

Programa para aulas con estudiantes sordos: Construcción de profesionales chilenos y colombianos

RESUMEN

La comunicación y el aprendizaje son un referente espontáneo dentro de los procesos educativos de los seres humanos, en los que se incluyen programas para estudiantes sordos. El artículo tiene como objetivo describir los componentes necesarios de un programa para un aula con estudiantes sordos y sordas. Con un enfoque de corte cualitativo, un diseño fenomenológico, se recogió información a través de grupos de discusión con la participación e interacción de profesionales chilenos y colombianos. Los participantes fueron 44, entre ellos: fonoaudiólogos, profesores de sordos, co-educadores/ modelos lingüísticos, intérpretes de lengua de señas chilena y colombiana. Los resultados establecieron 3 categorías: perfil profesional, estrategias comunicativas-cognitivas y elementos fortalecedores. Las conclusiones van orientadas a la importancia de considerar elementos articuladores como el trabajo colaborativo y la gestión pedagógica en el desarrollo del trabajo profesional de un programa educativo para un aula con estudiantes sordos.

Palabras clave: Sordo, Trabajo Colaborativo, Lengua de Señas, Gestión Pedagógica

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación humana y los procesos cognitivos son dos factores importantes en el aprendizaje; están ligadas a las interacciones constantes, permanentes dentro del aula y las situaciones académicas que allí se presentan; el docente es el recurso eficaz que interacciona y activa los procesos cognitivos e impacta los aprendizajes de los estudiantes en el aula. En el caso de la población escolar sorda involucra dentro de sus interacciones comunicativas y cognitivas no solo al docente sino también a los profesionales de apoyo (Vallejos, 2016).

En el caso de Chile, (Ministerio de Educación de Chile, 2021) la modalidad para la educación de estudiantes sordos en aulas regulares es a través de los Programas de Integración Escolar (PIE). En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) han implementado bajo la Ley 982 (Función Pública de Colombia, 2005) Artículo 1, la educación bilingüe-bicultural, a través del aula multi-grado en escuelas distritales.

Karina Muñoz Vilugrónⁱ,
Universidad
Universidad Austral de
Chile, Chile.

Carmen Sastre
Gonzálezⁱⁱ,
Iberoamericana
Corporación
Universitaria,
Colombia.

Carlos Enríquez
Lozanoⁱⁱⁱ,
Iberoamericana
Corporación
Universitaria,
Colombia.

Alejandra Sánchez
Bravo^{iv},
Universidad Austral de
Chile, Chile.

Independiente del contexto, la educación de sordos (Lissi et al., 2012; Herrera Fernández & De la Paz, 2019) debiese propender a estimular el pensamiento, incitar a descubrir, resolver problemas, estimular el trabajo colaborativo, ayudar a crear nuevos hábitos de pensamiento, de acción y de reflexión.

Una herramienta fundamental son las “diadas” comunicativas. Las diadas establecen facilitadores o barreras de aprendizajes, cada actor educativo, establece normas y reglas que contribuyen a mejorar o debilitar los procesos de enseñanza aprendizaje de formas recurrentes para el estudiante sordo. Gómez et al. (2012) establecen que “las diadas parecen ser una excelente alternativa para trabajar en forma colaborativa entre profesores, pero la escuela debe dar condiciones que aseguren que este trabajo se realice en forma periódica y sistemática” (p. 272).

La educación y la comunicación son elementos que se integran en el proceso docente-educativo, los cuales permiten el desarrollo de los educandos en sus respectivos aprendizajes, es decir, se conforma lo conocido como proceso formativo (Amayuela Mora, 2017). Teniendo en cuenta estos aspectos, en una educación para la persona sorda, la comunicación, los procesos cognitivos y la gestión pedagógica se plantean como una cadena conductora de negociaciones colectivas entre los profesionales que están inmersos en este espacio educativo.

Barragán de Anda et al. (2010) plantean que las relaciones entre los miembros de un grupo se constituyen como el medio para fomentar el proceso de aprendizaje, a través del trabajo colaborativo. Peters (2002) complementa esta idea, “se persiguen metas como el desarrollo individual y la madurez de los participantes, su integración, responsabilidad social, la autorrealización a través de la interacción” (p. 37-38).

El trabajo colaborativo permite fortalecer diferentes acciones de los procesos educativos, facilitando la participación equitativa de los equipos profesionales. De esta manera Urbina et al. (2020) plantean que las interacciones entre los estudiantes y profesores, tiene la oportunidad de compartir significados del mundo favoreciendo la construcción social del propio conocimiento.

Una mirada compartida desde el trabajo colaborativo establece factores o acciones entre los miembros del equipo responsable de la educación de la persona sorda, según Bedoya et al. (2020), el profesor o profesional tiene determinadas formas en que impacta los factores moduladores de procesos interactivos en el aula, responsables de la adquisición de conocimientos y desarrollo de los estudiantes.

Bastías Urra (2014) plantea la relevancia de la gestión que tiene como objetivo central dinamizar la práctica docente para el desarrollo integral de los alumnos, de esta manera activar procesos de producción y gestión de conocimiento a través de diversas orientaciones de gestión pedagógica, de manera de potenciar a todos los estudiantes en el aula.

Es esencial desarrollar y evaluar nuevos modelos de articulación para los profesores y profesionales que faciliten prácticas de trabajo colaborativo más eficaces que permitan mejorar los resultados académicos para los estudiantes sordos, puesto que Salter et al. (2017) plantean que las prác-

ticas actuales no facilitan el intercambio de conocimientos en los contextos de educación para sordos lo que podría contribuir a expectativas erradas y desafíos adicionales para este grupo en específico.

Si bien en la actualidad se visualiza la enseñanza para los estudiantes sordos desde una mirada socioantropológica fundamentada en el modelo bilingüe-bicultural, que respeta las culturas y lenguas tanto de estudiantes oyentes como sordos, es importante considerar, según Barra y Muñoz (2020), "un modelo educativo enfocado en aspectos cognitivos y lingüísticos junto con la provisión de experiencias significativas de aprendizaje, que comprometan no sólo contenidos académicos sino habilidades sociales, emocionales y de autoconocimiento" (p. 88).

Por su parte Figueroa-Céspedes (2020) destaca la importancia de una perspectiva sociocultural pertinente en las interacciones dentro del aula, identificando el rol de los adultos mediadores que deberán promover la participación y considerar aspectos socioemocionales y afectivos-emocionales de los y las estudiantes que se propicien dentro del aula de manera que sean transformadoras para que eventualmente las y los niños/as puedan ser autónomos e independientes en contextos de participación.

Considerando el escenario de la inclusión de las personas sordas en el aula regular, Nikoláescu et al. (2021) plantean que la formación de personal cualificado debe ser capaz de implementar con éxito la educación inclusiva, con habilidades para compartir en estos espacios educativos, en este sentido se plantea la ausencia del registro de experiencias de estos actores relevantes y su articulación en los procesos de participación de los aprendizajes para los estudiantes sordos.

De esta manera reconociendo las especificidades para la educación de las personas sordas en un contexto de educación, se plantean las siguientes preguntas ¿Qué componentes debería tener un programa para un aula con estudiantes sordos?, ¿qué elementos refuerzan y favorecen las diadas comunicativas-cognitivas entre profesionales y estudiantes sordos?

2. METODOLOGÍA

La investigación tiene un enfoque cualitativo tipo descriptivo, Hernández Sampieri y Mendoza (2018) plantean que el enfoque cualitativo tiene como propósito examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados con diseño fenomenológico que presente una descripción de las experiencias comunes y diferentes de los profesionales estudiados.

2.1 PARTICIPANTES

Los participantes son 44 profesionales sordos y oyentes con formación universitaria, con un mínimo de experiencia laboral de dos y un máximo de 15 años. Con edades que fluctúan entre los 22 y 40 años. A continuación, se puede visualizar información en formación universitaria o técnica y el género por país.

Tabla 1
Participantes en el Estudio-Chile

Participantes	Formación Universitaria	Género	
		M	F
Intérprete de Lengua de Señas	Profesional (5 años)	7	0
Fonoaudiólogas/os educativas/os	Profesional (5 años)	3	5
Co-educadores/as Sordos/as	Técnico (2 años medio)	4	1
Profesoras de Educación Diferencial	Profesional (5 años)	0	10
Total		30	

Nota: Elaboración propia.

Tabla 2
Participantes en el Estudio-Colombia

Participantes	Formación Universitaria	Género	
		M	F
Intérprete de Lengua de Señas	Licenciatura (4 años)	3	3
Fonoaudiólogas/os educativas/os	Licenciatura (4 años)	0	6
Modelos Lingüísticos Sordos	Licenciatura (4 años)	1	1
Total		14	

Nota: Elaboración propia.

2.2 INSTRUMENTO

El grupo de investigadores chilenos y colombianos diseñó un guion para la aplicación en el grupo de discusión. El guion estaba constituido por 12 preguntas organizadas en las siguientes 4 dimensiones: componentes necesarios para un programa, perfil profesional, estrategias y elementos necesarios para fortalecer la interacción en el aula. Para facilitar el proceso de interacción del grupo de discusión, se aplicó por separado, es decir, grupos de discusión de participantes oyentes en español y grupos de discusión de participantes sordos en las lenguas de señas respectivas.

2.3 PROCEDIMIENTO

La información recogida fue grabada, a través de la realización de siete grupos de discusión (GD). En cada grupo con participantes oyentes y grupos de sordos de las ciudades de Bogotá (Colombia) y de la misma forma en Puerto Montt (Chile). Fueron aplicados por el equipo de investigación de cada país. Previo al inicio de cada grupo de discusión, se procedió a la lectura y firma de los consentimientos informados, de manera de guardar la confiabilidad de los

datos. Para mantener el anonimato de cada participante se identificó a cada uno con un número de manera de organizarlos como: Intérprete de lengua de señas (ILS1, ILS2,...), Fonoaudiólogo Educativo (FE1, FE2,...), Co-educadores Sordos (CES1, CES2, ...).

Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora.

Tabla 3
Grupos de Discusión

Participantes	Chile	Colombia
Intérprete de Lengua de Señas ILS	GD1, ILS1, ...7	GD2, ILS1, ..6
Fonoaudiólogas Educativas FE	GD3, FE1, ...8	GD4, FE1, ...6
Co-educadores Sordos CES	GD5, CES1, ...5	--
Modelos Lingüísticos Sordos MLS	--	GD6, MLS1, ...2
Profesoras de Educación Diferencial PED	GD7, PED1, ...10	--
Total	30	14

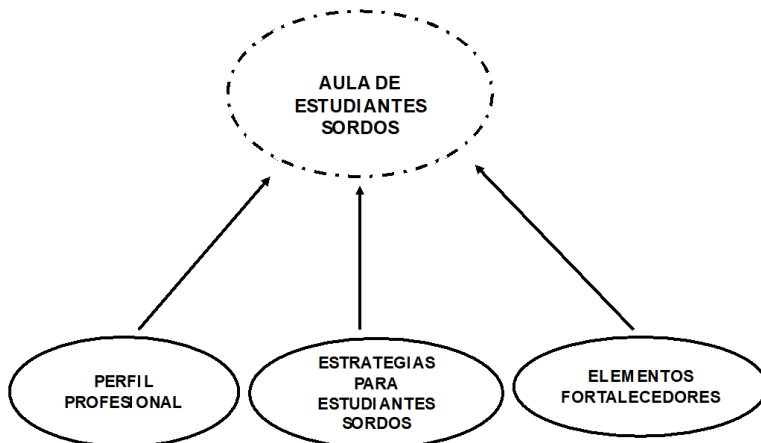
Nota: Elaboración propia

El análisis de datos se llevó a cabo con el apoyo del *software ATLAS.ti* (*The Qualitative Data Analysis & Research Software*). Para ello, se realizaron dos procesos de transcripción; el primero de la lengua de señas al español escrito y el segundo español oral al escrito respetando diferencias culturales y lingüísticas. La información fue codificada siguiendo los lineamientos de Strauss y Corbin (2002), contó con una primera etapa: la codificación abierta con una revisión minuciosa y detalla de la información con el propósito de levantar los primeros códigos de las unidades de significado para ello se asignó a cada una la referencia de acuerdo con el grupo focal. La segunda etapa consistió en la codificación axial que permite la articulación de las categorías para dar explicación al fenómeno.

3. RESULTADOS

Los resultados de los grupos de discusión realizados con los profesionales de Chile y Colombia determinan que en la primera etapa de la codificación abierta se plantean tres categorías: Perfil profesional, estrategias para estudiantes sordos y elementos fortalecedores para la categoría central que es aula de estudiantes sordos.

Figura 1
Codificación Abierta. Aula de Estudiantes Sordos



Nota: Elaboración propia.

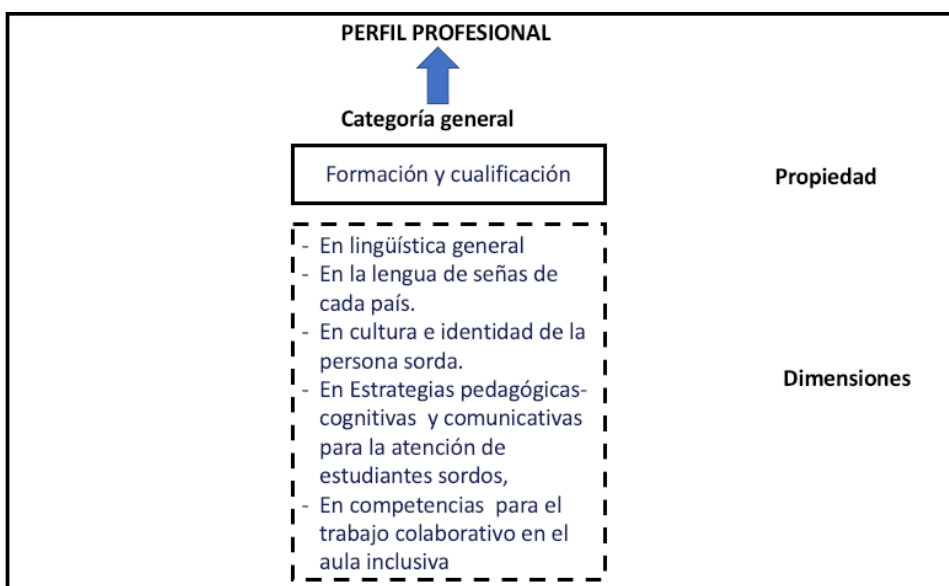
3.1 CATEGORÍA CENTRAL *AULA DE ESTUDIANTES SORDOS*

Para efectos de esta investigación se define el aula de estudiantes sordos como aquel espacio en el que estudiantes sordos y oyentes desarrollan su proceso de aprendizaje guiados por un profesor de aula y profesionales de apoyo.

3.2 CATEGORÍA *PERFIL PROFESIONAL*

Para esta investigación el concepto de perfil tiene un enfoque integral no solo se hace hincapié estrictamente en la formación de profesionales, al tipo de tareas que potencialmente pueda desarrollar competencias, habilidades y también que contemple ciertos conocimientos en la educación para estudiantes sordos.

Figura 2
Categoría Perfil Profesional



Nota: Elaboración propia.

Propiedad *Formación y cualificación* se determina como eje transversal para los profesionales que participan en la sala de clases. En ese aspecto, los fonoaudiólogos plantean,

la participación de varios profesionales como profesores sordos modelos lingüísticos, mediadores, docentes oyentes o también docentes usuarios de la lengua de señas y fonoaudiólogos en el diseño y aplicación de un programa de guías interactivas comunicativas cognitivas que van a permitir mejorar las adaptaciones curriculares (GD3, FE1).

Además, plantean establecer similitudes en su formación, para ellas es importante el fortalecimiento del código de la persona sorda desde una visión lingüística y discursiva que les permita establecer los procesos de interacción comunicativa.

Los intérpretes de lengua de señas determinan que deben contar con conocimientos profundos de la lengua de señas y el español, así como de la cultura sorda y oyente considerando las diferencias locales,

se requiere cualificación en técnicas de interpretación y su funcionalidad en contextos educativos. En caso de no existir un programa profesional de formación de intérpretes en el país no se debe caer en el error de valorar la capacidad del intérprete porque tenga otro pregrado a menos que este sea afín al campo de la interpretación (GD2, ILS3).

En Chile, las Profesoras de Educación Diferencial con mención en Audición y Lenguaje son las encargadas de trabajo con estudiantes 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 (GD7, PED2).

Otra profesora agrega,

me parece que, debe ser más amplio el tema cultural, me parece que los profesores para Sordos necesitamos tener un conocimiento profundo de la cultura de los Sordos, cuando se entienda que hay una cultura diferente (GD7, PED5).

La especialización del Profesor de Educación Diferencial es planteada en función de conocimiento del currículo inclusivo y liderando este abordaje,

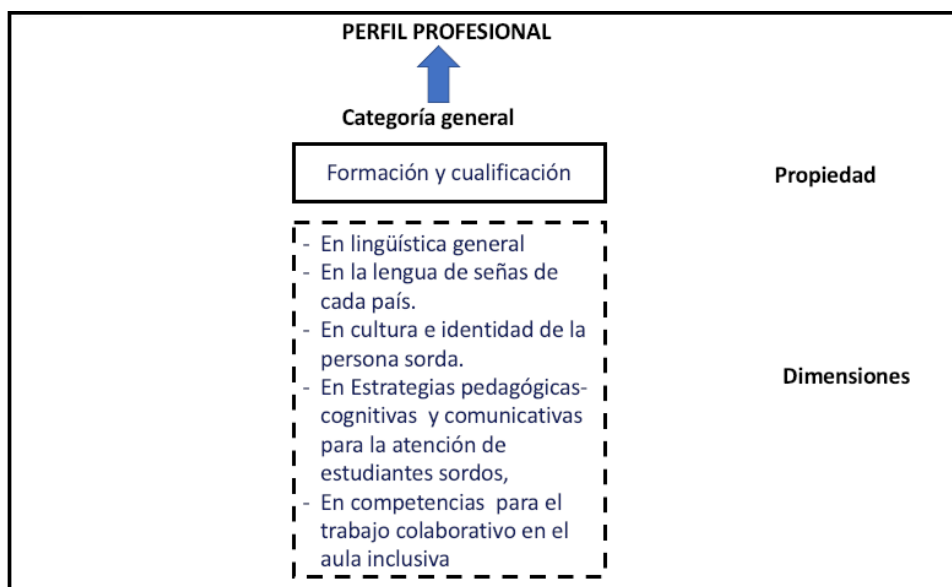
como esta es en una cultura diferente, también aprende de forma diferente, entonces el profesor diferencial, yo creo que no basta con ser profesor diferencial y tiene que ser especialista en Sordos (GD7, PED7).

3.3 CATEGORÍA ESTRATEGIAS PARA ESTUDIANTES SORDOS

La categoría Estrategias para estudiantes sordos refiere acciones con una serie de procesos y actuaciones desarrolladas a través de la práctica, es contar con la capacidad y con el conocimiento de algunos procedimientos que aseguren el éxito en una actividad considerando recursos materiales o humanos para el aula de estudiantes sordos.

Figura 3

Categoría Estrategias para Estudiantes Sordos



Nota: Elaboración propia.

Propiedad *Comunicativas-Cognitivas* en términos generales, se plantea que las estrategias para la población sorda debieran partir con el conocimiento de los estudiantes sordos, se relevante que los profesionales conozcan y usen la lengua de señas, establezcan competencias interculturales y habilidades interactivas,

yo personalmente no utilizo o no estamos formados para la generación de estrategias pedagógicas, eso digamos que va más dirigido a personas como los licenciados o los educadores especiales, yo pienso que lo nuestro va dirigido hacia un establecimiento de elementos comunicativos, si? al uso y la competencia en lengua de señas de los que estamos en esa interacción con los estudiantes sordos y a mejorar esa interacción comunicativa de ellos mismos, entre ellos mismos con sus pares y con los docentes, sean oyentes o sean mediadores sordos (GD4, FE5).

Agregan que,

destacamos las competencias para trabajar las habilidades meta-lingüísticas y metacognitivas, considerando que estas son relevantes para que el estudiante sordo aprenda la lectura, aprenda la

comunicación oral o gestual, esta última con la ayuda de un intérprete (GD3, FE4).

También plantean que,

la sociedad chilena, en términos generales ve a la persona sorda como una persona discapacitada. En este sentido observan que se genera una respuesta asistencialista (GD3, FE6).

Los intérpretes consideran que las estrategias deben ser planteadas como,

estrategias de adaptación discursiva para niños, conocimiento del registro comunicativo de los estudiantes, siempre generar planeación del servicio con las personas a cargo del espacio académico, mantenerse actualizado con su profesión, dedicar espacios de reflexión de su labor, tener un vocabulario adecuado al espacio a interpretar (GD2, ILS4).

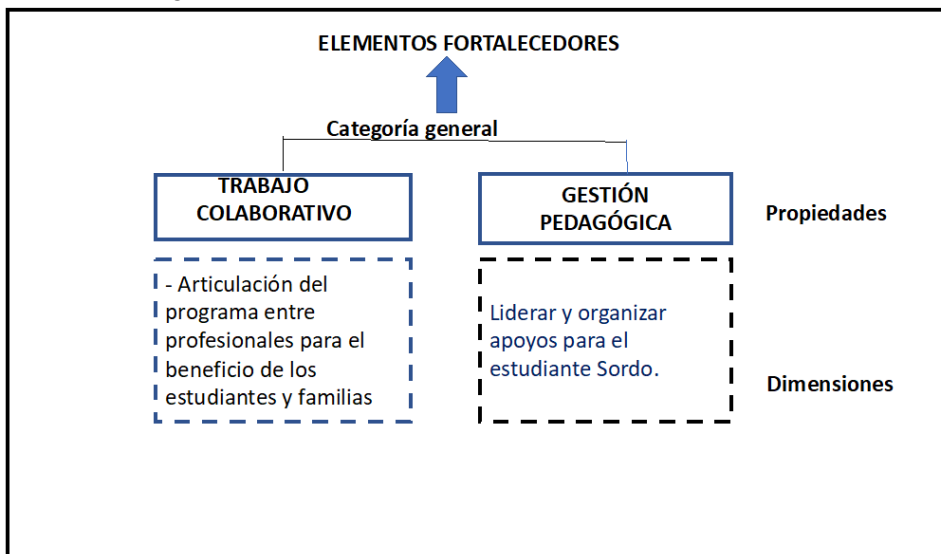
Una situación interesante que observan las Profesoras Diferenciales y que pudiese ser un facilitador para la implementación de un programa, es el marco legal chileno,

es que la normativa, y también yo siento que, esto que se conversa así como acá, no sé si el Mineduc tendrá como algún lineamiento de la educación de Sordos, debería ser conversado y trabajado con ellos, que son finalmente los que nos van normando, nosotros somos los que trabajamos en escuelas, entonces, no sé si ellos tienen este tipo de reflexiones o si manejan también el tema de lo que es educación de Sordos y yo siento que no solo pasa con los sordos, porque pasa con todos (GD7, PED3).

3.4 CATEGORÍA ELEMENTOS FORTALECEDORES

La categoría *elementos fortalecedores* en el manejo de las interacciones en el aula para estudiantes sordos, por lo cual deben ser inseparables, integradoras y sistemáticas para el cumplimiento de los objetivos en este espacio educativo. Cuenta con dos propiedades; Trabajo colaborativo y Gestión pedagógica.

Figura 4
Categoría Elementos Fortalecedores



Nota: Elaboración propia.

Propiedad *Trabajo colaborativo*, en educación es muy representativo este trabajo ya que se debe realizar para determinar los pasos a seguir en los procesos educativos, si bien este concepto es conocido por la mayoría de los profesionales, reconocen la necesidad de articularse en función de un objetivo común como es la educación para estudiantes sordos,

Las fonoaudiólogas piensan que es fundamental el trabajo colaborativo, sí, obviamente que siempre es importante, trabajar con el docente, trabajar con los compañeros del estudiante y trabajar con los padres de familia, pues digamos que se tiene en cuenta toda la comunidad educativa y abordar todos esos frentes. El trabajo colaborativo es muy importante, pero vuelvo y digo como lo decía anteriormente, no solamente es trabajar con la docente del aula sino con todos los docentes en los diferentes momentos (GD1, FE4).

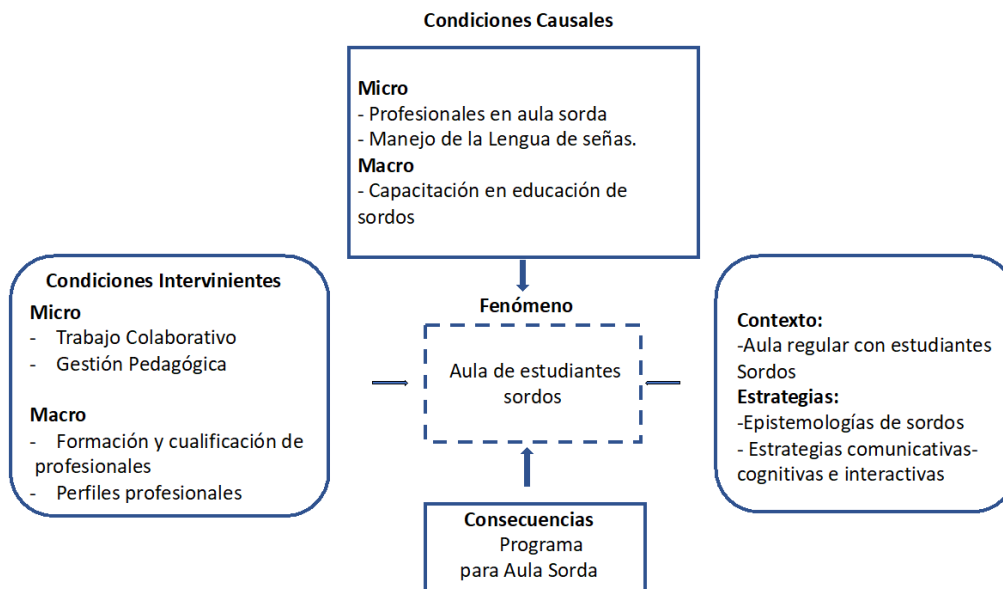
Propiedad *Gestión pedagógica* refiere a la organización de recursos humanos y materiales con el fin de lograr los objetivos propuestos a través las estrategias para estudiantes sordos,

los psicólogos, fonoaudiólogos, entonces tratar de mantener una comunicación fluida de todas las personas que siempre, y siempre como que llevaba la batuta por así decirlo, que llevaba la responsabilidad el que centraba toda la información, era el profesor diferencial a cargo de ese grupo (GD1, FE2).

La segunda etapa es la *codificación axial* que implica el proceso de relacionar las categorías; la codificación ocurre alrededor de un eje de la categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. En este proceso de codificación se identifica una categoría central, *aula de estudiantes sordos*, el cual es analizado bajo el modelo de paradigma

propuesto por Strauss y Corbin (2002). El paradigma está compuesto de condiciones macro y micro causales, intervinientes y de contexto que ocurren bajo las condiciones y resultando consecuencias.

Figura 5
Codificación axial: Fenómeno Aula de Estudiantes Sordos



Nota: Elaboración propia.

3.5 FENÓMENO

La categoría central *aula de estudiantes sordos* surge como elemento base del fenómeno. Con la incorporación de estudiantes sordos en el aula regular, este espacio deja de ser un lugar sólo para estudiantes oyentes, de manera que las necesidades de recursos humanos y materiales que se hacen evidentes, para la construcción de la dinámica de la clase,

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 los estudiantes sordos, la falta de comunicación en el hogar deteriora o dificulta los aprendizajes vistos en clases, así como el escaso ejercicio de la enseñanza de otras materias en el proceso de adquisición de aprendizajes mediante la lengua de señas, se enfocan en generar el vocabulario pedagógico más no en los conceptos y la ganancia que han de tener en los aprendizajes de los estudiantes sordos (GD6, MLS2).

3.6 CONDICIONES CAUSALES

Las condiciones causales son conjuntos de acontecimientos o sucesos que inciden en el fenómeno, pueden ser organizadas en micro o macro condiciones. De las condiciones causales micro se puede identificar *profesionales en el aula sorda*, se relaciona con la importancia en la participación de los profesionales de apoyo para las acciones curriculares que van en beneficio de los estudiantes sordos,

lo que falta es un programa para que los modelos lingüísticos puedan establecer sus propuestas, tener en cuenta al modelo lingüístico en acciones como las reuniones de directivas, puesto que ahí se toman decisiones importantes como ajustes curriculares, formación para sordos, ellos desean aportar. No se toma en cuenta a este agente educativo, dichas reuniones son siempre cerradas y no se tienen en cuenta los mensajes y propuestas que ellos desean emitir y ni se les informa (GD6, MLS1).

Otra condición micro es aquella relacionada con el *manejo de la lengua de señas*,

las señas, la lengua de Señas debe ser como lo principal, o sea, lo básico, por ejemplo, pero no la lengua de señas solamente enseñada desde la Universidad porque en mi caso fue, muy (...) Se quedó corta (GD7, PED9).

A nivel de condiciones causales es posible identificar una macro condición, *Capacitación en Educación para estudiantes sordos*, se explicita que debido a las epistemologías de sordos se requiere un conocimiento en educación para sordos que debiera ir más allá del aprendizaje de la lengua de señas,

formación considera también el elemento del manejo de estrategias y metodologías para las personas Sordas, que reconozcan la forma diferente de aprender, así también, el conocimiento de estrategias para la lectura y escritura en esta población (GD7, PED10).

3.7 CONDICIONES INTERVINIENTES

Las condiciones intervinientes, aquellas que modifican el impacto de las condiciones causales sobre el fenómeno, pueden ser también revisadas a nivel micro y macro. La primera condición micro es *trabajo colaborativo*, que es importante para la articulación de los objetivos en los aprendizajes del estudiante sordo, que si está presente, facilita la labor, pero si no, interviene de manera negativa en el progreso del estudiante,

tenemos una disposición para trabajar colaborativamente con otros profesionales y así entregar los apoyos que requieren los estudiantes sordos, aunque nos desempeñamos en contextos educativos con personas sordas, nuestra función no implica involucrarnos en el trabajo que realizan las profesoras diferenciales e intérpretes de la LSCh (GD3, FE5).

Por otro lado, la Profesora Diferencial debiera facilitar el trabajo colaborativo,

implica que el profesor de Educación Diferencial de sordos debe manejar estrategias de trabajo colaborativo reconociendo los roles de cada profesional que participa en sala de estudiantes Sordos, coordinarlos en función de la educación de esta población escolar (GD7, PED5).

Una segunda condición interviniente a nivel micro es la *gestión pedagógica*, refiere al trabajo docente que implica la organización en la enseñanza y aprendizaje para los estudiantes sordos,

a mí me parece que el profesor tiene que coordinar estos espacios que se salen de nuestro ámbito, entonces tiene que ser capaz de liderar el trabajo con los niños Sordos, si pensamos solamente que un profesor o especialista que trabaja con los Sordos, que es lo que sucede en la mayor parte de los colegios, pienso que tendría que tener una función de coordinar (GD7, PED3).

En cuanto a las macro condiciones intervinientes, se desprenden dos: una de ellas es *formación y cualificación de los profesionales*, por un lado, se plantea la necesidad de contar en los equipos de trabajo con profesionales sordos,

los profesionales sordos son quienes conocen las realidades, es necesario contar con profesionales sordos que puedan enriquecer elementos del programa a tener en cuenta, tanto como profesionales oyentes que han tenido y conviven con la educación para sordos (GD5, CES3).

La segunda condición interviniente macro es *perfiles profesionales*. Se plantea que la necesidad debe partir desde la formación de profesionales,

sí, hay necesidad de generar contenidos desde las epistemologías de sordos en los currículos universitarios de manera de ejercer su práctica en el entorno educativo (GD5, CES5).

3.8 CONDICIONES DE CONTEXTO

Las condiciones de contexto son conjuntos de condiciones que se reúnen para producir una situación específica que vivencian las personas, es así como es posible identificar; contexto educativo para sordos que en esta investigación se plantea como *aula regular con estudiantes sordos*, refiere a estudiantes sordos que comparten sus actividades diarias en una sala de clases con compañeros oyentes, además reciben los apoyos de profesionales en estos contextos o fuera de ellos dependiendo de la necesidades,

entonces lo que hago con las horas colaborativas que tengo, veo como los temas que se van a trabajar en la clase, yo me preparo, entonces cuando el profesor pasa la información a los estudiantes oyentes, la misma información yo se las transmito pero de una forma que la persona sorda la pueda entender a veces como una forma más dinámica, trato de hacerla mucho más dinámica y también trato de hacer cosas que les pueda servir a los oyentes y a los sordos, entonces creo que ahí, no sé, trato de cumplir como lo mejor posible como mi trabajo docente (GD7, PED7).

3.9 ESTRATEGIAS

Las estrategias son actos deliberados o ejecutados con el propósito de resolver el problema y responder a las necesidades del fenómeno. Los profesionales participantes explican la necesidad de reforzar las actividades con estrategias que apunten a las habilidades comunicativas y cognitivos,

los estudiantes sordos en sus casas sienten una gran desesperanza y dificultades de convivir con el aislamiento, la falta de comunicación en casa es lo que incentiva la esperanza de llegar al colegio para manifestar su necesidad de comunicación, es lo que emplean los estudiantes en la comunicación con los co-educadores (GD5, CES2).

Las estrategias para el desarrollo de los ejercicios cognitivos giran todo en señas, sus composiciones de campos semánticos derivados al español, usos de los términos con y para múltiples contextos. En la implementación de evaluación, el modelo lingüístico acata la estrategia de tipo preguntas cerradas y abiertas que propicien el pensamiento lógico (GD6, MLS2).

3.10 CONSECUENCIAS

La posibilidad de concretar todas estas necesidades vivenciadas por los estudiantes sordos a través del desarrollo de un Programa que contemple: perfil de profesional, estrategias, trabajo Colaborativo y gestión Pedagógica.

Conocer las realidades y las características de los estudiantes sordos es lo que necesita un programa antes de empezar a proponer y desarrollar. Usualmente siempre está al margen de las necesidades de los estudiantes sordos y solo se interponen las ideas de oyentes que creen saber más que el docente sordo. Pasa lo mismo al considerar decisiones vitales que se imponen en el currículo, no cuentan con el consentimiento y la participación del adulto sordo (GD6, MLS2).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La tendencia hacia la inclusión de estudiantes sordos en aulas regulares es una realidad, la educación para esta comunidad se ve reflejada en la interacción continua de profesionales que denotan múltiples necesidades.

En lo que respecta a la categoría perfil profesional, los participantes de ambos países, relevan en términos generales la importancia de su participación en el aula, así como la formación en el tema de la educación de sordos. Por un lado, está la importancia del adulto sordo, su rol y funciones, situación que coincide con lo que ha establecido el Ministerio de Educación de Chile (2021) en las orientaciones para establecimientos con estudiantes sordos, destacando al adulto sordo como el actor cultural y lingüístico fundamental y por otro lado, determinando que la profesora de educación diferencial “sea fluente en la LSCh, que tengan alta capacidad creativa y posibilidad de incorporar estrategias visuales para la enseñanza, capacidad de gestión y trabajo codo a codo con los educadores sordos e intérpretes de LSCh” (p.43)

En cuanto a la categoría estrategias para estudiantes sordos, por un lado, enfocadas en el desarrollo de habilidades comunicativas a través de las interacciones visuales, se enfatiza en aspectos lingüísticos con la lengua de señas como eje central por lo que se plantea que los profesionales alcancen un nivel avanzado, que les permita conectar con los estudiantes del aula; en palabras de Reagan et al. (2021) “el principal desafío al que se enfrentan los niños sordos es que el desarrollo cognitivo-social adecuado y saludable depende del acceso a la comunicación con sus compañeros” (p. 48).

Por otro lado, en las habilidades cognitivas es importante la activación a través de las actividades realizadas en la sala de clases, situación que coincide con lo planteado por Barra y Muñoz (2020), puesto que es necesario considerar un modelo no sólo con un enfoque hacia lo cultural y lingüístico sino que considera el desarrollo de los aspectos cognitivos para responder a sus particularidades como aprendices visuales.

Si bien los profesionales reconocen la importancia de su labor dentro del contexto educativo para sordos, plantean la dificultad de generar acciones conjuntas, para ello determinan que la categoría de elementos fortalecedores de sus prácticas serían el trabajo colaborativo y la gestión pedagógica. Por un lado, el trabajo colaborativo permitiría fortalecer sus competencias y funciones facilitando su participación en el aula de manera de construir un propio conocimiento (Urbina et al., 2020), por otro lado, la gestión pedagógica plantea los procesos educativos para los estudiantes sordos, planear actividades necesarias que en conjunto con el trabajo colabo-

rativo permiten la articulación, intercambio y producción de conocimientos (Bastías Urra, 2014) en este caso en función de la educación para sordos.

De acuerdo con lo planteado, a modo de conclusiones para dar respuesta a las preguntas que guiaron esta investigación: los componentes necesarios para el diseño de un programa en un aula sorda, de acuerdo con los profesionales que participaron, es contar con perfiles de profesionales como: profesores, fonoaudiólogos, intérpretes de lengua de señas y adultos sordos (modelos lingüísticos o co-educadores Sordos), que requieren de un proceso de formación general y específica en la educación para sordos, especialmente desde la mirada socioantropológica de la sordera considerando elementos lingüísticos y culturales.

Contar con profesionales flexibles de acuerdo con las condiciones del aula en contextos regulares y/o de multigrado, considerando las necesidades de los educandos, con acciones de ejecución permanentes en el ejercicio colaborativo, desde las epistemologías de sordos que relevan el conocimiento Sordo.

El programa educativo sería una herramienta articuladora para los equipos de profesionales, su importancia radica en la generación de nuevas estrategias visuales, de trabajo en forma colaborativa y la participación de las personas sordas, desde los modelos, docentes, co-educadores sordos. Se hace inevitable y urgente en las escuelas de Colombia y Chile acorde a las necesidades de los ambientes en contextos educativos e inclusivos de ambos países, de manera que las leyes, los profesionales participantes en el aula puedan articularse a través de un programa que recoja las categorías, propiedades y dimensiones antes mencionadas.

Así también, los elementos comunes que refuerzan o favorecen las diadas comunicativas-cognitivas entre profesionales liderados por fonoaudiólogos con formación en educación de personas sordas sería el trabajo colaborativo con profesionales sordos, siendo este el elemento motor del funcionamiento del programa en cuanto a sus acciones, planeación, ejecución y evaluación, no desde una mirada individual sino desde un ejercicio interdisciplinar educativo constante con y para la población sorda. Este enfoque en el trabajo colaborativo puede modificar actitudes, pensamientos y conocimientos para el trabajo con esta población y propender a la igualdad de condiciones para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes sordos con profesionales y con sus oyentes y sordos.

REFERENCIAS

Amayuela Mora, G. (2017). Comunicación y su relación con la educación en el contexto universitario. *Alternativas Psicología*, (35), 8-19. <https://www.alternativas.me/numeros/24-numero-35-agosto-2016-enero-2017/119-comunicacion-y-su-relacion-con-la-educacion-en-el-contexto-universitario>

Barra, R., & Muñoz, K. (2020). Importancia del desarrollo cognitivo - lingüístico en estudiantes sordos de educación superior. In K. Muñoz (Ed.), *Estudiantes sordos: Desafío para la educación superior* (pp. 87-112). Palibrio. <https://www.researchgate.net/publication/351752081>

Barragán de Anda, A. B., Aguinaga Vázquez, P. D., & Ávila González, C. (2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. *Apertura*, 2(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820841005>

Bastías Urrea, M. (2014). Estilos de gestión pedagógica presentes en profesores de escuelas de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 7-24. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000200001>

Bedoya, M. A., Chanci, F., Santa Cardona, M., & Chaverra, M. (2020). La cultura escolar a partir de las interacciones comunicativas y la interculturalidad. *Kénosis: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 8(14), 171-203. <https://doi.org/10.47286/23461209.358>

Figueroa-Céspedes, I. (2020). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: Criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *IEYA: Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 107-131. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.1.1888>

Gómez, N. V., Guerra, P., Cruz, J. S., Thomsen, P., Rodríguez, C., & Beas, J. (2012). Díadas Reflexivas Colaborativas: Construyendo nuevos significados sobre aprendizaje y enseñanza. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 271-310. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1495>

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cualitativas, cuantitativas y mixtas*. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2019/02/RUDICSv9n18p92_95.pdf

Herrera Fernández, V., & de la Paz Calderón, V. (2019). Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 73-88. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100073>

Función Pública de Colombia (2005). Ley 982 de 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordo-ciegas y se dictan otras disposiciones. 9 de agosto de 2005. D.O. No. 45995. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=17283>

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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Orientaciones técnicas para establecimientos con estudiantes sordos*. Ministerio de Educación de Chile. <https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/orientaciones-tecnicas-para-establecimientos-con-estudiantes-sordos/>

Nikoláesku, I., Budnyk, O., Bondar, V., Tepla, O., & Berezovska, L. (2021). Pedagogical Management in Inclusive Process of the Educational Institution. *Amazonia Investiga*, 10(39), 76-85. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.39.03.7>

Peters, O. (2002). *La educación a distancia en transición: Nuevas tendencias y retos*. Universidad de Guadalajara. <https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/73591/1/BSUV00011.pdf>

Reagan, T., Matlins, P., & Pielick, C. (2021). Deaf Epistemology, Sign Language and the Education of Deaf Children. *Educational Studies*, 57(1), 37-57. <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1878178>

Salter, J. M., Swanwick, R. A., & Pearson, S. E. (2017). Collaborative Working Practices in Inclusive Mainstream Deaf Education Settings: Teaching Assistant Perspectives. *Deafness & Education International*, 19(1), 40-49. <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1301693>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.

Urbina, C., Ipinza Villamán, R., & Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas* 19(3), 1-12. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2045>

Vallejos, N. R. (2016). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 19-32. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4191>

i Instituto de Especialidades Pedagógicas, Universidad Austral de Chile, Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-3938-2758>
karina.munoz@uach.cl

ii Facultad de Ciencias de la Salud, Iberoamericana Corporación Universitaria, Colombia.
<https://orcid.org/0009-0001-3026-0140>
carmen.sastre@ibero.edu.co

iii Iberoamericana Corporación Universitaria, Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-4938-8128>
carlos.enriquez@ibero.edu.co

iv Instituto de Especialidades Pedagógicas, Universidad Austral de Chile, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-1743-7546>
alejandra.sanchez@uach.cl

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Pedro Vázquez-Miraz
pvasquez@utb.edu.co

Recebido em 21 de fevereiro de 2022

Aceite para publicação em 29 de novembro de 2023

Publicado em 05 de fevereiro de 2024

**Program for classrooms with deaf students:
Construction by Chilean and Colombian professionals****ABSTRACT**

Communication and learning are a spontaneous reference within the educational processes of human beings, which include programs for deaf students. The article aims to describe the necessary components of a program for a classroom with deaf students. With a qualitative approach, a phenomenological design, information was collected through discussion groups with the participation and interaction of Chilean and Colombian professionals. There were 44 participants, among them: speech therapists, teachers of deaf, co-educators/linguistic models, Chilean and Colombian sign language interpreters. The results established 3 categories: professional profile, communicative-cognitive strategies and strengthening elements. The conclusions are oriented to the importance of considering articulating elements such as collaborative work and pedagogical management in the development of the professional work of an educational program for a deaf classroom.

Keywords: Surdo, Trabalho Colaborativo, Língua Gestual, Gestão Pedagógica.

**Programa para salas de aula com alunos surdos:
Construção por profissionais chilenos e colombianos****RESUMO**

A maioria das escolas públicas de Cartagena (Colômbia) está localizada em áreas vulneráveis da cidade e caracterizam-se por uma alta incidência de violência, afetando, seriamente, a qualidade da educação, a convivência e o bem-estar emocional da comunidade educativa. O objetivo deste estudo foi analisar os testemunhos da violência escolar, a partir dos relatos de 50 participantes: alunos, mães e professores de instituições educativas que vivem em zonas vulneráveis de Cartagena das Índias. Desta forma, pretende-se abordar as queixas de violência escolar dos diferentes agentes sociais entrevistados com o objetivo de construir soluções conjuntas a partir da escola e da comunidade. Os resultados indicam que a violência escolar é percebida em termos de uma diversidade de manifestações que ocorrem e se entrelaçam em três cenários principais: escola, família e sócio-comunidade. É vista como um jogo, um produto de tensões entre a família e a escola. Está associada a um déficit de competências sociais e mesmo ligada a problemas como a toxicod dependência ou a falta de oportunidades de trabalho digno. Estes resultados fornecem às escolas contributos para a conceção e aplicação de programas e estratégias de prevenção da violência escolar.

Palavras-chave: Violência Escolar, Bullying, Família, Comunidade.