

<https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083060>

51-80

**PROCESOS INCLUSIVOS DE ESTUDIANTES SORDOS CHILENOS Y
COLOMBIANOS. MIRADA DESDE LOS PROFESIONALES DE APOYO**

Inclusive processes for Chilean and Colombian deaf students. A glance
from support professionals

KARINA MUÑOZ VILUGRÓN

Universidad Austral de Chile

karina.munoz@uach.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3938-2758>

CARMEN SASTRE GONZÁLEZ

Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

carmen.sastre@ibero.edu.co

<https://orcid.org/0009-0001-3026-0140>

SERGIO SERRANO GALINDO

Universidad Austral de Chile

seansega@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3525-4089>

CARLOS ENRÍQUEZ LOZANO

Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

carlos.enriquez@ibero.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4938-8128>

ALEJANDRA SÁNCHEZ BRAVO

Universidad Austral de Chile

alejandra.sanchez@uach.cl

<https://orcid.org/0000-0002-1743-7546>

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo caracterizar los procesos inclusivos de los estudiantes sordos en las aulas chilenas y colombianas desde la mirada de los profesionales de apoyo y estudiantes sordos. Esta es una Investigación de corte cualitativo, exploratorio con diseño fenomenológico. Con 60 participantes; profesores de educación diferencial/especial, fonoaudiólogos educativos, intérpretes, co-educadores/ modelos lingüísticos y estudiantes sordos. La técnica utilizada fue grupos de discusión a cargo de un equipo de investigación chileno-colombiano. Los resultados se organizaron en 3 categorías: Estrategias, Habilidades lingüísticas-comunicativas y Habilidades cognitivas con sus respectivas dimensiones que dan cuenta del proceso de inclusión desde la perspectiva de los profesionales y los estudiantes sordos. Se concluye que ambos países enfatizan en estrategias que apunten al trabajo colaborativo interdisciplinario, desarrollo de la lengua de señas en los estudiantes, así como con los profesionales de apoyo y el desarrollo de los procesos cognitivos, para su implementación en las aulas con estudiantes sordos y continuar con el proceso de inclusión de esta minoría cultural y lingüística.

Palabras clave: sordo; educación inclusiva; procesos cognitivos; trabajo colaborativo; lengua de señas

ABSTRACT

This article aims to describe the inclusive processes for deaf students education in Chilean and Colombian classrooms from the eyes of support professionals and deaf students. This is a qualitative-exploratory research with phenomenological design, which have involved 60 participants in total: Differential/Special Education teachers, speech-therapists for education, interpreters, co-educators/language models, and deaf students. The strategy for data collection used was focus groups, led by a Chilean-Colombian research team. The results have been organized into 3 categories: strategies, linguistic-communicative skills, and cognitive skills with their respective dimensions that account for the inclusion process, from the perspective of deaf professionals and students. It is concluded that both countries emphasize on strategies that aim at

interdisciplinary collaborative work, development of sign language in students, as well as in support professionals, and the development of their cognitive processes, to be used in their classrooms with deaf students, in this manner, account with the process of inclusion of cultural and linguistic minorities.

Key words: deaf; inclusive education; cognitive processes; collaborative work; sign Language

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos sociales vinculados a la inclusión vienen desarrollándose hace un tiempo, las comunidades sordas a nivel nacional e internacional no han estado exentas de estas tendencias. Si bien los gobiernos han firmado su participación mediante convenciones en pro del derecho de las personas en situación de discapacidad, han desarrollado leyes y decretos que permiten la incorporación de nuevos apoyos profesionales en las aulas de clases, aún persiste la inquietud si todo esto es suficiente para que las y los estudiantes sordos/as logren la anhelada inclusión educativa.

Chile y Colombia han implementado diversos recursos para la educación de sordos, sin lugar a duda, un factor principal que aborda la inclusión educativa para las y los estudiantes es garantizar su acceso a una educación de calidad e igualdad de oportunidades mediante la lengua de señas. Es así como, en Colombia, la Lengua de Señas Colombia (LSC) fue reconocida en el año 1996, con la Ley 324, Artículo 10. En Chile, el reconocimiento de la Lengua de Señas Chilena (LSCh) bajo la ley 20.422 (2010), Artículo 26, que reconoce la lengua de señas como medio de comunicación natural de la comunidad sorda, fue modificado el año 2021 por medio de la Ley 21.303, indicando que la LSCh es la lengua natural, originaria y patrimonio intangible de las personas sordas.

En lo que respecta a la modalidad en que se lleva a cabo la enseñanza para las y los estudiantes sordos chilenos, se desarrolla en su mayoría en contextos regulares, en los Programas de Integración Escolar (PIE), de acuerdo al Artículo 34 de la ley antes mencionada, se establece que “la enseñanza para los y las estudiantes sordas en los establecimientos deberá garantizar el acceso a todos los contenidos del currículo común, a través, de la lengua de señas como primera lengua y el español escrito como segunda lengua” (Gobierno de Chile, 2021, p.11). En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) han implementado bajo la Ley 982 (2005) Artículo 1 la educación bilingüe-bicultural en contextos de aulas multigrado.

Domínguez (2009) plantea que la escolarización de las y los estudiantes sordos no debería estar determinado por el espacio en donde ocurra, contexto especial o regular, sino que de las características de estos espacios y lo que ocurre en ellos. En este sentido un elemento importante es el trabajo colaborativo entre profesionales, si bien se reconocen las funciones individuales la intención es potenciar en conjunto la educación de sordos para resolver problemas o desafíos.

Este trabajo colaborativo debiera favorecer y valorar la participación de los profesionales de apoyo sordos y oyentes con el fin de asesorar a las familias, considerando la enseñanza de la lengua de señas y la cultura sorda. En el contexto chileno, se promueve principalmente el trabajo colaborativo entre diadas de Profesor de enseñanza básica y Profesor Diferencial, la función principal es planificar en conjunto y evaluar el trabajo en equipo (Gobierno de Chile, 2012). Por esta razón es importante, caracterizar el proceso de inclusión en aulas chilenas y colombianas desde la mirada de los profesionales y estudiantes sordos de manera de relevar los facilitadores y minimizar las barreras.

MARCO TEÓRICO

La presencia de diversos profesionales de apoyo en las aulas de estudiantes sordos chilenos y colombianos, es similar, es así como participan: profesores de educación especial/diferencial sordos u oyentes, docentes sordos, modelos lingüísticos/co-educadores, intérpretes de la lengua de señas colombiana/chilena y fonoaudiólogos educativos. Cada uno de ellos cuenta con un perfil y funciones definidas a través de las legislaciones de cada país, permitiendo aportar a la educación para sordos. En lo que respecta, a las/los profesoras/es de educación diferencial/especial, en el texto de orientaciones para establecimientos con estudiantes sordos (MINEDUC, 2022, p.43) se plantea,

El docente de Educación Diferencial es fundamental en la determinación de los apoyos que se entregarán al estudiante de acuerdo con las necesidades educativas especiales que presenta, por lo que debe manejar diversas estrategias de aprendizaje tanto para orientar a los profesores de las diferentes asignaturas como para trabajar directamente con el estudiante, comprendiendo que tiene una lengua propia que requiere desarrollar primero con referentes sordos y usuarios nativos de ésta, y que requiere desarrollar el español en su modalidad escrita a través de diferentes métodos que suelen ser diferentes a los tradicionalmente utilizados con oyentes.

En el contexto chileno, el referente sordo, es denominado Coeducador, según González & Pérez (2017, p. 157) su función contempla, “fortalecer la presencia de los adultos sordos en la escuela, así surge la figura del Coeducador Sordo siendo fundamentalmente un referente lingüístico y cultural para las niñas y los niños y para el resto de la comunidad educativa”. En Colombia, este asesor sordo es denominado modelo lingüístico, su función es “potenciar la adquisición, desarrollo y enriquecimiento de la lengua de

señas colombiana con los estudiantes sordos promoviendo el fortalecimiento de su identidad y por ende la divulgación y concientización con la comunidad educativa” (Federación Nacional de Sordos de Colombia en adelante FENASCOL, 2011, p.12).

Ambos países se centran en relevar la importancia de pertenecer a una comunidad sorda, sus funciones, “de manera sistemática en Colombia bajo un modelo bilingüe -bicultural y de manera no sistemática en Chile sin un modelo definido” (Catin, Vallejos, Muñoz & Cárdenas, 2020, p.158). De acuerdo con lo anterior, el adulto y los niños sordos comparten una similitud ontológica y enseñan a los niños sordos cómo ser sordo en este mundo mayoritariamente oyente (Kusters, O’Brien, & De Meulder, 2017).

Respecto a la participación del intérprete de lengua de señas, en ambos países se visualiza como un profesional que facilitaría la inclusión, sin embargo, dependerá de las características de los estudiantes sordos y sus niveles de lengua de señas para no transformarlo en “una herramienta compensatoria que permita acceder a los entornos oyentes dominantes en el aula” (Hult & Compton, 2012, p. 612). De acuerdo a Caselli, Hall & Henner (2020), si bien los intérpretes de lengua de señas pueden ser una adaptación eficaz para los estudiantes sordos que no han sido privados de la lengua, no hay razón para creer que son una adaptación efectiva para los estudiantes que aún no han desarrollado la lengua de señas, pues en este caso los intérpretes no serían un apoyo sino que al contrario podrían estar prolongando el período de tiempo que un niño sordo tiene con un acceso limitado a su lengua natural. En el contexto chileno actual, Pérez, Muñoz & Chávez, (2020, p.692) plantean que debido a :

el escaso conocimiento por parte de los profesores acerca de la forma de aprendizaje de estudiantes sordos, las prácticas no inclusivas que se generan en el aula y el nivel de desarrollo de la lengua de señas, la figura del intérprete se modifica al de facilitador de lengua de señas.

Por otra parte, el Fonoaudiólogo, que se desempeña en el escenario escolar colombiano, presente en ambos países, “debe trabajar para favorecer la comunicación y así apoyar el proceso de aprendizaje en todos aquellos estudiantes con diversidad comunicativa que se encuentran en programas de educación inclusiva” (Rodríguez, Muñoz, Sánchez & Sastre, 2019, p. 146). Las interacciones comunicativas dentro del aula con estudiantes sordos se desarrollan a partir de consideraciones previas, con valor cultural y social (Flores & Rincón, 2014), en este aspecto se puede decir, que el fonoaudiólogo tiene en cuenta que las diadas comunicativas, son herramientas espontáneas e inconscientes de interacción comunicativa permanente, que conlleva al desarrollo de parámetros claves dentro de las conversaciones y construcciones de conocimientos.

De acuerdo con lo anterior, se plantea que el Fonoaudiólogo, tiene características propias que se rigen bajo la normativa entregada por los interlocutores, con una intención y propósito establecido por cada actor que participa delegando claramente su rol dentro del proceso, generando flexibilidad de acuerdo a la situación y contexto, esto se construye bajo recurrentes sociales y culturales, las diadas comunicativas han visto la comunicación humana como una herramienta exclusiva de transmisión de conocimiento, el trasfondo de esta concepción lleva diversas variables que en todo momento acompañan a la persona sorda.

En Chile, el Fonoaudiólogo, de acuerdo con el MINEDUC (2022, p.43) plantea que;

Es fundamental el trabajo que los fonoaudiólogos pueden realizar en función de favorecer las vías de comunicación, generando un contexto enriquecido para su desarrollo, particularmente considerando diversas formas de comunicación, como el español o la LSCh, junto a los apoyos visuales que estas lenguas pueden tener, ya sea mediante gestos, posición y actitud corporal, información contextual y todo aquello que

haga posible una comunicación efectiva con el entorno, sordo y oyente, y que permita al estudiante contar con herramientas para el acceso al currículum.

En relación con lo mencionado, Morales-Acosta, Mardones, de Aquino, Muñoz & Rodríguez, (2022) plantean que es importante considerar que los aspectos lingüísticos junto con los culturales son la base al reconocimiento para la educación de estudiantes sordos, desde una competencia comunicativa intercultural que reconoce la otredad en la sordedad a través de la pertinencia cultural en el aula enfatizando la competencia cognitiva, afectiva y comportamental.

Además de los procesos comunicativos planteados anteriormente, que ocurren en el aula es relevante considerar los procesos cognitivos, según Santos (2017, p.14) “es el proceso por el que una persona va adquiriendo conocimientos sobre lo que le rodea y desarrolla así su inteligencia y capacidades”, Moreira (2019) lo define como el enfoque del pensamiento y la conducta, reflejándose en cómo comprende y se relaciona con el entorno. Manrique (2020, p.165) explicita que “los procesos cognitivos son acciones internalizadas que permiten codificar la información del mundo, representarla, es decir, presentar información externa en un plano interno, transformando, codificando, sintetizando, elaborando, almacenando y recuperándola”.

Las investigaciones en el campo de los procesos cognitivos con estudiantes sordos han llevado a reconocer las diferencias individuales de la población sorda, así como las diferencias entre las personas sordas y oyentes de la misma edad o la experiencia con la lengua (Clark, Cue, Delgado, Greene-Woods & Lee, 2020; Otárola Cornejo, Gutiérrez & Bertini Muñoz, 2020). En Chile, Barra y Muñoz (2020) indican que la situación actual en torno a la evaluación cognitiva de personas sordas en Chile, considera dificultades en la

aplicación de los instrumentos debido a la falta de competencia lingüística en la LSCh por parte de los evaluadores.

La comunidad sorda estudiantil plantea un gran desafío; la existencia de diferencias en las formas de aprender de individuos sordos y oyentes; lo que cuestiona que la mayor parte de las propuestas educativas actuales chilenas o colombianas para sordos, se centran en el déficit y no en las características culturales o individuales (Ladd, 2022). Las epistemologías de sordos vienen a abrir espacios de conocimiento en las áreas de educación, pues permite a los profesores y profesionales de apoyo conocer a los estudiantes con la finalidad de realizar prácticas pedagógicas efectivas que permitan desarrollar sus procesos comunicativos-lingüísticos, cognitivos y sociales.

Un ejemplo de las diferencias en sus aprendizajes, están en la atención visual, se plantean prácticas con entornos visuales en el que los estudiantes sordos pueden aprender a predecir y, por tanto, ignorar los estímulos irrelevantes para la tarea enfocando su atención al docente o al recurso de aprendizaje (Marschark, 2006), un recurso de apoyo interesante pudiese ser la tecnología,

En la actualidad las personas sordas pueden comunicarse utilizando la lengua de señas, a través del espacio virtual y las diferentes zonas horarias, esto permite minimizar las barreras que impone la cultura oyente que no valora debidamente a este grupo cultural minoritario (Muñoz, Sánchez & Bahamonde, 2021, p.148-149).

La complejidad para dar respuesta a la inclusión educativa de estudiantes sordos conlleva reconocer lo argumentado por De Meulder (2014), en el sentido de que las personas sordas tienen un estatus de categoría dual como personas discapacitadas y miembros de minorías lingüísticas y culturales, lo que complejiza la inclusión de los estudiantes sordos puesto que

las necesidades de las minorías culturales y lingüísticas son diferentes a las de las personas en situación de discapacidad.

Por un lado, las diferencias radican en que las personas sordas no requieren sólo ayudas técnicas (audífono o implantes cocleares) por otro lado, debido a sus características lingüísticas (lengua de señas) y culturales, requieren para el acceso a la información del servicio de interpretación y de una enseñanza basada en la visualidad cultural, así lo reafirma Ladd (2022) relevando la diferencia de formas de aprender entre estudiantes sordos y oyentes. De esta forma, existe la necesidad de velar por propuestas educativas centradas en sus características culturales y lingüísticas. Específicamente en los aspectos lingüísticos, en el contexto chileno, Muñoz, et al., (2021, p.146) indican que:

en materia de inclusión, se debe poner atención al derecho y necesidad de los estudiantes sordos a tener acceso a la LSCh y a poder recibir instrucción de calidad en esta lengua, lo contrario podría suponer una situación de inequidad para este grupo minoritario de estudiantes, pues limita sus posibilidades de plena participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo antes mencionado, en relación al derecho, a las características y diversidad de la comunidad sorda educativa y a la participación de profesionales de apoyo en el aula, de acuerdo al objetivo de caracterizar el proceso de inclusión de las aulas chilenas y colombianas, desde la mirada de los profesionales de apoyo, considerando facilitadores y barreras, se plantean las siguientes preguntas de investigación ¿Qué caracteriza el proceso de inclusión de las y los estudiantes sordos desde la mirada de los profesionales y los estudiantes sordos que participan en estas aulas? ¿Cuáles son las dimensiones necesarias a considerar para una inclusión efectiva de los estudiantes sordos en educación regular?

MÉTODO

El presente estudio plantea un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico de tipo descriptivo, que, en palabras de Duque & Díaz - Granados (2019, p.4), es “un enfoque de Investigación cualitativo que tiene como razón de ser comprender como las personas le otorgan significado a sus experiencias”.

Desde esta mirada, esta investigación busca caracterizar los procesos inclusivos de los estudiantes sordos en las aulas chilenas y colombianas, en términos de barreras y facilitadores desde los profesionales de apoyo situados en este espacio educativo.

Hernández, Fernández y Batista (2014) explican que desde este diseño primero se identifica el fenómeno, en este caso aulas sordas chilenas y colombianas, y luego recopilan datos de las personas que lo han experimentado, en este contexto los profesionales de apoyo y estudiantes sordos, finalmente desarrollar una descripción compartida de la esencia de la experiencia para todos los participantes. De esta manera, un diseño descriptivo se enfoca en recabar las narraciones o descripciones de los sujetos que forman parte del estudio, respetando en todo momento sus propios comentarios acerca del fenómeno estudiado.

PARTICIPANTES

Los participantes profesionales cuentan con más de 3 años de experiencia en el campo de la educación de sordos en contexto regular, con ejercicio de la profesional en la ciudad de Bogotá- Colombia y de la ciudad de Puerto Montt-Chile. Fueron convocados a través de la modalidad bola de nieve, es decir, se localizó a un grupo y luego éstos hicieron de nexo con los siguientes. En lo que respecta a los estudiantes sordos son parte de los

contextos educativos de ambas ciudades en cada país. De manera de mantener el anonimato y la organización de los participantes, se identificaron con un número, como se explica: Intérprete de lengua de señas (ILS1, ILS2...), Modelo Lingüístico (ML1, ML2.), Estudiantes Sordos (ES1, ES2...) y así con cada uno.

Tabla 1. Participantes en el estudio

| Participantes | Chile | Colombia |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| Intérprete de Lengua de Señas (ILS). | 7 (7 mujeres) | 6 (3 mujeres, 3 hombres) |
| Fonoaudiólogas Educativas (FE). | 8 (5 mujeres, 3 hombres) | 6 (6 mujeres) |
| Modelos Lingüísticos Sordos (MLS). | - | 2 (1 mujer, 1 hombre) |
| Profesoras de Educación Diferencial/Especial (PED/E). | 10 (10 mujeres) | - |
| Docente sordo (DS). | - | 3 (2 mujeres, 1 hombre) |
| Co-educadores Sordos (CES). | 5 (1 mujer, 4 hombres) | - |
| Estudiantes sordos (ES). | 5 (2 mujeres, 3 hombres) | 8 (2 mujeres, 6 hombres) |
| Total | 35 (25 mujeres, 10 hombres) | 25 (14 mujeres, 11 hombres) |

Fuente: elaboración propia.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

La recolección de información fue realizada a través de grupos de discusión, con la elaboración de un guion de preguntas se organizó en 4 categorías: Formación, cualificación, trabajo colaborativo y gestión pedagógica con un total de 12 preguntas. Se concretaron 5 sesiones de una hora 62 | INTEREDU N°8 VOL. I (JULIO 2023) PÁGS. 51-80. ISSN: 2735-6523

aproximadamente, fueron lideradas por equipos de profesionales sordas y oyentes de ambos países. Cada participante firmó un consentimiento informado previo a su participación.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos de cada grupo de discusión fueron transcritas, incluidos los obtenidos de los grupos de discusión de estudiantes y personas sordas, los cuales fueron transcritos desde la lengua de señas de cada país al español escrito. La información fue incorporada en una unidad hermenéutica del gestor Atlas. Ti, permitiendo la siguiente secuencia: primero, un levantamiento de unidades de significado general (codificación abierta), denominadas categorías generales, las cuales se desprenden de la lectura minuciosa intencionada, para recoger las diversas intervenciones que puedan formar parte de una unidad de significado general, en otras palabras, implica que lo que recoja puede considerar aspectos relacionados o no del tema de investigación.

Un segundo levantamiento de unidades de significado relevante (codificación axial), denominadas dimensiones, es aquí donde se seleccionan las unidades de significado relevantes al tema de investigación, si éstas se repiten se vislumbran puntos de encuentro, es decir convergencia y otras de modo divergente, de manera de construir categorías temáticas, vinculadas con los aspectos de la reflexión de los procesos de inclusivos de los estudiantes sordos en las aulas chilenas y colombianas planteadas desde los profesionales de apoyo en este espacio educativo.

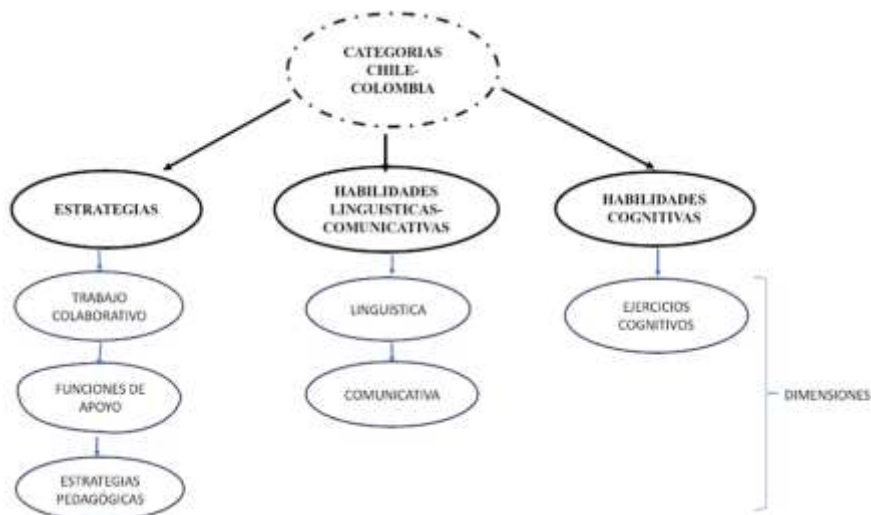
RESULTADOS

Los resultados se presentan por categorías y dimensiones por país y se organizan a través de tres categorías generales: Estrategias: que corresponden

a los planteamientos que se realizan en función de hacer los espacios inclusivos; Habilidades Lingüísticas-Comunicativas: entendidas como las habilidades que facilitan los procesos de la lingüística de la lengua de señas y los procesos comunicativos; y Habilidades Cognitivas: elementos a nivel básico o superior que activan los procesos cognitivos, cada categoría contempla sus respectivas dimensiones.

Figura 1.

Categorías y dimensiones resultantes, en Chile y Colombia



Fuente: Elaboración propia

1. CATEGORÍA: ESTRATEGIAS

Dimensión: Trabajo Colaborativo

En el contexto chileno, los Fonoaudiólogos indican que el desarrollo del trabajo colaborativo con otros profesionales en pro de la educación de

estudiantes sordos es tremendamente necesario. Los Co-educadores Sordos, indican que es necesario un trabajo colaborativo entre profesionales. Las Profesoras de Educación Diferencial indican que la colaboración, debería ser el articulador de un proyecto de educación inclusiva, para que cada profesional de apoyo propenda a una educación desde la experticia, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes sordos,

se habla mucho actualmente del trabajo colaborativo, pero no se realiza y es lo que pasa, es que al final todo depende de la educadora diferencial, todo va en la educadora diferencial, me tocó mucho en la práctica profesional que yo les decía a los profesores, por favor si van a poner videos, que sean subtitulados o que sean bien explícitos, pero no, ni siquiera se daban el tiempo y el trabajo de buscar otro material que concordara con la materia que estaban enseñando (PED/E3).

En el contexto colombiano, los intérpretes plantean la importancia del trabajo en diadas entre intérpretes de lengua de señas colombiana y las fonoaudiólogas también destacan el trabajo colaborativo como fundamental para una inclusión efectiva.

Dimensión Funciones de apoyo

En el contexto chileno, los Intérpretes de lengua de señas chilena, explican su presencia en el aula para interpretar o facilitar la explicación de algún tema que no ha quedado claro al estudiante sordo. Los Co-educadores Sordos, tienen la función de diseñar estrategias que sean pertinentes a LSCh, por ejemplo, juegos de roles para entender los niveles de un discurso y forma de expresión, así como estar atentos al estado emocional del estudiante,

es muy importancia de tener como prioridad la LSCh, y que el español no sea una lengua dominante, las experiencias que hemos vivido en la lucha por conservar la lengua de señas nos ha permitido también comprender la

importancia del español como segunda lengua, pues nos decían que si no la aprendíamos no tenías asegurado un futuro laboral (CES1).

En el contexto colombiano, para los modelos lingüísticos la función principal se basa en el proceso de inclusión entre la escuela y la familia del estudiante sordo, son quienes sugieren materiales pertinentes para los sordos, tales como alarmas y timbres con luces, puesto que se consideran excluidos de la tecnología y bajo la dependencia de los oídos de los demás,

los obstáculos que se generan son variados: el ejercicio multicultural en vez de intercultural, que se vive en la institución, ya sea de todos los miembros que incluye a niños pequeños; la falta de comunicación el hogar deteriora o dificulta los aprendizajes vistos en clases (MLS2).

Dimensión Estrategias Pedagógicas

En el contexto chileno, los Estudiantes Sordos en primera instancia dan importancia a estrategias dirigidas hacia el desarrollo de la L2 en el caso de los sordos, el español escrito. Desde sus experiencias hay sordos que son independientes para estos aprendizajes, mientras que otros necesitan de asesoría cuando no entienden los temas, y necesitan buscar espacios para reforzar dichos conocimientos con el profesor diferencial y/o el intérprete,

Bueno la lectura, las palabras en español, quizá yo puedo leer, pero entender es algo complejo, por ejemplo, depende de los contextos, cuando te cambian la palabra en el contexto, todos los sinónimos de una palabra, es muy complejo, el trabajo ahí es investigar, que significa esa palabra de repente la relaciones no tienen parecido, para mí es muy difícil (ES4).

En el contexto colombiano, los estudiantes sordos indican que las estrategias pedagógicas están dirigidas hacia lo que los docentes buscan para facilitar el contenido cuando es difícil, cuentan que también no solo lo hacen en la clase, también las salidas pedagógicas, buscan otros espacios como el parque, visitar los juegos de ajedrez, bibliotecas, la feria del libro y escenarios con música.

2. CATEGORÍA: HABILIDADES LINGÜÍSTICAS-COMUNICATIVAS

Dimensión Lingüística

En el contexto chileno, el intérprete de lengua de señas se convierte en el modelo de la lengua para el estudiante Sordo, relación que es definida como de dependencia, dejando esta responsabilidad en este profesional, por lo tanto, si el intérprete no es bueno en la lengua de señas, es probable que ese estudiante, tenga falencias en la comunicación. Las Profesoras de Educación Diferencial proponen que debiese existir un programa específico de competencia y certificación LSCh, que se considere una formación para las profesoras oyentes que trabajan directamente con sordos,

Como es una cultura diferente, esta cultura también aprende de forma diferente, entonces el profesor diferencial, yo creo que no basta con ser profesor diferencial y tiene que ser especialista en Sordos, Creo que es importante que los profes así igual como se les pide a los intérpretes que se certifiquen y todo eso, creo que es importante la certificación de los profesores que están a cargo también de la educación de los niños sordos (PED/E4).

En el contexto colombiano, los intérpretes de la lengua de señas explicitan la importancia de utilizar modismos culturales, para respetar el estilo sordo. Los modelos lingüísticos plantean la importancia de profundizar en la lengua de señas, en muchas ocasiones se requiere de apoyo con

profesores sordos que sean altamente calificados en temas de discurso, puesto que a veces las dudas tienen un carácter lingüístico, en grupo se exponen y trabajan en conjunto por mejorarlas o acordarlas. Por otro lado, los Docentes sordos consideran que el desarrollo de la comunicación se basa en el desarrollo de la lengua, en el uso de metáforas complejas, relaciones de campos semánticos, insignias de acertijos, secuencias lógicas en señas para impulsar el desarrollo comunicativo y cognitivo del estudiante sordo, es necesario el trabajo con personas sordas con alto rango académico para mejorar sus habilidades metalingüísticas, sin embargo, a pesar de ello algunas personas sordas se alejan de la comunidad sorda, no se actualizan, lo que se presenta como un peligro para fortalecer la identidad sorda, pues en comunidad es donde se vive la cultura,

la connotación de que es fundamental participar en entornos sordos para la búsqueda de identidad y cultura sorda es lo que les falta a algunos docentes sordos, puesto que en sus vidas han tenido experiencias que los trauman o los hacen alejarse de ellos (DS2)

Dimensión comunicativa

En el contexto chileno, los Fonoaudiólogos, se enfocan en desarrollar la habilidad para comunicar, se sienten más preparados para facilitar la comunicación oral, pero si tienen algún conocimiento de la LSCh están dispuestos a emplearla con el estudiante sordo y así facilitar la comunicación, plantean que su formación es desde un enfoque clínico de la sordera. Los Coeducadores Sordos, indican que se necesita trabajo colaborativo en esta categoría para el desarrollo de la dimensión personal e interpersonal de los estudiantes sordos, pues buscan a modelos sordos con quienes puedan expresar sus emociones, la búsqueda mutua de identidad, es importante comprender esos estados anímicos, potenciar habilidades para un discurso en

LSCh, porque el pensamiento se construye a través de debates y discusiones que puedan construir su pensamiento crítico, situación que pocas veces ocurre con los oyentes,

los elementos para tener en cuenta: la nivelación de los componentes semánticos en lengua de señas chilena, la estructura gramatical que compone la lengua, las adecuadas y pertinentes competencias de formación en LSCh, la estrategia del apoyo familiar en la persona sorda, así como tomar medidas de aseguramiento a la accesibilidad educativa de sordos en la escuela (CES5).

Los Estudiantes Sordos afirman que, en contextos de educación regular, los intérpretes son los más cercanos en establecer una comunicación asertiva en su lengua, además que en ocasiones sus compañeros oyentes superan a los docentes en la adquisición y uso de la lengua de señas chilena, pues mantienen interacción constante mediante actividades académicas y comparten sus conocimientos apoyándose en aprendizajes cooperativos.

En el contexto colombiano, las Fonoaudiólogas plantean la participación de varios profesionales para el diseño y aplicación de un programa que permita desarrollar habilidades interactivas comunicativas y cognitivas. Los Estudiantes Sordos en esta dimensión reconocen las funciones de los modelos lingüísticos e intérpretes, así entienden que el modelo lingüístico está capacitado para enseñar, y si no hay comprensión, están los intérpretes de LSC, para establecer la comunicación con los pares oyentes, quienes poco a poco pasan desde mensajes corporales, a vocabularios en señas y así van aprendiendo la lengua y logran la inclusión con sus compañeros y compañeras oyentes.

3. CATEGORÍA: HABILIDADES COGNITIVAS

Dimensión: Ejercicios cognitivos

En el contexto chileno los intérpretes de lengua de señas indican que los niños sordos son muy dispersos con dificultades de atención no tienen experiencia de trabajo previa con el servicio de interpretación, además sin profesores de sordos, se hace aún más difícil, por lo tanto, para los intérpretes es importante contar con la experiencia cultural desde la comunidad sorda,

me encontré con él en el pasillo, me dije: está súper volado (desatento), no me contesta hay algo que hacer, algo que nos llamaba la atención, pero cuando no hay profes de Sordos y por eso insisto, en esto importante, lamentablemente los chicos ya no tienen estas posibilidades de haber visto quizás unas clases de escuela de Sordos, de haber visto como se mueve esta Comunidad porque cuando tú no los ves es difícil darte cuenta de las posibilidades que puede llegar este niño y cómo se va perdiendo en esta escuela regular (ILS5)

Por otro lado, los co-educadores, indican que toda gira en torno a la LSCh, si bien, es lo fundamental ellos buscan elementos didácticos pero el trabajo y desarrollo de estrategias cognitivas, las cuales no se consideran con los estudiantes sordos. Con respecto al espacio físico de clases, termina siendo un espacio cerrado es preferible espacios seguros visibles y abiertos para los procesos de aprendizaje de los estudiantes sordos. Los estudiantes sordos explican que para algunos de ellos, los espacios que mejor incentivan sus aprendizajes están en sus hogares, puesto que tienen mejor concentración, mientras que para otros lo hacen en la institución educativa porque es un espacio de entornos interactivos académicos, agregan que hay buenas herramientas tecnológicas para que puedan trabajar sus aprendizajes, con la posibilidad de realizar videos, así como acceder a fuentes desde internet.

En el contexto colombiano, los modelos lingüísticos proponen realizar ejercicios cognitivos que giren en torno a las señas, composiciones de campos semánticos derivados al español, usos de los términos con y para múltiples contextos, es así como se plantean la inclusión, con comunidades sordas con liderazgo. Los docentes sordos indican que hay personas sordas que tienen familiares sordos y es una ayuda fundamental a nivel personal y profesional, pues se aprenden cosas necesarias para la vida, además agregan que a las herramientas tecnológicas les sacan provecho en ejercicios cognitivos pues los sordos son visuales,

el establecimiento tiene buenas herramientas tecnológicas y le sacan provecho a eso ya que los sordos son muy visuales, aunque en ocasiones el docente sordo queda extrañado con algunas funciones de la tecnología puesto que sus estudiantes pueden saber más que ellos (DS2)

Los estudiantes sordos sienten que desarrollan las habilidades cognitivas mediante competencias deportivas, en las casas no hay tanta visibilidad de los temas académicos y sienten temor que olviden los contenidos, prefieren el colegio pues son más activos durante el día, aprenden mejor con sus compañeros sordos de aula, teniendo acompañamiento de la docente y el modelo lingüístico.

Aprendemos mejor en lugares diversos cuando hay manejo adecuado en nuestra lengua, incluso podemos aprender de manera autónoma (ES4).

DISCUSIÓN

Los resultados planteados desde los grupos de discusión integrados por profesionales de apoyo y estudiantes sordos de Chile y Colombia, plantean singularidades propias de cada país y puntos de encuentro desde la mirada como agentes activos relevantes en sus contextos.

En la categoría Estrategias, como parte del proceso de inclusión, ambos contextos consideran el trabajo colaborativo como eje central para los procesos inclusivos. Se releva la importancia de cada uno de los profesionales, sus funciones y roles en el aula con estudiantes sordos. Esta categoría en el contexto chileno se plantea en función de la sala clases y la relación entre profesionales de apoyo, a diferencia del contexto colombiano que plantea la necesidad de estrategias entre el modelo lingüístico y su conexión con la familia del estudiante. En cuanto a los estudiantes sordos chilenos apuntan hacia la importancia de las estrategias pedagógicas para el desarrollo del español escrito, los estudiantes sordos colombianos apuntan hacia el desarrollo de las estrategias pedagógicas en el aula.

Ambos países cuentan con marcos legales o experiencias con respecto a este tema, sin embargo, como barrera estaría la falta de un planteamiento desde la mirada interdisciplinaria, si bien en cada país las funciones de los profesionales están claramente establecidas y cada profesional presenta una experticia, no existiría una línea o ruta directa que encamine organizadamente los procesos, es por ello que el trabajo colaborativo en el aula inclusiva para sordos es de gran relevancia, el desarrollo de las estrategias pedagógicas en función de una organización basada en el ¿qué?, ¿cómo hacer?, ¿cuándo? y ¿dónde hacerlo?

En la categoría de Habilidades Lingüísticas-Comunicativas, para el proceso de inclusión se visualizan diferencias entre ambos países, por un lado, los intérpretes colombianos consideran importante profundizar los procesos lingüísticos de la lengua de señas de manera de apoyar en mejor forma el acceso a la comunicación de los estudiantes sordos. En Chile, las necesidades están en el perfeccionamiento de la lengua de señas para los profesionales que participan en las aulas, principalmente para los docentes. La visión de los fonoaudiólogos chilenos sigue siendo el desarrollo del lenguaje oral desde una mirada clínica. Los co-educadores plantean el desarrollo de las habilidades

personales e interpersonales como modelos en favor de estudiantes sordos para el proceso de inclusión. En el contexto colombiano los modelos lingüísticos se plantean en función de la profundización de la lengua de señas. Los profesores diferenciales chilenos y colombianos plantean la necesidad de un trabajo a nivel de programa o plan curricular para el desarrollo de la lengua de señas, que vaya en directa relación con los estudiantes. En relación con lo anterior la barrera sería los niveles comunicativos y lingüísticas de los estudiantes sordos de manera que el servicio de interpretación no se transforme en “una herramienta compensatoria para acceder a los entornos de oyente dominantes en el aula” (Hult & Compton, 2012, p. 612).

Una barrera se plantea en términos curriculares de la lengua de señas, si bien ambos países cuentan con marco legales y leyes que avalan el uso de la lengua de señas, en el caso de Colombia existe un marco curricular desde una metodología bilingüe-bicultural, la situación chilena es diferente puesto que no cuenta con un modelo curricular (González & Muñoz, 2022) situación que de existir pudiese apoyar al desarrollo de la lengua de señas chilena siendo un aporte para el aula inclusiva, por ahora es una barrera puesto que requiere como, lengua viva un trabajo constate de investigación, desarrollo y profundización (Otárola Cornejo, 2020).

En el caso de los profesionales de apoyo, el foco estaría en el manejo de la LSCh de manera de apoyar el proceso para la inclusión de estudiantes sordos en contextos regulares. puesto que como indica Domínguez (2017, p.46)

muchas de las dificultades en el contexto educativo “se sitúan en la falta de profesores que conozcan y dominen la lengua de signos y la utilicen de manera efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos”.

Para finalizar, la categoría de Habilidades Cognitivas, en ambos países se manifiestan semejanzas, coinciden en términos de la necesidad e importancia

del desarrollo de habilidades cognitivas y de un trabajo sistemático para la activación de estos procesos. Los estudiantes sordos proponen que las tecnologías pudiesen servir de ayuda en la ejercitación, reiteran la importancia de hacer parte a la familia en estas actividades, además plantean su preferencia en el contexto educativo junto con sus amigos sordos u oyentes. La barrera en esta dimensión estaría en que, si bien se reconoce como una necesidad, en ocasiones los profesionales de apoyo dan por hecho que los estudiantes sordos inician su proceso educativo con un desarrollo lingüístico-comunicativo y cognitivo óptimo, lo que no es así puesto que se evidencian dificultades en la atención como proceso cognitivo básico para la adquisición de nuevos conocimientos.

CONCLUSIONES

El proceso de inclusión se complejiza cuando se trata de estudiantes sordos indistintamente si es Chile o Colombia, son países con historias comunes en el proceso de la educación para sordos. Con miradas médico-rehabilitadoras en un principio y posteriormente con propuestas desde la mirada socio-antropológica, poniendo énfasis en los aspectos culturales y lingüísticos. Desde la perspectiva de los profesionales de apoyo y los estudiantes sordos en un espacio educativo, pensar en una inclusión efectiva para estudiantes sordos requiere planteamientos que consideren un trabajo colaborativo interdisciplinario entre profesionales de apoyo oyentes y sordos, cada uno aportando desde su experiencia y experticia, reconociendo y ejerciendo las funciones que cada uno tiene de acuerdo con sus leyes, decretos u orientaciones.

Las estrategias pedagógicas debieran estar a cargo de los docentes sordos y oyentes privilegiando actividades en espacios seguros para sordos, estos espacios refieren al uso de la lengua de señas por los estudiantes, lugares

en los que puedan aprenderla y desarrollarla considerando su carácter cultural y al manejo avanzado de la lengua de parte todos los profesionales que participan en el aula con estudiantes sordos, de manera que no se transformen en una barrera para los mismos estudiantes. En síntesis, la lengua de señas debiese ser estudiada, investigada, profundizada y liderada por los profesionales sordos.

En el mismo plano educativo, la incorporación de actividades para el desarrollo de las habilidades cognitivas es relevada desde las experiencias de los participantes, considerando el diseño de ejercicios cognitivos en el aula de manera que el aprendizaje de su lengua se favorezca a través de procesos de atención, ejecución de tareas y desarrollo de la visualidad.

Por lo tanto, la inclusión para estudiantes sordos se debiese pensar en base a las tres categorías antes mencionadas (estrategias, habilidades lingüísticas-comunicativas y habilidades cognitivas), sus respectivas dimensiones, su implementación en las aulas con estudiantes sordos y la articulación con sus necesidades como población sorda. Las comunidades sordas han esperado suficiente, ya no quieren ser espectadores, quieren ser parte y ser reconocidos como actores relevantes de sus procesos educativos.

En referencia a las limitaciones de esta investigación, se plantean en dos términos; el primero en función de haber podido profundizar con otras técnicas como la entrevista a cada profesional que pudiera haber potenciado las categorías, dimensiones y segundo incorporar más estudiantes sordos de diferentes niveles educativos que pudieran entregar mayores narrativas de sus procesos de inclusión.

La prospección investigativa basada en los resultados obtenidos y con el fin de seguir desarrollando la temática de la inclusión con estudiantes sordos, se plantea la posibilidad de desarrollar una propuesta inclusiva que incorpore las categorías y dimensiones para ser implementada con estudiantes sordos en contextos de educación regular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barra, R. & Muñoz, K. (2020). Importancia del desarrollo cognitivo -lingüístico en estudiantes sordos de educación superior. In K. Muñoz. *Estudiantes sordos. Desafío para la educación superior*. Palibrio. Estados Unidos, pp.87-112
- Caselli, N. K., Hall, W. C., & Henner, J. (2020). American Sign Language Interpreters in Public Schools: An Illusion of Inclusion that Perpetuates Language Deprivation. *Maternal and Child Health Journal*, 24(11), 1323–1329. <https://doi.org/10.1007/s10995-020-02975-7>
- Catin, G., Villanueva, V., Muñoz, K. & Cardenas, C. (2020). Coeducador y modelo lingüístico: presencia de la comunidad sorda en el contexto educativo chileno y colombiano. *Perspectiva Educativa*. 59(2), 136 – 162
- Clark, M.D, Cue K. R, Delgado, N., Greene-Woods A. & Lee, J. (2020). Early Intervention Protocols: Proposing a Default Bimodal Bilingual Approach for Deaf Children. *Wolsey Maternal and Child Health Journal* 24,1339–1344 <https://doi.org/10.1007/s10995-020-03005-2>
- De Meulder, M. (2014). The UNCRPD and Sign Language Peoples. In A. Pabsch (ed.) *UNCRPD Implementation in Europe – A Deaf Perspective*. Article 29: Participation in Political and Public Life. European Union of the Deaf, pp. 12-28.
- Domínguez, A.B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 1, (3) 45-61 <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>
- Duque, H. & Aristizábal Diaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24.

- Federación Nacional de Sordos (2011) Documento de trabajo. Orientaciones a la labor de los intérpretes y modelos lingüísticos en el ámbito educativo: una experiencia en Bogotá. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/706>
- Flórez, A. & Rincón, M. (2014). Sistematización de experiencias en relación al quehacer fonoaudiológico con escolares sordos. *Revista Areté*, 14 (1), 195-212
- Flores, R. (2004). Lenguaje en la educación Una perspectiva Fonoaudiológica. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina. ISBN: 958-701-370-0
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, (2012). Escuela, familia y Necesidades Educativas Especiales. Santiago de Chile., <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151334230.guia4.pdf>
- Gobierno de Chile. (2010). Ley 20422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (2010, feb. 10). <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Gobierno de Chile (2021) Ley 21033. Modifica la ley n° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas <<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154963>>.
- Gobierno de Chile, MINEDUC. (2021). Establecimientos educacionales con estudiantes sordos. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/sepublica-documento-de-orientaciones-tecnicas-para-establecimientos-con-estudiantes-sordos/>
- Gobierno de Colombia, Congreso de la República (2005) Ley 982, recuperado de https://www.redjurista.com/Documents/ley_982_de_2005_congreso_de_la_republica.aspx#/

- Gobierno de Colombia, (1996) Ley 324, donde se reconoce la existencia de una lengua de señas en Colombia. La Ley establece la obligatoriedad del Estado a financiar la formación de intérpretes de esta lengua, así como su uso en la televisión, https://puntodis.com/wp-content/uploads/2015/12/Ley_324_de_1996.pdf
- González, M., & Pérez, A. (2017). La Lengua de Señas Chilena: un recorrido por su proceso de desarrollo desde una perspectiva multidimensional. *Espaço*. 47, 145-166. <https://www.researchgate.net/publication/323779772>
- González, M & Muñoz, K. (2022). Sign Language Teaching Experiences in Chilean Deaf Education: An Unofficial Curriculum. *Revista Momento – Diálogos em Educação*, 31, (2), 374-393, DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14501>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a ed. México: McGRAW-HILL.
- Hult, F. & Compton, S. (2012). Deaf education policy as language policy: A comparative analysis of Sweden and the United States. *Sign Language Studies*, 12(4), 602-620. <https://doi.org/10.1353/sls.2012.0014>
- Instituto Nacional de Sordos INSOR (2006). *Alternativas educativas para la población sorda*. Río de Janeiro entre el 26 y el 29 de septiembre de 2006, http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/ponencia_riodejaneiro_2006-1.pdf
- Kusters, A. M. J., O'Brien, D., & De Meulder, M. (2017). Innovations in Deaf Studies: Critically Mapping the Field. In A. Kusters, M. De Meulder, & D. O'Brien (Eds.), *Innovations in Deaf Studies: The Role of Deaf Scholars* (pp. 1-53). Oxford University Press.
- Ladd, P. (2022). *The unrecognized curriculum: Seeing through new eyes: deaf cultures and deaf pedagogies*. DawnSignPress.

- Larrazabal, S., Palacios, R., & Espinoza, V. (2021). Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 75-93. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100075>
- Manrique, M. S. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57),163-185. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008>
- Marschark, M. (2006). Intellectual functioning of deaf adults and children: Answers and questions. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18(1), 70–89. <https://doi.org/10.1080/09541440500216028>
- Ministerium de Educación. (2022). Orientaciones Técnicas para establecimientos educacionales con estudiantessordos.<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2022/06/OrientacionesEstablecimientosEstudiantesSordos-DIGITALvf.pdf>
- Moreira, M. (2019). Estimulación temprana y su incidencia en el proceso de aprendizaje en los niños de educación inicial en la Unidad Educativa “María Auxiliadora cantón Babahoyo” (tesis de pregrado). Babahoyo, Ecuador: Universidad técnica de Babahoyo, <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/6931>
- Morales-Acosta, G., Mardones Nichi, T., de Aquino Albres, N., Muñoz Vilugrón, K. & Rodríguez Montano, I. (2022) Competencia Comunicativa Intercultural en las voces docentes en un contexto escolar con diversidad sorda de la región metropolitana, Chile. *Revista Diálogo Andino* (67), 227-239 . <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100227>
- Muñoz, K., Sánchez, A. & Bahamonde, C. (2021). Cultura sorda y TICs. Variables para el desarrollo de la lengua de señas chilena. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*,15, 141-151.

- Otárola Cornejo, F. A. (2020). Inmersión en la lengua de señas chilena: implicancias en el desarrollo lingüístico de estudiantes sordos. *Onomázein*, (50), 01–23. <https://doi.org/10.7764/onomazein.50.03>
- Otárola Cornejo, F. A, Gutiérrez B., R M, & Bertini Muñoz, C. (2020). Ideational metafunction in Chilean sign language: Lexical verb forms as processes. *Estudios filológicos*, (65), 169-194. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132020000100169>
- Pérez, V., Muñoz, K., & Chávez Calderón, K. (2020). ¿Intérprete o facilitador de lengua de señas? Una experiencia en el contexto educativo chileno. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 679- 693.
- Rodríguez, Y.; Muñoz, K.A.; Sánchez, A.& Sastre, C.O. (2019). Habilidades comunicativas y cognitivas de estudiantes sordos: Diseño de protocolos. *Revista de Investigación en Logopedia*, 9(2), 129-149.
- Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E., & Infante, S. (2021). ¿Es Siempre Exitosa la Inclusión Educativa? Resultados Comparativos del Sistema Regular y Especial. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 55-73. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100055>
- Santos, M. (2017). Juegos y desarrollo cognitivo en los niños y niñas de la unidad educativa (tesis de postgrado). Ecuador: Universidad Nacional de Chimborazo.
<http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/4468/1/UNACH-EC-IPG-CEP-2017-0038.pdf>