



# COEDUCADOR Y MODELO LINGÜÍSTICO: PRESENCIA DE LA COMUNIDAD SORDA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO Y COLOMBIANO

COEDUCATORS AND THE LINGUISTIC MODEL. PRESENCE OF THE DEAF  
COMMUNITY IN THE CHILEAN AND COLOMBIAN EDUCATIONAL CONTEXT

**Karina Andrea Muñoz Vilugrón (\*)**  
**Gabriela Karina Catin Quicel**  
**Valeria Beatriz Villanueva Vallejos**  
**Catalina Marianne Cárdenas Chávez**  
*Universidad Austral de Chile*  
*Chile*

## Resumen

La presencia del adulto sordo es fundamental en la educación de los estudiantes sordos, puesto que es un referente lingüístico, cultural e identitario. El objetivo del artículo es develar las funciones del perfil del coeducador chileno y del modelo lingüístico colombiano. Los instrumentos aplicados fueron entrevistas semiestructuradas; los resultados en el contexto chileno muestran categorías en funciones de transmisión de la lengua de señas, cultura e identidad sorda y apoyo pedagógico, y en el contexto colombiano, se presentan las categorías lingüístico-comunicativo y sociocomunitaria. En ambos contextos surgen categorías emergentes: en el chileno, la de apoyo familiar, y en el colombiano, la de apoyo pedagógico. En cuanto a las conclusiones, se determina que las funciones prescritas a través del Perfil del Coeducador Chileno y de la Cartilla del Modelo Lingüístico Colombiano, son conocidas y aplicadas por los adultos sordos mediante diferentes estrategias.

**Palabras clave:** Educación; sordo; adulto; modelo cultural; lengua de señas.

## Abstract

The presence of the Deaf adult is fundamental in the education of Deaf students, since it is a linguistic, cultural and identity reference point. The aim of the article is to unveil the functions of the profile of the Chilean Co-educators and the Colombian Linguistic Model. The instruments applied were semi-structured interviews, and the results in the Chilean context show categories in functions of Sign Language transmission, Deaf culture and identity and pedagogical support, and in the Colombian context we observed the linguistic-communicative and socio-community categories. In both contexts there are emerging categories, such as family support in the Chilean context and pedagogical support in the Colombian context. In conclusion, it is determined that the functions prescribed through the Chilean Co-educators profile and the Colombian Linguistic Model primer are known and applied by Deaf adults through different strategies.

**Keywords:** Education, deaf, adult, cultural model, sign language.

(\*) Autor para correspondencia:  
Karina Andrea Muñoz Vilugrón  
Universidad Austral de Chile  
Instituto de Especialidades  
Balneario Pelluco, Los Pinos s/n, Puerto  
Montt, Los Lagos  
Correo de contacto:  
karina.munoz@uach.cl

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 24.01.2019  
ACEPTADO: 20.07.2020  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1058

## 1. INTRODUCCIÓN

La mirada que fundamenta este escrito es la perspectiva socioantropológica de la sordera, la cual según Bustamante, Díaz y Pacheco (2016) refiere a personas sordas que conforman una minoría lingüística y social, quienes tienen mucho que decir y enseñar sobre sí mismas. La comunidad sorda tiene su propia lengua y cultura, compartiendo una misma historia, valores y tradiciones, lo que hace que tengan una misma identidad. Los sordos “están inscritos en redes de significado que se producen en las interacciones, y que a su vez esas interacciones se ubican en determinados contextos que los lleva a actuar de cierta manera ante la diferencia” (Abello, 2017, p. 41).

En el contexto chileno, a lo largo de la última década, las niñas y niños sordos han cursado sus estudios en distintos tipos de establecimientos, “escuelas especiales específicas para estudiantes sordos [...] escuelas especiales que atienden estudiantes sordos además de alumnos con otras Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de diferentes discapacidades y [...] establecimientos de educación básica o media con Proyectos de Integración Escolar (PIE)” (Sierralta, 2010, p. 6). A medida que ha transcurrido el tiempo ha incrementado el ingreso de estudiantes sordos a establecimientos de educación regular, así lo manifiesta el Ministerio de Salud (2017), indicando que la cifra más reciente corresponde a 1477 estudiantes.

Cabe destacar que en los últimos años se han emanado, por parte del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), decretos y leyes en las cuales se propicia la integración de personas con discapacidad a establecimientos regulares, siendo uno de ellos el Decreto 83 (2015, p. 27) el cual expresa que “la forma de presentar la información debe permitir a los estudiantes acceder a través de modos alternativos, que pueden incluir información auditiva, táctil, visual y la combinación entre estos. Como por ejemplo [...] uso de lengua de señas, apoyo de intérprete” (p. 27). Puesto que “los sordos constituyen una comunidad particular por la presencia de una Lengua y cultura propia” (Damm & Silva, 2017, p. 184), se les debe otorgar un intérprete de Lengua de Señas como un mediador de comunicación entre profesor y alumno sordo.

Por un lado, Sierralta (2010) menciona la importancia de conocer e incorporar en los establecimientos a un coeducador, que cumpla la función de ser un modelo lingüístico y cultural para los estudiantes sordos, de esta manera los alumnos podrán tener un referente cultural inserto en su escuela. También, menciona que el perfil y las funciones de este no se encuentran definidas y los espacios en donde se desenvuelve el coeducador no quedan claros. Es así como la Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (CSNCCL) define el Perfil de Competencias del Coeducador, el cual precisa el rol y las funciones del coeducador sordo

señalando que “realiza el proceso de transmisión de la Lengua de Señas Chilena (LSCh), identidad y cultura sorda a los estudiantes sordos y la comunidad educativa, de acuerdo a las características del contexto escolar” (CSNCCL, 2018, p. 1). De igual forma, el coeducador brinda apoyo pedagógico a estudiantes sordos, docentes y profesionales de la educación. Se infiere, entonces, que el coeducador tiene un perfil lingüístico, cultural y pedagógico.

Por otro lado, en el contexto colombiano, existe el modelo lingüístico, quien cumple una función semejante a la del coeducador sordo chileno. En relación con esto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en conjunto con el Instituto Nacional para Sordos (INSOR, 2003) establece una cartilla para modelos lingüísticos en la que se expresa la función que cumple este adulto en los establecimientos, es así como se entiende que el modelo lingüístico es una persona sorda que tiene como lengua nativa la Lengua de Señas Colombiana (LSC), participa activamente de la comunidad sorda y entrega todo el bagaje cultural a los alumnos, convirtiéndose así en un participante activo de la comunidad educativa y constituyéndose en un agente educativo relevante. Se desprende, entonces, que el modelo lingüístico tiene un perfil lingüístico y cultural.

Ante ello, es necesario tener una mirada crítica sobre cómo se están llevando estas experiencias en el establecimiento, pues se entiende que dependiendo de ello se habla de una educación articulada con las necesidades de estudiantes sordos en el aula. Importante es que “para las personas sordas el contexto escolar se constituye en uno de los espacios más relevantes para la construcción de comunidad e identidades sordas, en donde pueden acceder a los conocimientos propios de su cultura y de su lengua” (Rendon, 2009, p. 23)

Considerando la importancia que se le adjudica tanto al coeducador sordo como al modelo lingüístico sordo, como agentes transmisores de cultura e identidad dentro del aula, es importante mencionar que, cuando hay adultos sordos en contacto con niños sordos de manera consistente, se genera un impacto beneficioso en el desarrollo cognitivo, socioemotivo y del lenguaje. Por consiguiente, las estrategias que están utilizando los adultos sordos con los estudiantes se pueden compartir y enseñar a todos los padres, con el objetivo de apoyar al desarrollo de sus propios hijos (Gale et al., 2019). Por otro lado, el Ministerio de Educación de Colombia y el INSOR (2003) mencionan respecto a esto que los modelos lingüísticos “son los únicos portadores de un conocimiento colectivo acerca de lo que significa la experiencia de ser y vivir como sordo, quienes se constituyen, para los estudiantes sordos, en factores vitales para la construcción de identidades y de una imagen sana de sí mismos” (p. 6).

Así mismo el Mineduc (2018), en el marco de la publicación del Perfil de Competencias, explica que la presencia del coeducador dentro del aula es relevante para el desarrollo del lenguaje,

personal y social, y a su vez también favorece el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes sordos como modelos lingüísticos y culturales.

Si bien se reconoce la importancia de los coeducadores y modelos lingüísticos, es necesario resolver la problemática en torno a qué funciones están desempeñando ambos agentes, de manera conjunta, esto permite develar si estas funciones se cumplen en relación con el perfil establecido en ambos países, lo que finalmente puede llevar a caracterizar y analizar las funciones de ambos modelos sordos.

Considerando la importancia del rol de coeducador chileno y del modelo lingüístico colombiano para los estudiantes sordos, se torna fundamental develar las funciones del perfil establecido en cada país, puesto que estos son modelos y referentes significativos de cultura e identidad sorda para los estudiantes, lo que a su vez determina el proceso de formación académica y social de cada uno de ellos.

Con la finalidad de abordar este estudio, se ha definido la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son las funciones prescritas del coeducador sordo chileno y del modelo lingüístico sordo colombiano en contextos escolares?*

### **1.1. Importancia del adulto sordo en diversos contextos educativos**

En lo que respecta a las investigaciones en Sudamérica, es necesario referir a la importancia que distintos autores le han consignado al modelo adulto sordo, el cual asume diversas nominaciones de acuerdo con los distintos contextos educativos. Es así como la educación de los alumnos sordos ha girado en torno al debate sobre cuál es el modelo educativo más adecuado, tanto en lo que se refiere a la modalidad comunicativa como al contexto educativo.

En cuanto al contexto educativo venezolano, la existencia del Programa de Atención Integral del Niño Sordo (PAINS) delimita alguna de las características principales de la presencia de auxiliares sordos en la educación inclusiva. En este aspecto, se expresa la importancia de la “configuración del entorno lingüístico en Lengua de Señas Venezolana (LSV)” en donde se señala “la imperiosa necesidad de que la escuela se convierta en un ambiente en el cual el niño sordo se pudiera apropiarse de la LSV como primera lengua a través del intercambio lingüístico con los auxiliares sordos que trabajaban en la institución y con compañeros sordos de edades y competencias lingüísticas y comunicativas diferentes” (Oviedo, Rumbos & Pérez, 2004, p. 8).

En el contexto educativo brasileño, se hace referencia a la educación de los alumnos sordos, y a la enseñanza y reconocimiento de la Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS) en un modelo de enseñanza bilingüe. Es fundamental la enseñanza de la LIBRAS al estudiante sordo desde el adulto sordo, estableciendo que únicamente mediante la interacción con estos se puede adquirir la LIBRAS.

La adquisición de la lengua de signos por los niños sordos, hijas de padres oyentes, solo puede ocurrir en la interacción con adultos sordos que las inserta en el funcionamiento lingüístico de la lengua de signos, por medio de actividades discursivas que involucran su uso, como diálogos, relatos de historias, es decir, en actividades semejantes a las vivenciadas. (Pereira & Da Silva, 2009, p. 65)

Hay que mencionar, además, que se declara el reconocimiento del adulto sordo en el aula:

Dada su importancia, el profesional sordo debe formar parte del equipo de la escuela y participar en la planificación de las actividades, el que puede garantizar que se respeten las condiciones peculiares de los sordos de tener acceso al mundo por la visión. (Pereira & Da Silva, 2009, p. 66)

En el contexto educativo peruano, se levanta un perfil de modelo lingüístico, el cual expresa que quien se desempeña en este rol “está plenamente compenetrado en la comunidad sorda peruana, lo que implica que se identifica y tiene conocimiento profundo de la Lengua de Señas Peruana y de la cultura, condición y cosmovisión de la persona sorda” (Ministerio de Educación de Perú, 2017, p. 3).

En relación con el contexto educativo argentino, se señala que la presencia de un adulto sordo como recurso de apoyo al trabajo en el aula, se ha ido incorporando gradualmente de tal manera de establecer el vínculo en el aprendizaje de los estudiantes. “Al ingresar a la escuela, se ponen en contacto, con el grupo de referentes sordos, quienes están a cargo del grupo de estimulación lingüística” (Burad, 2013, p. 97). Así mismo, “la presencia de referentes lingüísticos y culturales en la escuela beneficiará a los niños sordos en el desarrollo de su identidad, en el desarrollo del lenguaje y en su proyección como adultos sordos” (Balceda, 2017, p. 10).

Con respecto a la caracterización del adulto sordo en el aula uruguaya, refiere a la persona adulta sorda como instructor sordo en el aula.

El instructor, persona sorda, hablante natural de la LSU que representa a la comunidad sorda, teniendo por ello un conocimiento profundo y natural de la lengua de señas. Dada la importancia de la lengua para el desarrollo del pensamiento, en la cultura, y en la conformación de las identidades, su rol es relevante. (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2013, p. 13)

En el aula es quien transmite y comparte, la lengua y la cultura, amplía el vocabulario y las posibilidades lingüísticas de los estudiantes; trabaja con el maestro para informar acerca de la realidad y lo que ocurre en el entorno y en el mundo. También favorece el desarrollo socioafectivo positivo de los estudiantes, aportándoles un modelo de identificación, en actitudes y comportamiento y se constituye en un referente lingüístico. (p. 23).

En este aspecto la participación de los adultos sordos como referentes del alumnado es fundamental, ya que ellos transmiten no solo su cultura, sino también su identidad. Así mismo, se destaca el valor que este asume no solo en la enseñanza de la Lengua de Señas de cada país, sino también en la transmisión de cultura y modelo de representación para los estudiantes en el aula.

## 1.2. Coeducador sordo chileno y modelo lingüístico sordo colombiano

El Decreto N° 170 (2009, p.27) incluye la perspectiva socioantropológica “en el sentido que las personas sordas conforman una comunidad con características, valores y costumbres propias y que desarrollan una lengua de carácter viso gestual, esto es, la lengua de señas”. En este decreto, por primera vez se considera la presencia de un adulto sordo para participar junto a los profesionales que realizan el diagnóstico para determinar las necesidades de apoyo de los estudiantes sordos.

En Chile, la interacción efectiva entre modelos sordos y docentes se explica como “el trabajo colaborativo entre un adulto sordo y un profesor oyente [que] tiene el potencial de enriquecer el proceso de aprendizaje de la segunda lengua para los estudiantes sordos” (Lissi, Svartholm & González, 2012, p. 316). Se distingue que la presencia de un adulto sordo en el aula es una de las políticas educativas, en cuanto a la educación de personas sordas, que simboliza la apertura a la inclusión y al respeto de los derechos individuales y colectivos de la comunidad sorda.

En cuanto a los modelos lingüísticos sordos colombianos, estos fueron reconocidos bajo el Decreto N° 2369 que expresa:

Las instituciones estatales y privadas que atiendan niños sordos menores de seis (6) años, establecerán en forma progresiva, programas que incorporen actividades con personas adultas sordas, usuarias de la lengua manual colombiana o lengua de señas colombiana, para que puedan servir de modelos lingüísticos y facilitar así, la adquisición temprana de la lengua de señas como su lengua natural y el desarrollo de sus competencias comunicativas bilingües, teniendo en cuenta las orientaciones que para tal efecto imparta el Ministerio de Educación Nacional, a través de Instituto Nacional de Sordos. (Gobierno de Colombia, 1997, p. 1)

## 2. Metodología

### 2.1. Diseño de estudio

El estudio se adscribe al enfoque cualitativo de investigación y el diseño de la investigación es fenomenológico, puesto que el propósito principal de este diseño es “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 493).

### 2.2. Participantes

- a) *Contexto chileno:* Participaron siete coeducadores sordos, cinco mujeres y dos hombres, distribuidos en tres ciudades del sur de Chile con una edad promedio de 30 años. Todos los participantes trabajan como coeducador hace más de un año, tres se desempeñan con estudiantes de enseñanza básica, tres con educandos de enseñanza media y uno ejerce su rol con alumnos de ambos niveles (enseñanza básica y media). En cuanto al nivel de estudios, todos los coeducadores han completado la enseñanza media, dos han culminado sus estudios en educación superior en la carrera de Técnico en Educación Especial, mientras que uno se encuentra actualmente cursando esta misma. Con relación al tipo de establecimiento donde desempeñan su labor, seis de los participantes trabajan en establecimientos municipales, en tanto que uno de ellos cumplió su labor en un establecimiento particular subvencionado y actualmente trabaja en el Departamento de Educación Municipal en el área de Educación Especial.

- b) *Contexto colombiano:* Participaron tres modelos lingüísticos, todas mujeres, distribuidas en escuelas de la capital de Colombia, con una edad promedio de 29 años. Las tres trabajan como modelos lingüísticos hace más de un año, desempeñándose con estudiantes de educación primaria (básica). En cuanto al nivel de estudios, todas son graduadas de bachillerato (enseñanza media), una ha culminado sus estudios en educación superior en Licenciatura en Educación Infantil, mientras que otra se encuentra actualmente cursando octavo semestre de esta misma carrera y la última cursa el noveno semestre de Licenciatura en Etnoeducación. Con relación al tipo de establecimiento donde desempeñan su labor, las tres participantes trabajan en establecimientos distritales (públicos).

### 2.3. Instrumentos de recolección de datos

El instrumento aplicado es la entrevista semiestructurada, la que permite que el entrevistado comparta con el investigador aquello relacionado con un suceso específico de su vida (Vargas, 2012). De acuerdo con esto, tanto el guion de entrevista chileno como colombiano está constituido por 16 preguntas, organizadas en dimensiones que contemplan las funciones establecidas en el Perfil del Coeducador Chileno y en la Cartilla de Modelo Lingüístico Colombiano. Este instrumento fue validado por juicio de expertos relacionados con la educación de sordos, en Chile y Colombia.

### 2.4. Procedimientos de recolección

Recogida la información de los coeducadores sordos y de los modelos lingüísticos sordos, esta se transcribe desde la Lengua de Señas al español escrito con el apoyo de intérpretes de la lengua de señas de cada país. Esta información se ingresó a una unidad hermenéutica del software Atlas.ti realizándose la codificación abierta y posteriormente la axial, determinando dimensiones en cada una de ellas.

### 2.5. Plan de análisis

- a) *Contexto chileno:* En relación con lo establecido en el Perfil de Competencias del Coeducador Sordo, surgen cuatro categorías de análisis: Transmisión de LSCh, Cultura e Identidad Sorda, Apoyo Pedagógico y una cuarta, correspondiente a una categoría emergente, denominada Apoyo Familiar.

- b) *Contexto colombiano*: Surgen tres categorías, dos de ellas previamente establecidas en la Cartilla de los Modelos Lingüísticos, denominadas Lingüístico-Comunicativas y Sociocomunitarias; la tercera emergente corresponde a Apoyo Pedagógico.

Para esta investigación se han seleccionado dos métodos de triangulación, con la finalidad de ahondar en el conocimiento del objeto de estudio. El primero es la triangulación de datos y el segundo es la triangulación teórica, que según Izcara (2009) se relaciona con la utilización de diferentes fuentes teóricas para interpretar los datos recogidos.

### 3. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

#### 3.1. Contexto chileno

En esta recolección de datos, para facilitar el contacto con los coeducadores se contó con la presencia de un instructor sordo, además del apoyo de las intérpretes de LSCh de cada establecimiento.

En relación con lo establecido en el Perfil de Competencias del Coeducador Sordo, surgen cuatro categorías de análisis. Las primeras tres categorías, previamente establecidas en el perfil, corresponden a la Transmisión de LSCh, Cultura e Identidad Sorda y Apoyo Pedagógico, y la cuarta correspondiente a una categoría emergente, denominada Apoyo Familiar. Cada categoría se subdivide en dimensiones (Tabla 1), las que se relacionan directamente con las acciones del coeducador en el establecimiento educativo.

**Tabla 1**  
*Funciones Coeducador Sordo*

Transmisión de LSCh	Cultura e Identidad Sorda	Apoyo Pedagógico	Apoyo Familiar
Enseñanza de LSCh	Conocimiento de la cultura sorda	Estrategias de enseñanza	Comunicación familiar
Modelo LSCh	Enseñanza de la cultura sorda	Trabajo colaborativo	
Evaluación de LSCh	Difusión de la cultura sorda	Adecuaciones curriculares	
Difusión de LSCh	Reconocimiento de identidad	Características de estudiantes	
Interés por LSCh	Conflicto identitario	Tiempo de trabajo	
	Vinculación con comunidad sorda		
	Interés por estudiantes sordos		

**Fuente:** Elaboración propia.

### 3.1.1. Categoría Transmisión de la Lengua de Señas Chilena

Esta categoría refiere directamente a la transferencia de la Lengua de Señas Chilena hacia los estudiantes sordos y la comunidad educativa por parte del coeducador sordo. A continuación, se detallan sus dimensiones.

#### 1) Enseñanza de LSCh

La primera dimensión es la enseñanza de LSCh, esta es de gran importancia para el desarrollo lingüístico del estudiante debido a la implicancia de la Lengua de Señas en la comunicación de las personas sordas. Para afianzar la enseñanza de esta lengua, los coeducadores emplean diversas estrategias que contribuyen a su consolidación

*“Si sabe señas o no, ahí vamos incorporando cosas, por ejemplo, “escuela” no conocen la seña, no importa, buscamos desarrollarla en contexto: “¿vamos a la escuela?” o utilizan sus propias señas, por ejemplo, “mañana”, entonces tomamos las señas que ellos quieren usar y de a poco las vamos cambiando, le enseñamos la seña correcta”.*  
(Co. 4)

#### 2) Modelo LSCh

Esta dimensión hace alusión a la percepción que tiene sobre sí mismo el coeducador como modelo de LSCh hacia los estudiantes sordos.

*“Entonces, cuando ella observó que hacíamos señas, ella entendió que tenía que hacer señas”.* (Co. 2)

#### 3) Evaluación de LSCh

El coeducador debe identificar el nivel de desarrollo de LSCh y necesidades de apoyo al aprendizaje según las necesidades y objetivos curriculares. Además de ello, debe monitorear el avance de los estudiantes en coherencia con las actividades de apoyo planificadas.

*“El coeducador es responsable de hacer un diagnóstico para ver en qué nivel de Lengua de Señas está, si alto o bajo, y ver cómo está y si le falta”.* (Co. 6)

#### 4) Difusión de LSCh

Esta cuarta dimensión corresponde al trabajo de difusión de LSCh que realizan los coeducadores en sus respectivas comunidades educativas para facilitar la comunicación entre las personas oyentes y las personas sordas.

*“Sí, se hacen talleres de Lengua de Señas a los profesores de aula, profesores técnicos y alumnos oyentes para ayudar a la comunicación con los niños sordos... por ejemplo, hacemos coro en Lengua de Señas de profesores, alumnos oyentes y vamos a difundir, para desarrollar la inclusión afuera”. (Co. 4)*

#### 5) Interés por LSCh

Se relaciona con el interés de las personas, integrantes de la comunidad educativa, por aprender la LSCh participando de las actividades programadas por los coeducadores.

*“Depende de los intereses de los profesores. Por ejemplo, hay algunos que están bien interesados, otros que no mucho, algunos que quieren aprender señas miran a los estudiantes sordos y le gustan las señas y aprenden, pero otros no”. (Co. 6)*

### 3.1.2. Categoría Cultura e Identidad Sorda

Esta categoría hace referencia al proceso de entrega y enseñanza de la cultura e identidad sorda que realiza el coeducador con sus estudiantes sordos. Esta categoría abarca diversas dimensiones que se relacionan con la adquisición de la cultura y los conflictos que pueden enfrentar en este proceso. A continuación, se detallan sus dimensiones.

#### 1) Conocimiento de la cultura sorda

Esta dimensión alude al entendimiento que tienen los coeducadores de su propia cultura.

*“Les interesa la comunidad, por ejemplo, les interesa saber qué significan algunas cosas y los adultos les explican cosas que ellos no sabían, por ejemplo, el lazo azul: “¿qué significa el lazo azul?” entonces se interesan y los adultos les van explicando”. (Co. 3)*

## 2) Enseñanza de la cultura sorda

La séptima dimensión refiere a la enseñanza de la cultura sorda que realizan los coeducadores a los alumnos y funcionarios de los establecimientos, enseñanza en cuanto a las características propias de la cultura y el ser sordo.

*“Es difícil porque yo no les entrego toda la cultura sorda porque yo hablo, entonces conversamos y compartimos poco, yo les entrego poco de cultura sorda”. (Co. 7)*

## 3) Difusión de la cultura sorda

Esta dimensión alude a las actividades que realizan los coeducadores para difundir la cultura sorda en sus contextos educativos.

## 4) Reconocimiento de identidad

La siguiente dimensión hace referencia al reconocimiento de identidad que presentan los coeducadores sordos y, de acuerdo con este reconocimiento, cómo lo transmiten a los estudiantes.

*“Entonces los estudiantes entienden que a futuro ellos también pueden ser como estos adultos sordos, y así van aceptando su identidad”. (Co. 4)*

## 5) Conflicto identitario

Esta dimensión refiere al conflicto identitario que presentan los estudiantes durante su proceso de formación y cómo los coeducadores los guían y ayudan en el proceso de adquisición de identidad sorda.

*“El problema es en la familia, por un lado, desde lo médico el tema es la audición, y por otro lado están las señas. Yo me comunico con Lengua de Señas, estas se enfrentan, entonces los niños no saben cuál de las dos, tienen dudas, no hay acuerdo sobre su identidad”. (Co. 6)*

## 6) Vinculación con comunidad sorda

La dimensión de vinculación con comunidad sorda se relaciona con las acciones que realiza el coeducador para vincular al estudiante sordo con la comunidad sorda local.

*“Es importante, así ellos se van conociendo, comparten preguntas, los chicos van aprendiendo, los animan a estudiar, conocen a diferentes sordos, lo que hacen y así ven su futuro”. (Co. 3)*

## 7) Interés por estudiantes sordos

La presente dimensión refiere al interés que tienen los profesionales de la institución por los estudiantes sordos, y en cuanto a este interés, cuál es su preocupación por incluirlos en el establecimiento.

*“Algunos profesores no saben cómo hacerlo, cómo incluirlos, pero este profesor fue muy diferente quería intentarlo, quería probar, quería hacer un cambio, estaba viendo qué podía hacer, decía, por ejemplo: ‘cantar, no, pero otra actividad, algo que puedan hacer todos’. Nosotras le agradecemos mucho ojalá podamos ir avanzando”. (Co. 6)*

### 3.1.3. Categoría de Apoyo Pedagógico

En esta categoría se acogen dimensiones específicas en torno a la labor del coeducador, en cuanto a la entrega de orientaciones y sugerencias a docentes para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los estudiantes sordos en relación con los objetivos curriculares y las necesidades del estudiante. A continuación, se detallan sus dimensiones.

#### 1) Estrategias de enseñanza

El coeducador sordo debe considerar la motivación para el desarrollo de habilidades y evitar niveles de frustración. Además, debe elaborar diferentes estrategias para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

*“Los materiales con los que trabajo son fotos, imprimo imágenes, diversos materiales visuales, hay mucho material. Hago las cosas, les muestro de forma visual para que ellos puedan comprender”. (Co. 5)*

## 2) Trabajo colaborativo

En la presente dimensión se valora la capacidad del coeducador de trabajar colaborativamente con el equipo de aula, entendiendo con ello planificar en conjunto para el desarrollo de habilidades de los estudiantes sordos y generar espacios de vínculo en el equipo. Además, se considera la presencia del intérprete LSCh en el establecimiento como parte del trabajo colaborativo.

*“Observamos, compartimos, nunca es que el profesor trabaja solo, no, siempre compartimos y conversamos el trabajo entre el profesor y la educadora, yo me enfoco en el estudiante con nivel más bajo, junto con la intérprete, compartimos si el estudiante puede hacer eso o no puede”. (Co. 5)*

## 3) Adecuaciones curriculares

El coeducador apoya en el diseño de diferentes adaptaciones para favorecer y facilitar el aprendizaje de los estudiantes sordos.

*“Hay algunos problemas con el tema de los trabajos, de las guías, en las pruebas, ahí se genera un problema con el estudiante, porque entregan el mismo material que le entregan a los oyentes, ellos piensan que la adecuación es solo quitar algunas cosas, la responsabilidad es del profesor de Educación Diferencial”. (Co. 6)*

## 4) Características de estudiantes

La presente dimensión se relaciona con lo señalado por los coeducadores acerca de las características de los estudiantes a nivel cognitivo, social y de intereses personales.

*“Por eso explicarles a los niños más grandes es más fácil, pero cuando los niños son pequeños es más difícil, a algunos les gusta más Matemáticas porque no hay que leer, en cambio en Lenguaje tienen que escribir y eso no les gusta”. (Co. 4)*

## 5) Tiempo de trabajo

Esta dimensión se vincula con el tiempo de trabajo del coeducador para llevar a cabo su labor, en este sentido, se señala como un factor negativo al momento de desarrollar actividades en la

comunidad educativa, debido a que no se establecen horarios fijos para la realización de actividades dentro del programa escolar.

*“Además el tiempo no nos ayuda, porque son muchos trabajos, al principio trabajábamos con la profesora, después estaba un poco ocupada así que ya no se podía, aunque era importante para los estudiantes sordos, pero ya no se pudo”. (Co. 5)*

#### 3.1.4. Categoría Apoyo Familiar

Surge como categoría emergente, el coeducador cumple con esta función como parte del proceso educativo del estudiante sordo. A continuación, se detallan sus dimensiones.

##### 1) Comunicación familiar

Si bien no se establece en específico el trabajo del coeducador con la familia, este interviene directamente en el factor comunicación entre padres oyentes e hijos sordos que influye directamente en el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes.

*“Yo apoyo el trabajo con los papás porque falta comunicación entre los padres y sus hijos. Siempre les informo a las madres y a los padres que deben preocuparse de sus hijos sordos, los motivo a que pueden comunicarse entre padres e hijos, eso es muy importante, yo les enseño que deben preocuparse, enseñarles a cuidarse, muchas cosas, por ejemplo, la mamá o el papá se preocupan de cómo enseñarles a sus hijos sordos, sea hombre o mujer, la protección de sus hijos, entonces me piden ayuda de cómo hacerlo, que les explique cómo; yo les digo que si yo puedo ellos igual pueden comunicarse con sus hijos”. (Co. 5)*

En el análisis de resultados se distingue inicialmente la relación entre las categorías, siendo estas, según declaran los participantes, las actividades que realizan diariamente, además de una categoría emergente que complementa sus prácticas en el establecimiento educativo.

### 3.2. Contexto colombiano

Los resultados que se exponen a continuación corresponden a lo investigado en la ciudad de Bogotá, Colombia. Estos responden a las funciones que cumple el modelo lingüístico en los establecimientos.

En base a la investigación realizada en este contexto, surgen tres categorías, dos de ellas previamente establecidas en la Cartilla de los Modelos Lingüísticos, denominadas Lingüístico-Comunicativas y Sociocomunitarias, y una tercera que corresponde a Apoyo Pedagógico, la cual surge como una categoría emergente.

**Tabla 2**  
*Funciones Modelo Lingüístico*

Lingüístico-Comunicativas	Sociocomunitarias	Apoyo Pedagógico
LSC	Enseñanza de la cultura sorda	Forma de trabajo
Variaciones lingüísticas	Transmisión de información	Características de
Presencia de intérprete en LSC	Comunidad educativa Trabajo familiar	estudiantes

**Fuente:** Elaboración propia.

#### 3.2.1. Categoría Lingüístico-Comunicativa

Esta categoría incorpora en específico aquellas funciones de la modelo lingüístico sorda en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje y adquisición de la LSC. A continuación, se detallan sus dimensiones.

##### 1) Lengua de Señas Colombiana (LSC)

La siguiente dimensión se relaciona con la enseñanza de la Lengua de Señas Colombiana y las distintas estrategias utilizadas por las modelos lingüísticos para la enseñanza, difusión e interés por la LSC de estudiantes, docentes y padres.

*“En el INSOR nosotras encontramos unos videos que se encuentran, de clases en vivo del INSOR, que son para la enseñanza de la lengua, pues nosotras tomamos esas oportunidades de las clases en vivo del INSOR para que los niños se conecten y ellos interactúan allí con niños sordos de todo el país, como las clases están en vivo, en todo el país se conectan a la misma hora y ellos empiezan a preguntar. Resulta que cuando*

*los niños de las otras zonas empiezan a enviar sus videos o sus participaciones, informan que la Lengua de Señas se está utilizando de una forma diferente y pues es un espacio de interacción para ellos. Siempre los ‘en vivo’ son un requisito para nuestras clases, a nosotras nos comparten, por ejemplo, tenemos esta seña (la muestra), esta seña es una seña de la tarea, la tarea que nos dejaron en el ‘en vivo’ y en el próximo ‘en vivo’ esa seña se va analizando lingüísticamente con las personas sordas de otra región y resulta que esa es la seña de ‘sed’ en otras ciudades del país y las personas sordas del centro del país ya empiezan a conocerla de modo que puedan establecer esa interacción”. (ML. 1)*

## 2) Variaciones lingüísticas

Esta dimensión se relaciona directamente con las variaciones que adquiere una lengua en el mismo país, en este caso la LSC, en diferentes contextos geográficos.

## 3) Presencia de intérprete LSC

La presente dimensión se relaciona con la participación de un intérprete de LSC dentro del aula y en el establecimiento educativo.

*“Siempre los ponemos en contextos antes de una clase, algunas de las clases son mediadas por el servicio de interpretación, otras clases no. Por ejemplo, cuando ellos tienen intérprete de Lengua de Señas les quedan muchas dudas porque el intérprete genera muchas dudas en ellos en estos primeros niveles y nosotras hacemos aclaraciones”. (ML. 1)*

### 3.2.2. Categoría Sociocomunitaria

Esta categoría hace referencia a la participación y gestión realizada por los modelos lingüísticos dentro de la comunidad educativa y la comunidad externa. A continuación, se detallan sus dimensiones.

#### 1) Enseñanza de la cultura sorda

La primera dimensión corresponde a la enseñanza de la cultura sorda, esta alude a las actividades que realiza el modelo lingüístico y a las instancias que busca para enseñar la cultura sorda a los estudiantes sordos.

*“Cada 15 días abordamos una temática relacionada con cultura y comunidad sorda porque, pues, el objetivo es que ellos puedan estar enterados no solo de aprender la Lengua de Señas sino de conocer la cultura y la comunidad sorda, que eso, realmente, es clave en un proceso de comunicación”. (ML. 2)*

## 2) Transmisión de información

Esta dimensión alude a la labor que realizan las Modelos Lingüísticos al transmitir en diversas situaciones del español a la Lengua de Señas Colombiana, ya sea cuando la información es entregada por el intérprete de LSC o cuando la recibieron en español escrito.

*“Los estudiantes Sordos en integración reciben la información desde el Intérprete en el mismo momento y si tienen dudas se las explicamos aquí en el aula” (ML.2)*

## 3) Comunidad educativa

Esta dimensión corresponde al trabajo que realizan las modelos lingüísticos dentro de la comunidad educativa junto a todos los participantes de esta, enseñando la Lengua de Señas Colombiana e instruyéndolos en contextos de cultura sorda.

## 4) Trabajo familiar

Esta dimensión refiere al trabajo con la familia que realiza la modelo lingüístico, cumpliendo un rol importante en la vinculación entre padres oyentes e hijos sordos y la comunicación directa entre ellos, la cual se relaciona con temas académicos/participativos de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

*“Lo primero que se hace es un taller de expresión visogestual de manera que sea el primer paso para que ellos establezcan comunicación con sus hijos. Como este es un proceso que se va cambiando de nivel cada tres meses, es trimestral, entonces se va aumentando de nivel para que los padres lo puedan hacer, se observa que algunos padres disfrutan mucho, otros no tanto, otros sencillamente se sientan y toman nota, también se les entregan estrategias de cómo apoyar a los niños en las tareas escolares”. (ML. 3)*

### 3.2.3. Categoría de Apoyo Pedagógico

Emerge como una nueva categoría, puesto que no se estipula como una función específica del modelo lingüístico, sin embargo, se realiza el apoyo pedagógico como parte del proceso educativo de los estudiantes. A continuación, se detallan sus dimensiones.

#### 1) Forma de trabajo

Esta dimensión alude a la forma de trabajo con la que desempeñan su labor como modelo lingüístico, abarcando las estrategias de enseñanza, evaluaciones y el trabajo colaborativo con otros profesionales.

*“A veces, por ejemplo, a algunos se les olvidó que había una tarea o el tema que se iba a trabajar en la siguiente hora de clases, entonces antes de comenzar cada hora de clase la modelo lingüístico les ayuda a ellos a recordar cuál es el orden del día, de modo que se puedan desarrollar habilidades de memoria y hábitos de estudio dentro de la institución”. (ML. 1)*

#### 2) Características de estudiantes

Esta dimensión se relaciona con las características de los estudiantes con los que trabajan las modelos lingüísticos, las responsabilidades que los educandos adquieren durante su proceso educativo y el interés hacia los estudiantes sordos que manifiestan los participantes de la comunidad educativa.

*“Tenemos a dos estudiantes que no tienen adquisición de lengua ni señas colombiana y que a ellos por lo tanto hay que hacerle una descripción mucho más particular, hay otros grupos que manejan la lengua de señas y se encuentran en un nivel de aprendizaje mayor porque ya hay una mediación comunicativa mayor, pero se encuentran en el desarrollo de un plan de estudios muy similar”. (ML.2).*

En el análisis de los resultados arrojados en Colombia, inicialmente se distingue la conexión entre las dos primeras categorías, las cuales se encuentran evidenciadas en la Cartilla de Modelos Lingüísticos. En cuanto a la categoría emergente de Apoyo Pedagógico, esta surge como un complemento a sus prácticas en el establecimiento educativo y que no se encuentran estipuladas en el referente legal.

De acuerdo con el análisis realizado en lo investigado en Chile y Colombia, se distingue que en ambos países surge una categoría emergente, debido a que los participantes declaran realizar dichas funciones, aunque no se contemplen en los documentos establecidos. En cuanto a la categoría emergente que surge en Chile, esta no se encuentra en el perfil, pero sí está contemplada en la Cartilla de Modelos Lingüísticos de Colombia, mientras que la categoría emergente que surge en Colombia, no se encuentra en la cartilla, pero si está establecida en el Perfil del Coeducador Chileno.

#### 4. Discusión y Conclusiones

Actualmente en Chile, existen escasas investigaciones enfocadas en las funciones del Perfil del Coeducador Sordo. En esta instancia los resultados obtenidos permiten develar las funciones del perfil puesto que los y las participantes conocen las funciones que deben desempeñar, estipuladas tanto en el perfil de Chile como en la cartilla de Colombia, y además, dan a conocer una nueva categoría que pudiese ser relevante a la hora de revisarlos.

En el contexto colombiano la situación es diferente, pues existen diversas investigaciones relacionadas con la función y la relevancia de los modelos lingüísticos sordos en la educación de esta comunidad. Del mismo modo, la importancia de la presencia de un adulto sordo en los establecimientos educativos ya no está en discusión, puesto que el estudiante sordo requiere de un referente lingüístico y cultural, que pueda ser su guía en el proceso educativo. Asimismo, es fundamental que el adulto sordo que trabaje con estudiantes sea parte de la comunidad sorda y se sienta identificado con su cultura, sin la apropiación de estos elementos, de lo contrario el coeducador o modelo lingüístico no estaría cumpliendo con las funciones de un correcto modelo de identificación para los estudiantes.

En el contexto chileno, el Perfil de Competencias del Coeducador Sordo establece como función la transmisión de “la Lengua de Señas Chilena a los estudiantes sordos, de acuerdo con las características del establecimiento educativo, necesidades de los estudiantes, principios de la pedagogía sorda y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)” (CSNCCCL, 2018, p. 2).

Los resultados obtenidos en la categoría Transmisión de la LSCh corresponde a la primera competencia declarada en el Perfil del Coeducador Sordo, y se define así: “las lenguas de señas son las lenguas naturales de los sordos” (Roso, 2013, p. 7). En la misma línea,

el niño sordo adquiere de forma natural la lengua de señas como primera lengua, a través del contacto permanente con un modelo sordo, hablante nativo de la lengua y con sus pares, puede desarrollar la facultad del lenguaje, abstrayendo y simbolizando la realidad de manera concreta hasta llevarlo a niveles de abstracción. (Monroy & Pabón, 2009, p. 213)

A lo anterior se suma el que los coeducadores desarrollan actividades como juegos y/o actividades didácticas que facilitan al estudiante la adquisición y evaluación de su lengua en el contexto escolar, además de ejecutar actividades de capacitación de LSCh a la comunidad educativa y programar actividades para la promoción e incorporación de la Lengua de Señas Chilena en el calendario escolar del establecimiento.

La categoría Cultura e Identidad Sorda, de acuerdo con la CSNCCCL (2018), se establece como un criterio de desempeño: el utilizar elementos propios de la cultura sorda para apoyar el proceso de identificación de los estudiantes sordos con su cultura, de acuerdo con los principios de la pedagogía sorda. Esto es mencionado por los entrevistados como un trabajo cotidiano en los establecimientos, realizando estas labores de manera no sistemática y a través de actividades de difusión de la cultura sorda cuando se dan las oportunidades. Además, realizan actividades de vinculación con la comunidad de sordos local, de tal manera que mediante la convivencia entre personas sordas se pueda transmitir la cultura y propender al desarrollo de la identidad. De esta forma, se cumple lo establecido por Abadía, Aroca, Esteban y Ferreiro (2002), quienes declaran que es importante ofrecer a los niños sordos, modelos sordos adultos, de modo que tengan a un referente para el proceso de adquisición de identidad sorda.

En la categoría de Apoyo Pedagógico, el proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo para el estudiante sordo se ve determinado por las condiciones establecidas en su entorno educativo, así es como “la exigencia del asesor/a sordo/a dentro del sistema educativo ordinario responde a un proceso lógico evolutivo en cuanto a los sistemas y métodos de enseñanza del niño sordo” (Sánchez & Benítez, 2011, p. 366).

Es relevante señalar que emerge una nueva categoría, la cual refiere al Apoyo Familiar, que sin lugar a dudas va a favorecer la relación comunicativa entre padres oyentes e hijos sordos, además de entregar soporte en aspectos emocionales y académicos para los padres. De esta manera, los coeducadores facilitan la comunicación en las díadas heterogéneas, en las cuales “uno de los miembros del núcleo primario es sordo y el otro oyente” (Monroy & Pabón, 2009, p. 212). Esta función surge puesto que “la mayoría de adultos oyentes desconocen qué es la sordera o qué representa para la comunicación y el desarrollo” (Pérez, 2017, p. 187). En este sentido, los

participantes de esta investigación asumen un rol fundamental como figura de apoyo para que los padres, propiciando ser un vínculo con sus hijos, entregan herramientas que puedan permitirles no solo poder comprender a sus hijos, sino también saber cómo trabajar con ellos para favorecer el aprendizaje en el hogar.

En el contexto colombiano, la enseñanza de la LSC se atribuye a una función específica del modelo lingüístico sordo. Esta figura inicialmente debe valorar y ser un ente conocedor de su propia lengua, de tal manera que al enseñar la LSC se creen espacios de aprendizaje y de apropiación de la lengua por parte de los estudiantes.

Las aulas escolares de niños sordos deben incluir a adultos sordos en función de modelos de lengua y cultura a los cuales los niños sordos deben imitar, puesto que ellos transmiten el vivir y el ser sordo, transfieren saberes e interacción comunicativa entre modelo comunicativo sordo y niños sordos. (Arévalo & Lugo, 2017, p. 17)

Asimismo, los participantes manifiestan que esta labor no solo se realiza de manera espontánea a través del contacto con los estudiantes, sino que existen horarios establecidos por la unidad educativa para la enseñanza de la LSC, lo que permite que las actividades se realicen de manera organizada para un mejor desarrollo en los estudiantes bajo un modelo bilingüe-bicultural. Otro aspecto que refleja la acción del modelo lingüístico en torno a esta categoría es la creación de espacios para la práctica de la lengua en el contacto con estudiantes y adultos sordos de otras regiones, mediante videollamadas y/o encuentros, lo que permite a los estudiantes el estudio sociolingüístico de su propia lengua.

Con respecto a la categoría Sociocomunitaria, las funciones que deben realizar los modelos lingüísticos de acuerdo con lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional y el INSOR (2003), es crear vínculos comunicativos entre la comunidad educativa y la comunidad sorda, incluyendo a grupos y asociaciones de sordos, además de guiar a los padres en los procesos comunicativos con sus hijos. Las entrevistadas declaran realizar estas funciones de forma sistemática, es decir, presentan un calendario en el cual se estipulan fechas para realizar las diversas actividades. Con respecto a la enseñanza de la cultura sorda, estas se reúnen periódicamente para abordar temas específicos en cada establecimiento; en el ámbito de trabajo con la familia y comunidad, las participantes declaran realizar talleres con la finalidad de abordar diversas problemáticas o temáticas que surgen en el momento. Por último, en la transmisión de información, los modelos lingüísticos declaran realizar esta labor después de que los estudiantes no hayan comprendido, por ejemplo, una interpretación realizada por el intérprete en LSC.

Es importante señalar la existencia de una categoría emergente, la cual refiere el Apoyo Pedagógico, que surge de la necesidad de guiar a los estudiantes sordos en determinadas situaciones en que no pueden resolver por sí solos (Manavella & Martín, 2017). Dicha categoría contempla la forma de trabajo de las modelos lingüísticas que abarca estrategias de enseñanza, evaluaciones y trabajo colaborativo con otros profesionales pertenecientes al establecimiento.

Para finalizar, es importante reconocer que ambos países están enfocados en la importancia e incorporación de un profesional sordo perteneciente a la comunidad sorda, con funciones definidas que sean desarrolladas en las aulas de los estudiantes sordos, de manera sistemática en Colombia bajo un modelo bilingüe-bicultural y de manera no sistemática en Chile. Una dimensión importante para considerar es el trabajo colaborativo con el intérprete de Lengua de Señas en ambos países, reconociendo la importancia y participación de este profesional en la educación de los estudiantes sordos. La relevancia del adulto sordo a nivel de apoyo con la familia permite que los padres oyentes vean a sus hijos diferentes y no discapacitados (Hamilton & Clark, 2020). Por último, tanto los coeducadores entrevistados como las modelos lingüísticas concuerdan en la necesidad de mejorar y actualizar sus respectivos manuales, considerando los cambios que la educación de esta comunidad está viviendo. Es de esperar que los avances sean en beneficio de esta población, permitiendo el desarrollo lingüístico-cultural necesario para una real inclusión social.

## 5. Referencias Bibliográficas

- Abadía, M., Aroca, E., Esteban, M., & Ferreiro, E. (2002). *Guía de educación Bilingüe para niños y niñas sordos*. España: Confederación Estatal de Personas Sordas. Recuperado desde [http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/guia\\_educacion\\_bilingue.pdf](http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/guia_educacion_bilingue.pdf)
- Abello, V. (2017). *Interacción comunicativa entre comunidad sorda y oyente, y la incidencia de aspectos sociales y culturales en las prácticas comunicativas* (Tesis de maestría). Recuperado desde <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6458/1/AbelloG%C3%B2mezVivianaCarolina2017.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2013). Cuando la invitación al encuentro se traduce en Señas. Aprender de y Educar a Personas Sordas y con alteraciones de lenguaje. *Revista Entre-gramas*, 1(1), 8-29. Recuperado desde <http://www.cep.edu.uy/documentos/2013/especial/ENTREGRAMAS1.pdf>
- Arévalo, A., & Lugo, K. (2017). *Interacción comunicativa entre modelo comunicativo sordo y niños sordos e 3 a 6 años, en colegios distritales de Bogotá* (Tesis de grado). Recuperado desde <http://repositorio.iberamericana.edu.co/handle/001/491>
- Balceda, F. (2017). *Deafquiz: Un juego educativo que integra niños sordos y oyentes en el proceso de aprendizaje de la Lengua de Señas Argentina* (Tesis de grado). Recuperado desde <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71301>
- Bustamante, C., Díaz, P., & Pacheco, S. (2016). *Estudio Relación entre el nivel de competencia conversacional en la Lengua de Señas Chilena y el nivel de comprensión lectora en estudiantes Sordos de la ciudad de Puerto Montt* (Tesis de pregrado). Recuperado desde <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2016/bpmb982e/doc/bpmb982e.pdf>
- Burad, D. (2013). *Los derechos de la población sorda: Trabajo y ciudadanía plena. Argentina*. Recuperado desde [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/02/Burad\\_Viviana\\_Derechos\\_poblacion\\_sorda\\_trabajo\\_ciudadania\\_plena\\_20131.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/02/Burad_Viviana_Derechos_poblacion_sorda_trabajo_ciudadania_plena_20131.pdf)

- Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales. Chilevalora. (2018). *Perfil Competencia Co-Educador(a) Sordo(a) de Lengua de Señas Chilena y Cultura Sorda*. Recuperado desde [https://certificacion.chilevalora.cl/ChileValora-publica/perfilesEdit.html?paramRequest=1614&bsearch=&bsector=8&bsubsector=285&barea=286&bcentro=-1&bperfil=-1&resultados\\_length=10#](https://certificacion.chilevalora.cl/ChileValora-publica/perfilesEdit.html?paramRequest=1614&bsearch=&bsector=8&bsubsector=285&barea=286&bcentro=-1&bperfil=-1&resultados_length=10#)
- Damm, X., & Silva, B. (2017). Políticas públicas chilenas e inclusión social de personas Sordas. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 56(1), 183-201. Recuperado desde <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/467/231>
- Gale, E., Berke, M., Benedict, B., Olson, S., Putz, K., & Yoshinaga-Itano, C. (2019). Deaf adults in early intervention programs. *Deafness & Education International*, 1-22. doi:10.1080/14643154.2019.1664795 Recuperado desde <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14643154.2019.1664795>
- Decreto Nº 170. (2009). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago de Chile: Diario Oficial.
- Decreto No 83. (2015). *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Santiago de Chile: Diario Oficial.
- Gobierno de Colombia. (1997). *Decreto N° 2369*. Recuperado desde <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Decreto-2369-de-1997.pdf>
- Hamilton, B., & Clark, M. D. M. (2020). The Deaf Mentor Program: Benefits to Families. *Psychology*, 11, 713-736. doi:10.4236/psych.2020.115049
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Izcara, S. P. (2009). *La praxis de la investigación cualitativa: Guía para elaborar tesis*. México D. F., México: Editorial Plaza y Valdés.

- Lissi, M., Svartholm, K., & González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320. Recuperado desde <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n2/art19.pdf>
- Manavella, A. M., & Martín, R. B. (2017). Motivos y expectativas de la demanda de apoyo pedagógico en Educación Secundaria. *Páginas de Educación*, 10(2), 44-56. doi:10.22235/pe.v10i2.1423
- Ministerio de Educación. (19 de julio de 2018). *Se encuentra publicado perfil de Co-Educador Sordo de Lengua de Señas Chilena y Cultura Sorda*. Recuperado desde <https://especial.mineduc.cl/se-encuentra-publicado-perfil-de-co-educador-sordo-de-lengua-de-senas-chilena-y-cultura-sorda/>
- Ministerio de Educación. (2018). Educación Especial. Santiago, Chile. Recuperado desde <https://especial.mineduc.cl/se-encuentra-publicado-perfil-de-co-educador-sordo-de-lengua-de-senas-chilena-y-cultura-sorda/>
- Ministerio de Educación de Perú. (2017). *Perfil del Modelo Lingüístico*. Recuperado desde <http://www.minedu.gob.pe/modelo-linguistico/>
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia e Instituto Nacional para Sordos. (2003). *Los modelos lingüísticos Sordos en la educación de estudiantes Sordos*. Recuperado desde [http://www.insor.gov.co/historico/images/PUBLICACIONES/cartilla\\_los\\_modelos\\_linguisticos.pdf](http://www.insor.gov.co/historico/images/PUBLICACIONES/cartilla_los_modelos_linguisticos.pdf)
- Ministerio de Salud. Gobierno de Chile. (2017). *Trastorno del Espectro Autista*. Recuperado desde <https://www.minsal.cl/portal/url/item/bd81e3a09ab6c3cee040010164012ac2.pdf>
- Monroy, E., & Pabón, M. (2009). Teorías y estrategias que han orientado la enseñanza y fortalecimiento de la lengua de señas a personas sordas en la educación superior durante el periodo comprendido entre 1970 y 2003. En N. Rodríguez, D. García, E. Delgado, R. Galvis, M. Jutinico, E. Monroy, & M. Pabón (Eds.), *Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la*

- experiencia* (pp. 205-261). Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Universal.
- Oviedo, A., Rumbos, H., & Pérez, Y. (2004). El estudio de la Lengua de Señas Venezolana. En F. Freites, & F. Pérez (Eds.), *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Maracaibo* (pp. 201-233). Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta. Recuperado desde [http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/324/CL\\_Oviedo\\_A\\_EstudioLenguaSe%C3%B1as\\_2004.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/324/CL_Oviedo_A_EstudioLenguaSe%C3%B1as_2004.pdf?sequence=1)
- Pereira, M. C., & Da Silva, M. I. (2009). Bilingüismo e Educação de Surdos. *Revista Intercâmbio*, 19, 62-67.
- Pérez, N. (2017). *La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña: Estrategias de la maestra Sorda* (Tesis doctoral). Recuperado desde <https://www.tdx.cat/handle/10803/454819>
- Rendon, L. (2009). *Conocimiento, poder y cultura: repensando el currículum de las aulas para sordos* (Tesis de Maestría). Recuperado desde <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/7014>
- Roso, M. (2013). Las Lenguas de Señas: una aproximación al conocimiento de sus características y propiedades. *Síntesis*, (4), 1-21.
- Sánchez, J., & Benítez, J. (2011). El asesor/a Sordo/a: Un nuevo recurso pedagógico para la educación del niño sordo. *INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 363-372. Recuperado desde [http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen4/INFAD\\_010423\\_363-372.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen4/INFAD_010423_363-372.pdf)
- Sierralta, V. (2010). *Comunidad y educación de las personas Sordas*. Recuperado desde [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sierralta\\_Comunidad-Educacion-Sordos-2010.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sierralta_Comunidad-Educacion-Sordos-2010.pdf)
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>