMPLEJO, CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO

CAPÍTULO 1..... 1

PENSAMIENTO COMPLEJO Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: AVANCES, LIMITACIONES Y DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Carlos Guajardo Castillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256591

CAPÍTULO 2..... 14

PROPUESTA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL EN MODALIDAD MIXTA PARA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN CANCÚN

Juan Felipe Pérez Vázquez

Mijail Armenta Aranceta

Miriam Angélica García Rivera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256592

CAPÍTULO 3.....25

NUEVOS PLANTELES PARA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS: LA PREPARATORIA MODELO (1964-1966)

Angélica Araceli González García

Claudia Altaíra Pérez Toledo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256593

CAPÍTULO 4..... 33

LOS ESTUDIANTES COMO ACTORES DEL CURRÍCULO: SU INVESTIGACIÓN EN LA SEGUNDA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Patricia Covarrubias-Papahiu

Rocío Andrade Cázares

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256594

CAPÍTULO 5..... 53

CLASES DE BORDADO Y TEJIDO. UN ESTILO DE CULTURA ESCOLAR EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Cirila Cervera Delgado

Mireya Martí Reyes

Enoc Obed De la Sancha Villa

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256595

FORMAÇÃO/IDENTIDADE DOCENTES E PARADIGMAS DIDÁTICOS

CAPÍTULO 6..... 64

EL SABER DEL PROFESOR: EXPERIENCIA, IDENTIDAD Y SENTIDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE DOCENCIA

Rafael Culebro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256596

CAPÍTULO 7..... 77

IDENTIDAD DE PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL EN UN CONTEXTO DE PRÁCTICA EN EDUCACIÓN MUSEAL

Gissely Alejandra Quintero Sepúlveda

Carlos Arturo Soto Lombana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256597

CAPÍTULO 8..... 91

LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Catalina Vélez Verdugo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256598

CAPÍTULO 9..... 102

LOS IMAGINARIOS SOCIALES RESPECTO A LAS CALIFICACIONES EN LA ESCUELA

María Dolores Carlos-Sánchez

Jesús Andrés Tavizón-García

Rosa María Martínez-Ortiz

Martha Patricia Delijorge-González

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Christian Starlight Franco-Trejo

Jesús Rivas-Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256599

CAPÍTULO 10..... 113

**LA COMPRENSIÓN DE LOS CONCEPTOS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

Consepción Omar Ezquildo Vazquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565910

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

CAPÍTULO 11.....122

MODELO PEDAGÓGICO EDUCACIÓN TRANSFORMADORA CON LA NATURALEZA

Antonia Condeza-Marmentini

María Paz Aedo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565911

CAPÍTULO 12156

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ESCUELA PEDAGÓGICA DE LA HABANA

Franciss Brown Smith

Amparo Osorio Abad

Enrique Cecilio Cejas Yanes

Ismael Santos Abreu

Mercedes Lina Wong Torres

Yohanna Alexandra Grandales Brown

Rafael Bosque Suarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565912

CAPÍTULO 13..... 169

**PENSAMIENTO GEOGRÁFICO EMANCIPADOR Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

María Juana Flores García

María Dolores Montañez Almaguer

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565913

CAPÍTULO 14..... 181

DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO EDUCATIVO DIVERTIDO SOBRE FUNDAMENTOS DE PROGRAMAÇÃO: PROJETO PARA INCLUSÃO E LEARNING ANALYTICS

Peter Mozelius
Baltasar Fernández Manjón
Rasmus Pechuel
Niklas Humble
Lisa Sällvin
Jussara Reis-Andersson
Tim Kreuzberg

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565914

CAPÍTULO 15..... 194

ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES DE MATEMÁTICA Y ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Carmen Cecilia Espinoza Melo
Erich Leighton Vallejos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565915

CAPÍTULO 16.....205

EDUCACIÓN, MENTORÍA Y COMUNIDAD. ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE FAMILIAS Y NIÑOS SORDOS

Diana Abello-Camacho
Martha Pabón-Gutiérrez
Luz Mary López Franco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565916

CAPÍTULO 17.....222

PROYECTO “OBRA ANTÍGONA”, PUESTA EN ESCENA DE UN TEXTO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Daniela Baeza Castillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565917

SOBRE O ORGANIZADOR.....233

ÍNDICE REMISSIVO.....234

CAPÍTULO 16

EDUCACIÓN, MENTORÍA Y COMUNIDAD. ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE FAMILIAS Y NIÑOS SORDOS

Data de submissão: 13/09/2025

Data de aceite: 22/09/2025

Diana Abello-Camacho

Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-0045-1242>

Martha Pabón-Gutiérrez

Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-8624-7412>

Luz Mary López Franco

Instituto Nacional Para Sordos - INSOR
<https://orcid.org/0009-0000-4567-6459>

RESUMEN: Este artículo presenta una investigación documental narrativa orientada a analizar los desafíos que enfrentan las familias oyentes con hijos Sordos y las estrategias de apoyo disponibles en los ámbitos emocional, educativo y cultural. A través de la revisión de literatura académica, documentos normativos y experiencias internacionales, se

identifican vacíos en el contexto colombiano y se proponen lineamientos para fortalecer la inclusión. La narrativa de Alex, un relato ficticio construido con base en experiencias comunes de muchas familias, se integra como recurso narrativo para ilustrar los procesos de duelo, las tensiones en la comunicación y la toma de decisiones educativas. El análisis se organizó en cuatro categorías principales. a) duelo y necesidades emocionales de las familias, b) decisiones educativas y comunicativas, c) programas de acogida y mentoría d) el rol de las asociaciones de familias y personas Sordas. Los hallazgos muestran que, aunque a nivel internacional existen programas estructurados de acompañamiento familiar y mentoría con adultos Sordos, en Colombia persisten limitaciones en la detección temprana, la oferta de programas de formación en lengua de señas y la articulación entre asociaciones de familias y asociaciones de personas Sordas. Se concluye que la implementación de programas de mentoría y acogida, junto con el fortalecimiento de políticas públicas que promuevan la educación bilingüe y el acceso efectivo a servicios de apoyo, resultan fundamentales para garantizar la inclusión plena de los niños Sordos y sus familias. Este enfoque integrador constituye un imperativo ético y pedagógico que debe guiar las acciones educativas y sociales en el país.

PALABRAS CLAVE: persona Sorda; lengua de señas; familia; duelo.

EDUCATION, MENTORING, AND COMMUNITY. STRATEGIES FOR THE INCLUSION OF DEAF CHILDREN AND THEIR FAMILIES

ABSTRACT: This narrative documentary review analyzes the challenges hearing families face when raising deaf children and the support strategies available across emotional, educational, and cultural domains. Through a synthesis of academic literature, policy documents, and international experiences, the paper identifies gaps in the Colombian context and proposes guidelines to strengthen inclusion. The story of Alex, a fictional vignette grounded in common family experiences, is used as a narrative thread to illustrate grief processes, communication tensions, and educational decision-making. The analysis is organized into four categories. a) family grief and emotional needs, b) educational and communicative decisions, c) rights and regulatory frameworks, and d) reception and mentoring programs. Findings show that, while structured family-support and deaf-adult mentoring initiatives are available internationally, Colombia still faces limitations in early detection, family access to sign language training, and coordination between family associations and Deaf associations. We conclude that implementing reception and mentoring programs, together with public policies that promote bilingual education and effective access to support services, is essential to guarantee full inclusion for deaf children and their families. This integrative approach is an ethical and pedagogical imperative that should guide educational and social action in the country.

KEYWORDS: deaf child; sign language; family; grief.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión de las personas Sordas y el acompañamiento a sus familias constituye un reto multidimensional que involucra dimensiones emocionales, sociales, culturales y educativas. Comprender esta realidad implica reconocer que las familias oyentes que reciben el diagnóstico de pérdida auditiva de un hijo enfrentan un giro inesperado en su vida cotidiana. Desde ese momento se abre un proceso marcado por la incertidumbre, el miedo y la necesidad de redefinir los vínculos comunicativos. Este capítulo analiza las experiencias de dichas familias, deteniéndose en los desafíos que se despliegan desde el diagnóstico hasta las decisiones sobre modalidades educativas y el eventual encuentro con la comunidad Sorda. Ahora bien, lo que está en juego no se reduce al desarrollo lingüístico del niño, sino que compromete también su integración social y cultural en una comunidad que reconoce y valora su diversidad.

En Colombia, el 90% de los niños Sordos nacen en familias oyentes, donde en la mayoría de los casos los padres no tienen contacto previo con personas Sordas. Este diagnóstico se convierte en una realidad desconcertante y dolorosa que desencadena un proceso de duelo con emociones intensas y ambivalentes. Culturalmente la pérdida auditiva se sigue interpretando como una limitación, percepción que amplifica sentimientos de frustración y aislamiento. Enfrentar esta situación requiere más que una

atención médica inicial pues las familias necesitan orientación integral, acompañamiento psicológico y, sobre todo, la posibilidad de conectarse con otras familias y con miembros de la comunidad Sorda que puedan compartir experiencias y ofrecer herramientas prácticas para afrontar este camino (López Franco & Meléndres Guerrero, 2023; Calderon & Greenberg, 1999; Terry, 2023).

A nivel internacional, los programas de acogida y mentoría han mostrado eficacia para amortiguar el impacto inicial del diagnóstico y para ofrecer a las familias un horizonte de posibilidades. Estos programas no solo entregan información médica y educativa, también incluyen la figura del mentor Sordo como guía, modelo lingüístico y referente cultural (Narr & Kemmery, 2015; Hamilton & Clark, 2020). Sin embargo, en Colombia la implementación de iniciativas de este tipo es aún incipiente y el no contar con estos limita la posibilidad de brindar un apoyo adecuado y así de garantizar entornos realmente inclusivos para los niños Sordos.

Es por lo anterior que es necesario trabajar en estrategias integrales que incluyan tanto a asociaciones de personas Sordas como a asociaciones de familias, con el fin de crear redes de apoyo más sólidas. Dichas redes pueden ofrecer herramientas concretas, orientar en la toma de decisiones y favorecer la construcción de identidad Sorda desde etapas tempranas. Solo así será posible avanzar hacia una sociedad más equitativa que reconozca la diversidad lingüística y cultural como un valor fundamental.

En este marco, y para darle marco al lector presentamos la historia de Alex, una narrativa ficticia elaborada a partir de experiencias comunes, que sirve como recurso narrativo. Aunque la historia de Alex no es un caso real, refleja tensiones y emociones que atraviesan muchas familias como la conmoción del diagnóstico, la dificultad de encontrar caminos de comunicación y la necesidad de tomar decisiones educativas en medio del desconcierto. Su inclusión en este capítulo no busca reemplazar la evidencia, sino sensibilizar al lector y poner rostro a los dilemas analizados.

A partir de lo anterior, el objetivo de este trabajo es analizar los desafíos de las familias oyentes con hijos Sordos y sistematizar las estrategias de apoyo documentadas en cuatro categorías analíticas. a) duelo y necesidades emocionales, b) decisiones educativas y comunicativas, c) programas de acogida y mentoría, d) el rol de las asociaciones de familias y personas Sordas. Esta organización permite una aproximación integral que articula la experiencia emocional de las familias, las decisiones concretas sobre la comunicación y la educación, los marcos de derechos que orientan las políticas públicas y, finalmente, las propuestas de acompañamiento que pueden transformar la realidad de la inclusión.

2. METODOLOGÍA

2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se enmarca dentro de la investigación documental, cuyo propósito fue analizar y organizar el conocimiento disponible sobre la experiencia de familias oyentes con hijos Sordos, las decisiones educativas que enfrentan y los programas de apoyo existentes. Se asumió que la literatura académica, los marcos normativos y las experiencias reportadas en otros contextos ofrecen insumos valiosos para comprender el panorama colombiano y proponer lineamientos de acción.

La búsqueda de información se diseñó en varias etapas sucesivas. En primer lugar, se definieron combinaciones de palabras clave en español e inglés que permitieran abarcar los principales ejes de análisis. Se utilizaron términos como persona Sorda, familia, duelo, lengua de señas, inclusión educativa, parental involvement, deaf children, mentoring, support programs, articulados mediante operadores booleanos (AND, OR) para ampliar o precisar los resultados según la pertinencia de cada base de datos.

La búsqueda inicial en las plataformas Redalyc, Scielo, Dialnet, Scopus, ERIC y Web of Science arrojó de 247 documentos entre artículos, capítulos de libro, informes institucionales y normativas relacionadas.

En una segunda etapa se realizó depuración de duplicados, se eliminaron las referencias a las que no había acceso y se excluyeron aquellos trabajos que no abordaban de manera directa las categorías de interés. Esta revisión se realizó a partir de los títulos y resúmenes lo que redujo a 142 documentos.

Posteriormente se efectuó una lectura crítica de los resúmenes y contenidos parciales, privilegiando los estudios que mostraban claridad metodológica, actualidad y pertinencia para el contexto colombiano. En esta fase se descartaron investigaciones con enfoques excesivamente clínicos que no ofrecían elementos educativos, así como normativas desactualizadas o reportes sin trazabilidad académica.

Finalmente, se consolidó un corpus de 54 referencias que nutrieron el análisis y que aparecen citadas en este capítulo. Cabe señalar que no todo el material consultado fue incluido en la discusión final, ya que parte de los textos revisados no aportaba elementos sustantivos a las categorías propuestas. Este proceso permitió asegurar que el análisis se basara en fuentes diversas y de calidad, equilibrando literatura académica, documentos normativos y experiencias internacionales con relevancia para el contexto colombiano.

2.2. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio es de carácter documental y empleó únicamente fuentes públicas y citables. La historia de Alex, utilizada como recurso narrativo, es una viñeta ficticia basada en experiencias comunes descritas en la literatura y en testimonios ya publicados; no corresponde a un caso real ni vulnera datos personales. Su propósito es pedagógico y busca ilustrar los dilemas que enfrentan las familias, complementando el análisis documental.

3. RESULTADOS

El análisis documental permitió organizar la información en cuatro categorías que recorren la experiencia de las familias oyentes con hijos Sordos. En primer lugar, el duelo y las necesidades emocionales, que marcan el impacto inicial del diagnóstico. En segundo lugar, las decisiones educativas y comunicativas, donde se concentran los dilemas sobre modalidades de enseñanza y estrategias de interacción. La tercera categoría aborda los programas de acogida, mentoría y enseñanza de la lengua de señas, evidenciados en la literatura internacional pero aún ausentes en Colombia. Por último, se incluyen las experiencias internacionales y el papel de las asociaciones, que destacan la relevancia de las redes comunitarias para sostener la identidad y la cultura Sorda.

3.1. DUELO Y NECESIDADES EMOCIONALES DE LAS FAMILIAS

El diagnóstico de pérdida auditiva sitúa a las familias oyentes en un territorio desconocido, generalmente marcado por shock, incertidumbre y estrés en los primeros meses; la literatura describe un trayecto que va de la detección a la búsqueda de apoyos y que requiere guía sistemática para no desbordar a cuidadores y redes cercanas (Terry y Rance, 2003; Terry, 2023b). En Colombia, además, persisten representaciones culturales que leen la pérdida auditiva como “limitación”, intensificando aislamiento y confusión (López Franco & Meléndres Guerrero, 2023). Cuando el acompañamiento incluye información clara, espacios con otros padres y el encuentro con adultos Sordos, el impacto emocional tiende a amortiguarse y se abren caminos más constructivos para decidir.

En ese marco, los sistemas de apoyo familiar son cruciales pues no solo organizan recursos pedagógicos, también ofrecen un entorno emocionalmente seguro para compartir experiencias y estrategias, reduciendo el agobio inicial y favoreciendo la participación activa de las familias (Ortega, 2025; López, 2019). La evidencia asocia el involucramiento parental sostenido con mejores trayectorias lingüísticas y sociales,

especialmente cuando existen redes formales e informales que orientan, promueven decisiones compartidas y normalizan la experiencia de la pérdida auditiva (Velasco & Pérez, 2019). En estudios nacionales, las madres reportan fases de negación y choque, seguidas de estrategias de afrontamiento (espiritualidad, reorganización de rutinas), confirmando que la dimensión emocional es inseparable de la comunicativa (Díaz et al., 2021).

El duelo repercute de manera directa en la comunicación del hogar. Es frecuente que, por miedo a “hacerlo mal”, el adulto reduzca su expresividad verbal y paralingüística, instalando un vacío que el niño no siempre puede interpretar. La teoría funcional del lenguaje ayuda a dimensionar el problema, esto es así pues si no se habilitan canales eficaces, se restringen funciones como la regulación, la interacción, la imaginación y la representación de la experiencia, con efectos en la participación familiar y escolar (Halliday, 1975). En otras palabras, necesidades emocionales y comunicativas forman un nudo que no conviene atender por separado (Jackson, 2011).

Una vía que alivia tensiones es la exposición temprana a una lengua plenamente accesible, en particular la lengua de señas. La literatura no solo la reconoce como legítima, también como estratégica para reducir frustraciones, habilitar vínculos significativos y mejorar el clima emocional del hogar (Grosjean, 2000; Saldarriaga Concha, 2021; Gomez & Bao-Fente, 2025; Secora & Smith, 2021). No se trata de oponerla a la lengua oral, sino de integrarla mientras se valoran otros recursos tecnológicos o pedagógicos, devolviendo agencia a madres, padres y cuidadores.

Ahora bien, la familia necesita además acompañamiento psicosocial que ponga nombre a las emociones, ofrezca mapas de ruta y ayude a transitar el duelo de forma adaptativa. La guía de profesionales y la interacción con pares contribuyen a resignificar el diagnóstico, identificar apoyos disponibles y construir expectativas realistas (Desjardin, 2006; Mejía, Rocha & Caicedo, 2018). Cuando ese acompañamiento se limita a un enfoque exclusivamente clínico-rehabilitador, tiende a reforzar la idea de déficit y, con ello, el malestar; en cambio, cuando reconoce las dimensiones cultural y lingüística de la pérdida auditiva, ofrece marcos de comprensión más amables y eficaces.

En este punto, la mentoría con adultos Sordos aparece como un hallazgo robusto. Su presencia como modelos lingüísticos y referentes de vida aporta una perspectiva que trasciende lo teórico, así pues brinda orientación práctica, ajusta expectativas, reduce la ansiedad parental y fortalece la confianza para sostener la comunicación con el niño (Narr & Kemmery, 2015; Hamilton & Clark, 2020; Joy, 2025; Snoddon & Underwood, 2020; Brown et al., 2016). No es equivalente recibir datos en un consultorio que conversar

con una persona Sorda que estudia, trabaja y participa en su comunidad; para muchas familias, ese encuentro marca un punto de inflexión emocional.

La viñeta de Alex (recurso ficticio elaborado a partir de patrones descritos en la literatura y testimonios ya publicados) condensa ese nudo entre duelo y comunicación que tras el diagnóstico, disminuye la expresividad adulta, el niño interpreta silencios y crece la ansiedad familiar. La escena no “prueba” nada por sí sola; sirve para visualizar por qué duele, y por qué construir puentes comunicativos es, en sí, una forma de intervención emocional.

La calidad de la información también modula el duelo. Cuando el equipo sanitario comunica sin presentar el abanico de opciones lingüísticas y educativas, deja a la familia con una visión estrecha del futuro del niño, lo que agrava el malestar (Calderon & Greenberg, 1999). En cambio, información balanceada – que incluya trayectorias bilingües viables – reorganiza el duelo en clave de proyecto de vida y no de pérdida (Pontecorvo et al., 2023; López, 2019).

Sin convertir este capítulo en un análisis jurídico, conviene recordar el respaldo de derechos, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Declaración de Salamanca obligan a garantizar educación inclusiva y comunicación accesible (ONU, 2006; Declaración de Salamanca, 1994). Cuando estos marcos se traducen en apoyos reales para la familia, las curvas de estrés descienden y el duelo se vuelve más transitable.

Por último, el contexto económico y territorial condiciona el acceso a apoyos. En países de ingresos bajos y medianos, las limitaciones en salud y educación dificultan la intervención temprana y el tejido de redes, reforzando cargas emocionales; allí, las organizaciones comunitarias ocupan un lugar estratégico durante los primeros años (Terry y Rance, 2003; Terry 2023; Velasco & Pérez, 2019).

Así pues, vemos que en la literatura se identifican tres acciones que tienden a aliviar el duelo: 1) habilitar tempranamente una lengua accesible para el niño y la familia, mejorando el clima emocional (Grosjean, 2000; Saldarriaga Concha, 2021; Gomez & Bao-Fente, 2025; Secora & Smith, 2021); 2) asegurar apoyos psicosociales e informativos que ordenen el panorama y eviten narrativas únicas de déficit (Desjardin, 2006; Mejía, Rocha & Caicedo, 2018; Calderon & Greenberg, 1999); y(3) promover el encuentro con adultos Sordos y redes de pares, donde la experiencia vivida actúa como brújula y horizonte de posibilidades (Narr & Kemmery, 2015; Hamilton & Clark, 2020; Joy, 2025; Snoddon & Underwood, 2020; Brown et al., 2016). A partir de aquí se analiza cómo estas condiciones emocionales y relacionales inciden, de manera directa, en las decisiones educativas y comunicativas de los primeros años.

3.2. PROGRAMAS DE ACOGIDA, MENTORÍA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SEÑAS

Tras el impacto emocional y las primeras decisiones educativas, las familias necesitan acceder a programas estructurados de apoyo que les brinden acompañamiento sostenido. La literatura internacional muestra que los programas de acogida constituyen un recurso fundamental para dar continuidad a la intervención temprana y para crear un puente entre la esfera médica, la educativa y la comunitaria.

Los programas de acogida suelen constituir la primera red organizada de apoyo después del diagnóstico. En ellos, las familias reciben información sobre el funcionamiento del oído, las opciones de comunicación y los recursos educativos disponibles. Pero, sobre todo, encuentran un espacio emocionalmente seguro donde pueden expresar miedos, dudas y expectativas (Hamilton & Clark, 2020). La experiencia de programas como el implementado por Lifetrack en Minnesota muestra que este tipo de iniciativas ayudan a reducir la ansiedad parental y a fortalecer la confianza en las decisiones educativas (Brown, et al. 2016).

En la revisión documental realizada para este capítulo no se encontraron referencias a programas de acogida formalmente implementados en Colombia. Esto evidencia un vacío importante en la literatura nacional, que contrasta con la riqueza de experiencias internacionales.

De otro lado los programas de mentoría introducen un componente innovador al promover el contacto directo con adultos Sordos que actúan como modelos lingüísticos y referentes culturales. Snoddon y Underwood (2020) destacan que la mentoría permite transmitir conocimientos prácticos basados en la experiencia, al tiempo que ofrece un canal de apoyo emocional difícil de reemplazar con información técnica. Las conversaciones con mentores suelen girar en torno a la audición, la intervención temprana, la lengua de señas y la vida cotidiana de las personas Sordas, ofreciendo a los padres ejemplos reales que enriquecen su visión de futuro (Desjardin, 2006; Joy, 2025).

La presencia de un mentor Sordo cambia la dinámica familiar porque permite que el niño y los padres se proyecten en un modelo posible. No es lo mismo recibir datos sobre la pérdida auditiva en un consultorio que conversar con un adulto Sordo que estudia, trabaja y participa activamente en su comunidad. En estos encuentros, el diagnóstico deja de percibirse como un límite y se convierte en una condición de diversidad. Es ahí donde la figura del mentor trasciende la asesoría y se convierte en un catalizador de esperanza y de identidad (Hamilton & Clark, 2020).

En el relato de Alex, la familia pudo haber encontrado en un programa de mentoría una guía que contrarrestara el silencio y la confusión iniciales. No se trata de repetir la escena del duelo ya descrita, sino de imaginar cómo el acceso a un mentor Sordo habría ofrecido palabras, gestos y ejemplos para resignificar la experiencia. En ese sentido, la narrativa sirve para recordar que la ausencia de estos programas en Colombia deja a muchas familias en un estado de vulnerabilidad prolongada.

Un componente esencial de la mentoría y la acogida es la enseñanza de la lengua de señas a los padres oyentes. Numerosos estudios muestran que, aunque la lengua de señas es altamente beneficiosa para el desarrollo del niño, su adquisición en familias oyentes se ve obstaculizada por la falta de entornos naturales de exposición (Saldarriaga Concha, 2023). Los programas diseñados para enseñar lengua de señas a padres incluyen talleres prácticos, modelado lingüístico por parte de adultos Sordos, suministro de materiales y apoyo emocional.

Por su parte Gomez & Bao-Fente, (2025) insisten en que la participación activa de adultos Sordos en la enseñanza de la lengua de señas es fundamental, porque no solo transmiten una lengua, sino también una manera de entender la experiencia de ser Sordo. Este contacto genera en las familias una comprensión más profunda de la identidad Sorda y de la riqueza de la cultura Sorda. Por su parte, El INSOR (2020) ha señalado que los niños Sordos que crecen en hogares donde la lengua de señas se introduce tempranamente o tienen padres Sordos alcanzan mejores resultados académicos y sociales, lo que refuerza la necesidad de fortalecer estos programas.

El problema es que, en la práctica, pocas familias logran sostener un aprendizaje de la lengua de señas a la par del desarrollo lingüístico de sus hijos. Las estadísticas muestran que solo una minoría alcanza un nivel avanzado, lo que limita la comunicación y perpetúa el aislamiento de los niños (Grosjean, 2000). Aquí los programas de enseñanza adquieren un rol doble, de un lado ofrecer herramientas lingüísticas y, al mismo tiempo, generar un espacio de encuentro comunitario que refuerce el sentido de pertenencia.

Los programas de acogida, mentoría y enseñanza de la lengua de señas constituyen un trípode de apoyo indispensable para las familias con hijos Sordos. Su eficacia radica en que no solo entregan información, sino que generan confianza, vínculos y horizontes de posibilidad. La evidencia internacional ofrece modelos probados, mientras que en la revisión documental no se encontraron referencias a programas consolidados en Colombia. Esta ausencia sugiere un campo de acción urgente para la investigación y la política pública. Sin estos programas, las familias atraviesan solas un camino que podría ser acompañado; con ellos, se transforma la experiencia del duelo

en una oportunidad para fortalecer la comunicación, la identidad y la inclusión desde los primeros años de vida.

3.3. EL ROL DE LAS ASOCIACIONES DE FAMILIAS Y PERSONAS SORDA

El análisis de la literatura internacional ofrece ejemplos variados de cómo distintos países han diseñado programas y redes para apoyar a las familias de niños Sordos. Estos antecedentes son valiosos porque permiten identificar estrategias exitosas y, al mismo tiempo, mostrar los vacíos que persisten en el contexto colombiano, donde no se encontraron referencias documentadas sobre programas sistemáticos de este tipo.

En varios países se han implementado programas de intervención temprana que incluyen tanto la dimensión médica como la educativa y cultural. Un estudio realizado en Karachi, Pakistán, evidenció que los padres de niños Sordos suelen experimentar estados de shock y altos niveles de estrés tras el diagnóstico, lo que incrementa su necesidad de asesoramiento en áreas clave como la comunicación, el mantenimiento de dispositivos auditivos y la construcción de redes de apoyo (Terry, 2023). Estos hallazgos confirman que las necesidades emocionales y comunicativas de las familias trascienden las fronteras geográficas y se presentan en contextos con diferentes niveles de desarrollo.

En otros escenarios, los clubes de Sordos han funcionado como espacios de encuentro intergeneracional donde los niños Sordos pueden interactuar con adultos Sordos que actúan como modelos de rol. Este tipo de experiencias han demostrado ser altamente beneficiosas para el desarrollo social y comunicativo de los niños, además de fortalecer la identidad cultural desde edades tempranas (Joy, 2025; Brown et al. 2016). Del mismo modo, en algunos países se han ensayado recursos tecnológicos innovadores, como avatares basados en inteligencia artificial para apoyar la lectura, lo cual ilustra la diversidad de enfoques que se están explorando a nivel global (Mendez et al. 2020).

La evidencia también resalta que el contacto temprano con comunidades Sordas genera efectos positivos tanto en los niños como en sus familias. En hogares donde los padres son Sordos, el aprendizaje de la lengua de señas ocurre de manera espontánea y natural; en contraste, en hogares oyentes este proceso requiere intervenciones específicas y sistemáticas (INSOR, 2020). Aunque este último dato corresponde a estudios del contexto colombiano, la revisión muestra que no existen programas nacionales organizados que den continuidad a esta necesidad, lo que refuerza la urgencia de construir puentes entre las familias oyentes y las comunidades Sordas locales (Díaz, et al., 2021).

Más allá de los programas formales, las asociaciones, tanto de familias de niños Sordos como de personas Sordas, desempeñan un papel fundamental en el acompañamiento

cotidiano. Estas organizaciones ofrecen espacios de encuentro donde los padres pueden compartir experiencias, estrategias y apoyo mutuo, generando un sentido de comunidad que mitiga el aislamiento inicial (Hamilton & Clark, 2020; Jackson, 2011).

Así pues, el duelo que viven los padres se resignifica en el marco de estas asociaciones, pues conversar con otras familias que han atravesado procesos similares permite reconocer que la experiencia de tener un hijo Sordo no es un hecho aislado, sino parte de una realidad compartida (Mora & Ramírez, 2021). Esta posibilidad de reflejar su propia historia en la de otros reduce el peso de la incertidumbre y abre caminos para la integración social y lingüística de los niños.

El contacto con adultos Sordos, facilitado muchas veces por estas asociaciones, aporta un elemento que ningún texto o guía puede sustituir. Las experiencias relatadas en primera persona enriquecen la comprensión de las familias y les permiten visualizar oportunidades reales de inclusión y trascender así sus miedos y limitaciones ancladas a los mitos sociales (Cruz, 2008). Los vínculos que se tejen en las asociaciones contribuyen a derribar prejuicios asociados a la pérdida auditiva y a reforzar la legitimidad de la lengua de señas como vehículo de identidad cultural.

Es importante reconocer que las asociaciones de familias y las asociaciones de personas Sordas cumplen roles diferenciados, aunque complementarios. Las primeras se centran en brindar apoyo emocional y práctico a los padres, mientras que las segundas se orientan al empoderamiento de sus miembros y a la defensa de derechos colectivos (Hamilton & Clark, 2020). La colaboración entre ambas resulta estratégica, pues amplifica el impacto y asegura que tanto las necesidades inmediatas de las familias como las demandas de reconocimiento de la comunidad Sorda sean atendidas.

En conjunto, la revisión realizada confirma que la inclusión de los niños Sordos y sus familias no depende solo de decisiones individuales, sino también de la existencia de redes sociales y comunitarias que acompañen el proceso. Los clubes de Sordos, los programas familiares y las asociaciones de padres y personas Sordas han demostrado su eficacia para reducir el aislamiento, fortalecer la comunicación y brindar modelos culturales de referencia. La falta de referencias sobre iniciativas similares en Colombia refuerza la necesidad de impulsar investigaciones y proyectos que articulen a las familias con la comunidad Sorda.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis documental confirma que las familias oyentes con hijos sordos atraviesan un entramado de retos que no se dejan separar con facilidad: el golpe

emocional del diagnóstico, las dudas sobre cómo comunicarse en la vida diaria y, casi al mismo tiempo, la necesidad de decidir rutas educativas que marquen los primeros años. Nada de esto es totalmente nuevo en la literatura, pero en Colombia cobra un sentido particular porque, al revisar fuentes, no aparecen referencias a programas consolidados de acogida y mentoría que acompañen ese arranque, mientras que en otros países sí hay experiencias descritas y evaluadas (Hamilton & Clark, 2020; Joy, 2025; Snoddon & Underwood, 2014).

El duelo, para empezar, no es un episodio aislado. Suele emerger como shock, pérdida e incertidumbre, y deja a las familias con la sensación de no tener suelo firme (Calderon & Greenberg, 1999; Terry & Rance, 2003). Lo que la evidencia muestra una y otra vez es que ese proceso mejora cuando se combinan tres cosas: acompañamiento psicosocial que ayude a poner nombre a lo que pasa y a tomar decisiones informadas; acceso temprano a lenguas completas y plenamente accesibles para el niño; y encuentro con adultos sordos que operen como referentes de vida y de lenguaje (Grosjean, 2000; Halliday, 1975; Narr & Kemmery, 2015; Hamilton & Clark, 2020; Joy, 2025; Snoddon & Underwood, 2014). Se trata, en suma, de correr el foco del déficit y anclarlo en marcos culturales y relacionales donde la comunicación vuelve a ser posible.

El segundo elemento da cuenta de las decisiones educativas y comunicativas, aspecto en el cual persisten tensiones entre enfoques clínicos y lingüísticos, y eso se nota en los mensajes que reciben las familias. La investigación respalda que el bilingüismo temprano ofrece mejores trayectorias y que abandonar la lengua de señas tras un implante coclear puede traer retrocesos en el desarrollo del niño (Mouvet et al., 2013). Nadie niega la utilidad de las tecnologías auditivas; lo que subrayan los estudios es que ninguna tecnología sustituye el acceso a una lengua natural completa y disponible en todo contexto (Pontecorvo et al., 2023). En consecuencia, la información de base que se entrega a los padres debería ser equilibrada, clara y consistente con este cuerpo de evidencia.

El tercer elemento esta referido a programas que integran acogida, mentoría y enseñanza de la LSC. Allí donde existen, conectan los mundos sanitario, educativo y comunitario, y reducen la incertidumbre al ofrecer rutas concretas y modelos de vida a la mano (Hamilton & Clark, 2020; Joy, 2025; Snoddon & Underwood, 2014; Brown et al., 2016). Nuestra revisión no halló referencias de implementaciones sostenidas en Colombia, y eso deja a muchas familias navegando solas decisiones críticas en los dos primeros años. A la par, está bien documentado que pocas familias alcanzan niveles avanzados de LSC, con lo cual persisten brechas de comunicación en el hogar (INSOR, 2020; Gómez Monterde

& Bao-Fente, 2025; Secora & Smith, 2021; Saldarriaga Concha, 2023; Díaz, Mejía & Pérez, 2021). En este marco la pregunta no es si enseñar LSC a padres, pues se ha demostrado que así es, sino cómo articular esa enseñanza con mentorías y con espacios donde la lengua y la cultura circulen de forma natural.

En la literatura internacional, las asociaciones, de personas sordas y de familias, aparecen como sostén cotidiano: allí el duelo se resignifica, la identidad se fortalece y los niños encuentran modelos positivos (Mora & Ramírez, 2021; Cruz, 2008). Para el caso colombiano hay descripciones valiosas sobre vida cultural sorda (Zambrano-Valdivieso et al., 2017), pero faltan sistematizaciones de asociaciones de familias con cobertura amplia y sostenida. Fortalecer ese tejido no es un añadido: es parte de la arquitectura de la inclusión.

En síntesis, los hallazgos se sintetizan en cuatro ideas fuerza: el duelo mejora cuando se articulan apoyos psicosociales, lenguas accesibles y modelos sordos; las decisiones educativas requieren información equilibrada y un lugar claro para el bilingüismo; los programas de acogida, mentoría y LSC evitan que las familias enfrenten solas los primeros años; y las asociaciones y redes comunitarias son parte constitutiva de la inclusión. En Colombia, el reto no es la falta de normas, sino la ausencia de programas efectivos y sostenibles que las vuelvan realidad.

5. RECOMENDACIONES

A la luz de lo anterior, el camino apunta menos a “inventar” conceptos y más a pasar del papel al encuentro. En términos de acción, conviene iniciar con un programa piloto de acogida y mentoría con enfoque bilingüe (LSC–español) que articule hospitales, secretarías de educación y asociaciones de personas sordas. Ese piloto debería incorporar adultos sordos como mentores y familias con experiencia como pares acompañantes, de modo que la información técnica se vea todo el tiempo atravesada por la experiencia vivida (Hamilton & Clark, 2020; Joy, 2025; Snoddon & Underwood, 2014). Al mismo tiempo, hace falta una oferta pública y gratuita de LSC para familias desde el diagnóstico, con cursos escalonados, sesiones de práctica con modelos lingüísticos sordos y materiales pensados para el uso doméstico; la modalidad híbrida y horarios flexibles marcarían la diferencia (INSOR, 2020; Saldarriaga Concha, 2023).

En paralelo, el acompañamiento psicosocial debería combinar equipos profesionales y redes de pares, con grupos de apoyo, orientación breve en crisis y rutas claras sobre opciones educativas y tecnológicas. Ese primer mes es crítico: una guía bien hecha ordena el panorama y baja la ansiedad (Calderon & Greenberg, 1999; Desjardin,

2006; Díaz, Mejía & Pérez, 2021). No menos importante es ajustar la comunicación del diagnóstico, los protocolos clínicos tendrían que incluir, desde la primera cita, alternativas bilingües y un puente inmediato hacia el programa de mentoría (Pontecorvo et al., 2023). Ahora bien, para que esto pueda darse es fundamental aunar esfuerzos por fortalecer la cultura, a través de clubes, asociaciones y redes (de familias y de personas sordas) como lugares de encuentro con pequeños fondos para actividades intergeneracionales, campamentos familiares y círculos de lectura/señado. La cultura se sostiene con contacto continuado, no solo con buenas intenciones (Mora & Ramírez, 2021; Cruz, 2008; Zambrano-Valdivieso et al., 2017).

Todo esto requiere monitoreo y evaluación, así pues, seguir tiempos de acceso desde el diagnóstico, progresos de LSC en el hogar, satisfacción de las familias y participación en redes, con retroalimentación periódica para ajustar lo que sea necesario (Brown et al., 2016).

De otro lado en términos de investigación, resulta fundamental empezar por un mapeo nacional de iniciativas (formales e informales) de acogida, mentoría y enseñanza de lengua de señas a familias para conocer quiénes las lideran, a cuántas familias llegan, con qué costos y dónde se traban. A eso puede sumarse la evaluación de implementación del piloto de mentoría que aquí se propone, con seguimiento de 12 a 18 meses y medidas sobre clima emocional del hogar, uso de lengua de señas y decisiones educativas. Interesa también mirar las trayectorias lingüísticas en los tres primeros años comparando hogares con y sin acceso temprano a lengua de señas, analizar cómo se comunica el diagnóstico en los servicios de salud y qué impacto tiene ese momento en lo que deciden luego las familias y comprender, con etnografías y estudios de caso, el papel de las asociaciones como espacios que sostienen identidad y pertenencia.

ANEXO

LA HISTORIA DE ALEX

Alex nace en un hogar lleno de amor y expectativas. Sus padres, con mucha emoción, lo reciben con gestos amables, sonrisas cálidas y una demostración constante de afecto. Desde el primer momento, su llegada genera un ambiente de dicha entre todos los integrantes de la familia.

En sus primeros meses de vida, la comunicación con sus padres fluye de manera que les resulta natural y sencilla. Le hablan, le cantan y, mediante juegos, lo estimulan con juguetes de diversas características, incluidos aquellos que emiten sonidos. Durante actividades cotidianas como el cambio de pañales, sus cuidadores le dirigen palabras

tiernas e intentan involucrarlo en conversaciones simples. Sin embargo, con el paso del tiempo, las respuestas de Alex a estos estímulos comunicativos no cumplen las expectativas familiares.

Preocupados por la falta de una respuesta oral, cuando Alex tiene nueve meses, sus padres lo llevan al médico para someterlo a una serie de exámenes. El diagnóstico, contundente, revela que Alex es Sordo. La noticia los conmociona profundamente, sumiéndolos en un proceso de duelo inesperado y abrumador.

A partir de ese momento, la interacción con su hijo cambia de manera visible. Las palabras de estímulo y las expresiones de afecto se vuelven más torpes y vacilantes, teñidas por el dolor y la confusión. La madre de Alex –y también el padre–, sintiéndose a ratos impotentes, reducen sus expresiones verbales, inseguros sobre cómo establecer una comunicación efectiva con él. Asimismo, los gestos y las expresiones faciales que antes acompañaban el discurso comienzan a desvanecerse, casi sin que la familia lo note.

Alex, en su inocencia, no comprende por qué sus padres han modificado su forma de interactuar. Crece preguntándose si es responsable de esa transformación, asumiendo una carga emocional que no le corresponde. La disminución de señales verbales y paralingüísticas abre un vacío que lo deja en un entorno sin respuestas claras, donde a veces se siente solo, desamparado y confundido.

La historia de Alex es una narrativa cargada de amor y contradicciones, de pérdida y aprendizaje. Representa el desafío de un niño que, silenciado por las circunstancias, anhela tender un puente hacia la comunicación y el entendimiento con sus seres queridos, especialmente con sus padres. Este relato ficticio, pero representativo, sirve como punto de partida para abordar e ilustrar los desafíos emocionales, culturales y sociales que enfrentan muchas familias al recibir un diagnóstico de pérdida auditiva. Más adelante, cuando aparezcan apoyos claros y una lengua plenamente accesible, el panorama comenzará a moverse en otra dirección.

REFERENCIAS

Brown, N., Quist, B., & Gournaris, D. (2016). Mentoring Needs Assessment: What Families with Young Children who are Deaf and Hard of Hearing want from a D/HH Adult Mentor or Role Model Program [Transcripción]. Minnesota Hands & Voices. Enlace: <https://www.infanthearing.org/webinars/docs/mentoring-needs-assessment-transcript.pdf>.

Calderón, R., & Greenberg, M. T. (1999). Stress and coping in hearing mothers of children with hearing loss. *American Annals of the Deaf*. DOI válido: <https://dx.doi.org/10.1353/aad.2012.0153>

Cañete, O. (2006). Desorden del procesamiento auditivo central (DPAC/CAPD). *Revista de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello*, 66(3). DOI válido: <https://doi.org/10.4067/S0718-48162006000300014>

Clark, M. D., & Hamilton, L. (2020). Early Intervention Protocols: Proposing a Default Bimodal-Bilingual Approach for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Frontiers in Education*, 5, 87. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00087>

Cruz, M. (2008). La lengua de señas: Su importancia en la educación de Sordos. Redalyc. Enlace funciona: <https://www.redalyc.org/journal/3606/360673304006/html/>

Díaz Rico, M. E., Mejía Zuluaga, C. A., & Pérez Arizabaleta, M. del M. (2021). Recursos parentales en familias con hijos Sordos. *El Ágora USB*, 21(1), 237–254. <https://doi.org/10.21500/16578031.4546>
Manrique, M. (2004). Audición y lenguaje en niños menores de 2 años tratados con implante coclear. *Revista de Neurología*, 39(14), 12859–12862. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272004000500003

Fernández, V. H. (2009). Intervención temprana en niños Sordos y sus familias. Un programa de atención integral. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9(17), 4–30. Enlace: <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1120>

Gómez, Monterde, L., & Bao-Fente, M. C. (2025). Informe sobre la educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral del alumnado Sordo: condiciones básicas.

Grosjean, F. (2000). El derecho del niño Sordo a crecer bilingüe. *Revista El Bilingüismo de los Sordos*, Vol. 1 No. 4, p.16. INSOR. Enlace: https://www.francoisgrosjean.ch/Spanish_Espagnol.pdf.

Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to make meaning: Explorations in the development of language. DOI correcto: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1>

Hamilton, B., & Clark, D. M. (2020). The Deaf Mentor Program: Benefits to Families. *Psychology*. DOI correcto: <https://dx.doi.org/10.4236/psych.2020.115049>

Instituto Nacional para Sordos (INSOR). (2020). Guía para padres de educandos Sordos que participan en propuestas bilingües biculturales. INSOR. https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento_03.pdf

Jackson, C. W. (2011). Family supports and resources for parents of children who are deaf or hard of hearing. *American annals of the deaf*, 156(4), 343–362. 10.1353/aad.2011.0038

Joy, A. (2025). Deaf role-models for Deaf children in hearing families: A scoping review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 30(1), 17–34. Enlace: <https://academic.oup.com/jdsde/article/30/1/17/7731385>.

Lieberman, A. M., Mitchiner, J., & Pontecorvo, E. (2024). Hearing parents learning ASL with their deaf children. *Applied Linguistics Review*. <https://dx.doi.org/10.1515/applirev-2021-0120>

López Franco, L. M., & Meléndres Guerrero, G. A. (2023). Educación bilingüe/bicultural... Areté. DOI válido: <https://dx.doi.org/10.33881/1657-2513.art.232000>

Mejía, C., Ruiz, L. R., & Caicedo, S. C. (Eds.). (2018). Los niños Sordos en Colombia: retos para la educación y la inclusión. Cali: Editorial Bonaventuriana.

Méndez, V. A. R., Zuluaga, S. S., y García, R. A. M. (2020). Virtual reality and its applications in the teaching of people with hearing disabilities. *Journal de Ciencia e Ingeniería*, 12(1), 80–93. <https://doi.org/10.46571/JCI.2020.17>

Mora, J. A., & Ramírez, C. M. (2021). Recursos parentales en familias con hijos Sordos: estrategias de apoyo y afrontamiento. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 45–58. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312021000100237

- Narr, R. F., & Kemmery, M. (2015). Parent Support Provided by Parent Mentors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. <https://dx.doi.org/10.1093/deafed/enu029>
- Ortega, M. X. P. (2025). La familia: un ambiente clave en el aprendizaje de personas Sordas en entornos virtuales. *Revista Educación*, Universidad Técnica de Machala, Ecuador.
- Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A. M., Pyers, J., & Caselli, N. K. (2023). Learning a Sign Language Does Not Hinder... *JSLHR*. https://dx.doi.org/10.1044/2022_jslhr-22-00505
- Secora, K., & Smith, D. (2021). The benefit of the “and” for considerations of language modality for deaf and hard-of-hearing children. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 6(2), 397-401.
- Snoddon, K., & Underwood, K. (2020). The Deaf Mentor Program: Benefits to Families. *Science Research Publishing*. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=100525>
- Terry, J. & Rance Jaynie (2023). Systems that support hearing families with deaf children: A review. *Plos One*, 18(11), <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0288771>
- Terry, J. (2023). Enablers and barriers for hearing parents... *Health Expectations*. <https://dx.doi.org/10.1111/hex.13864>
- Zambrano-Valdivieso, O., Almeida-Salinas, O., Suárez-Uribe, E., & Restrepo-Pineda, J. (2017). La enseñanza de la lengua de señas colombiana... *Revista Inclusión & Desarrollo*, 5(1), 37-48. DOI válido: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.1.2018.37-48>

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente 20, 38, 96, 108, 124, 131, 132, 151, 157, 158, 164, 166, 168, 177, 182, 185, 199, 218, 221

América Latina 1, 2, 3, 7, 8, 9, 13, 96, 112, 153, 169, 173

Aprendizagem baseada em jogos 182

Aprendizaje comprensivo 113, 115, 116, 119, 121

C

Calificaciones 102, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112

Colaboración docente 194, 204

Competencias 3, 8, 9, 14, 26, 40, 41, 47, 51, 68, 77, 86, 88, 92, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 115, 116, 120, 121, 122, 127, 128, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 154, 177, 180, 186, 196

Comprensión 2, 6, 9, 19, 70, 80, 94, 102, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 133, 134, 164, 166, 173, 194, 198, 199, 200, 203, 210, 213, 215

Conceptos sociales 113, 114, 115, 119, 120, 121

Conocimiento docente 64

Construcción de docencia 64

Cultura empírica 53, 54, 55, 59, 62

Cultura escolar 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63

Currículo 7, 9, 29, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 152, 197

D

Desarrollo 3, 14, 15, 16, 26, 27, 31, 32, 34, 41, 42, 43, 47, 50, 51, 60, 64, 66, 71, 72, 76, 77, 79, 81, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 171, 179, 180, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 209, 213, 214, 216, 223, 232

Desarrollo profesional docente 194

Design de jogos 182

Design inclusivo 182, 186

Didáctica 12, 48, 50, 51, 97, 100, 113, 115, 116, 121, 134, 153, 167, 194

Diseño curricular 7, 14, 16, 64, 66, 70, 71, 75, 100

Duelo 125, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 219

E

Educación ambiental 33, 48, 122, 123, 124, 125, 131, 132, 138, 139, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168

Educación matemática inclusiva 194

Educación media superior 25, 26, 29, 34, 38, 43, 49, 50

Educación mixta 14

Educación superior 1, 7, 11, 14, 20, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 180

Enseñanza de las ciencias 77

Ensino de programação 182

Escuela primaria 53, 59

Estudiantes 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 58, 62, 66, 72, 79, 96, 97, 98, 100, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 123, 124, 128, 129, 133, 143, 144, 145, 149, 151, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 222, 224, 226

Experiencia 6, 44, 51, 58, 60, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 86, 87, 89, 94, 100, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 126, 132, 133, 135, 139, 143, 144, 155, 160, 175, 177, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 201, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217

F

Familia 34, 37, 40, 60, 62, 104, 107, 110, 157, 205, 208, 210, 211, 213, 218, 219, 221

Formación 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 55, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 104, 105, 108, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 132, 134, 139, 144, 153, 157, 158, 159, 160, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 194, 196, 199, 204, 205

Formación docente 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 79, 81, 91, 92, 95, 97, 100, 101, 172, 176, 179, 180, 204

G

Género 33, 35, 40, 43, 44, 46, 47, 52, 171, 185, 222, 223, 224, 226, 229, 230, 231

Gramática escolar 53, 54, 55, 60, 62

I

Identidad de profesores en formación inicial 77
Interpretaciones 102, 103, 104, 132
Interseccionalidad 222
Investigación curricular 33, 34, 35, 42, 44, 48, 49

J

Joane Florvil 222, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232

L

Learning Analytics baseadas em jogos 182
Lengua de señas 205, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 220, 221

M

México 7, 12, 14, 17, 18, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 63, 64, 76, 97, 102, 113, 121, 153, 169, 175, 232
Migración 33, 36, 222, 224
Modelo pedagógico 122
Modelo Pedagógico 122, 125, 126, 127, 128, 133, 134, 135, 147, 152
Museos 55, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 90

P

Pasantías en museos 77, 78
Pedagogia 6, 8, 13, 47, 51, 52, 67, 68, 70, 89, 96, 106, 114, 118, 121, 127, 141, 155, 157, 167, 168, 169, 170, 173, 178, 179
Pensamiento Complejo 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 123, 127, 129, 130, 131, 137, 143
Pensamiento geográfico 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 178, 179
Persona Sorda 205, 208, 211
Plan de estudios 16, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 46, 74
Planificación conjunta 194, 199, 200, 201
Postpandemia 91, 92, 97
Preparación 27, 39, 78, 84, 85, 96, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 201
Preparatoria Modelo 25, 26, 27, 28, 31
Producción científica 33, 94
Profesores 5, 7, 23, 27, 40, 42, 46, 49, 50, 64, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 97, 118, 122, 123, 125, 127, 139, 151, 168, 169, 173, 197, 199, 203

Psicología 33, 39, 42, 46, 49, 50, 70, 117, 121, 179, 220

R

Reforma educativa 25, 29

S

Saberes docentes 64, 67

Significado 57, 61, 69, 88, 102, 103, 114, 117

Sociedad del conocimiento 41, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 101

T

Teatro político 222

Tecnología educativa 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179

Transdisciplinariedad 1, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13

Transformación 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 26, 27, 28, 32, 67, 69, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 122, 123, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 160, 166, 171, 219

Transformación tecnológica 91

U

UNAM 7, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 43, 47, 49, 51, 112

Universidad 1, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 63, 64, 77, 79, 82, 89, 91, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 121, 122, 125, 151, 153, 167, 168, 180, 181, 194, 203, 205, 221, 222, 231