

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 15 (3) MARZO 2026 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 23 DE OCTUBRE DE 2025 - ACEPTADO EL 23 ENERO DE 2026

Atención educativa a niñas y niños sordos: Análisis desde las políticas públicas en América Latina

Educational attention for deaf children: Analysis based on public policies in Latin America

Aura Johana Moyano Tibambre¹

Universidad UMECIT, Panamá.

Resumen

Este artículo es producto de una investigación doctoral cuyo propósito fue analizar las dimensiones que componen las políticas públicas para la atención educativa de niñas y niños sordos en Colombia, Brasil y Chile, para el establecimiento de recomendaciones orientadas a su formulación y mejora, hacia la garantía del derecho a la educación de esta población. El estudio resulta pertinente porque identifica buenas prácticas y aspectos mejorables en la atención educativa, promoviendo el desarrollo integral y el respeto a los derechos lingüísticos y culturales de estos niños. Metodológicamente se adoptó un paradigma interpretativo-

hermenéutico con enfoque cualitativo, tipo descriptivo-analítico y diseño documental, consolidando cinco unidades temáticas de análisis.

Los resultados evidencian una tendencia regional hacia perspectivas socioculturales en educación de sordos, confirmando predicciones teóricas sobre la evolución de paradigmas hacia modelos que reconocen la autodeterminación de las comunidades. Las limitaciones centrales se concentran en la brecha entre el reconocimiento formal de derechos y su implementación práctica, el acceso temprano a la lengua de señas, la ausencia de currículos que respondan a la diversidad lingüística y cultural y la asignación de recursos. Se recomienda un marco estratégico que integre los aprendizajes del análisis

¹ Universidad UMECIT, Panamá. Aura Johana Moyano Tibambre auramoyano.est@umecit.edu.pa
<https://orcid.org/0000-0001-8382-7852>

comparativo regional con proyecciones hacia transformaciones estructurales del sistema educativo.

Palabras clave: política pública, dimensiones, atención, educación de sordos, niños

Abstract

This article is the result of doctoral research whose purpose was to analyze the dimensions that make up public policies for the educational care of deaf children in Colombia, Brazil, and Chile, in order to establish recommendations aimed at their formulation and improvement, with a view to guaranteeing this population's right to education. The study is relevant because it identifies good practices and areas for improvement in educational care, promoting the comprehensive development and respect for the linguistic and cultural rights of these children. Methodologically, an interpretive-hermeneutic paradigm with a qualitative, descriptive-analytical approach and documentary design was adopted, consolidating five thematic units of analysis.

The results show a regional trend toward sociocultural perspectives in deaf education, confirming theoretical predictions about the evolution of paradigms toward models that recognize the self-determination of communities. The main limitations focus on the gap between the formal recognition of rights and their practical implementation, early access to sign language, the absence of curricula that respond to linguistic and cultural diversity, and the allocation of resources. A strategic framework is recommended that integrates the lessons learned from the regional comparative analysis with projections for structural transformations of the education system.

Keywords: public policy, dimensions, attention, deaf education, children

Introducción

La educación ha sido históricamente un campo de tensión entre el reconocimiento del derecho y los modelos de atención que viabilizan la prestación del servicio. Esta situación se agudiza al momento de pensarse en una educación que se orienta a la atención educativa de niñas y niños sordos y es en este marco donde el problema de enfoca especialmente, en el análisis de las políticas públicas como conjunto de acciones y omisiones estructuradas de manera intencional por autoridades gubernamentales legítimas, que buscan resolver problemas o alcanzar objetivos considerados de valor para la sociedad (Jaime et al., 2013). Este campo presenta una serie de matices alrededor de los cuales surgen cuestionamientos en torno a aspectos como los derechos humanos, las políticas educativas y el reconocimiento de la diversidad cultural. En América Latina, se han desarrollado amplios marcos normativos, puntualmente en Colombia, Brasil y Chile, marcos que dejan en evidencia enfoques médico-rehabilitadores y perspectivas socioantropológicas dando paso a la implementación progresiva de diversidad políticas públicas en la región.

El problema objeto de estudio de esta investigación se centra en la insuficiente comprensión de las dimensiones que componen las políticas públicas en educación de niñas y niños sordos, existen insumos que abordan desde la generalidad este problema sin llegar a la rigurosidad de componentes estructurales lo cual limita la posibilidad de contar con recomendaciones fundamentadas para la formulación y mejora de intervenciones gubernamentales lo cual genera como consecuencia que, según las estadísticas de la UNICEF (2021), existan disparidades alarmantes en el caso de los niños con discapacidad auditiva y otras condiciones en cuanto a que tienen 49% más probabilidades de nunca haber asistido a la escuela, 42% menos probabilidades de adquirir

conocimientos básicos de lectoescritura, y los menores con dificultades para comunicarse enfrentan mayores tasas de exclusión educativa. Particularmente preocupante resulta que estos niños tienen 51% más probabilidades de sentirse infelices y 41% más de experimentar discriminación.

Estudios adicionales como el de Red Regional por la Educación Inclusiva (2019) exploró la situación de nueve países latinoamericanos respecto a la implementación del derecho a la educación inclusiva conforme al artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y evidenció que, a pesar de los avances, persisten barreras estructurales como legislaciones inadecuadas, rechazos de matrícula, falta de accesibilidad, escasez de apoyos y ajustes razonables, y títulos diferenciados. Así mismo, aunque existen políticas que promueven un modelo educativo bilingüe-bicultural con adaptaciones curriculares, ajustes razonables y apoyo de intérpretes de lengua de señas colombiana, por mencionar un caso en particular, la implementación se ve permeada por obstáculos estructurales. Particularmente, Motta & Rivera (2023) detectaron que estudiantes de aulas regulares tienden a invisibilizar a los estudiantes sordos, quienes experimentan segregación e incluso sienten que pertenecen a “otro colegio”, situaciones que se replican en países como Brasil desde lo actitudinal (Rêgo et al., 2024) y Chile desde las contradicciones entre políticas de inclusión vs implementación real (Larrazabal et al., 2021)

Esta investigación es novedosa en tanto permite la investigación descentralizada y la identificación de patrones regionales para la transferencia de conocimientos entre países con desafíos similares lo cual representa importantes aportes en cuanto a este campo disciplinar específico y en el marco del reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad en el sistema educativo.

La pregunta de investigación que moviliza este trabajo es ¿De qué manera el análisis de las dimensiones que componen las políticas públicas para la atención educativa de niñas y niños sordos en Colombia, Brasil y Chile puede contribuir al establecimiento de recomendaciones para su formulación y mejora desde la perspectiva del derecho a la educación?. De esta manera, el propósito del estudio es analizar las dimensiones que componen las políticas públicas para la atención educativa de niñas y niños sordos en Colombia, Brasil y Chile, para el establecimiento de recomendaciones orientadas a su formulación y mejora, hacia la garantía del derecho a la educación de esta población. Para el logro de este propósito, se plantearon tres objetivos específicos relacionados con contrastar las dimensiones consideradas en las políticas públicas para reconocer sus fundamentos, enfoques diferenciados y elementos comunes, develar fortalezas, limitaciones y vacíos en las políticas públicas identificados en literatura reciente y generar recomendaciones fundamentadas para la formulación y mejora de dichas políticas en contribución a la garantía del derecho a la educación de niñas y niños sordos.

Marco teórico

Políticas públicas

Las políticas públicas son conjuntos de acciones gubernamentales articuladas e implementadas a través de planes y programas que surgen como producto de procesos rigurosos de análisis en un campo específico, particularmente, para alcanzar objetivos de carácter social (Ordóñez-Matamoros, 2013). En dicho proceso de análisis es fundamental mencionar que la estructura de las políticas es compleja y multinivel y obedece a criterios como objetivos, medios de política (dimensión horizontal) y tres niveles de abstracción (dimensión vertical): modo de gobernanza, régimen de política y configuraciones de programa (Howlett, 2019).

Adicionalmente, Valmorisco & Vicente (2023) proponen un marco analítico basado en cuatro dimensiones fundamentales: *actores*, *recursos*, *procesos* y *resultados*.

Modelos de atención educativa para niñas y niños sordos

Es fundamental mencionar de manera general las perspectivas sobre inclusión educativa o educación inclusiva puesto que representan marcos conceptuales en tensión para el objeto de estudio de la presente investigación:

- *Enfoque de participación plena y ajustes razonables*: marco conceptual que se fundamenta en ocho dominios del funcionamiento humano que contribuyen a la participación educativa: ver, oír, moverse, recordar, atender y concentrarse, relacionarse con otros, gestionar emociones y comunicarse (Moreno, 2023). Para estudiantes sordos, las dificultades auditivas afectan principalmente el dominio de “oír”, pero sus efectos se extienden a la inaccesibilidad a la comunicación y las relaciones sociales.
- *Enfoque bimodal bilingüe y cultura sorda*: Esta perspectiva reconoce a las personas sordas como miembros de una minoría lingüística y cultural que navega entre la comunidad sorda y la sociedad mayoritaria oyente (Grosjean, 2024). Defiende el derecho fundamental de los niños sordos a crecer con ambas lenguas: la lengua de señas para comunicación temprana, desarrollo cognitivo e identidad cultural, y la lengua mayoritaria para integración social más amplia.
- *Modelo bilingüe-bicultural*: propuesto por Skliar et al. (1995) busca crear ambientes lingüísticos apropiados, promover desarrollo socioemocional mediante identificación con adultos sordos, permitir comprensión del mundo sin condicionamientos y garantizar acceso completo a información curricular y cultural.
- *Perspectiva sordo-céntrica*: Los conceptos de “etnicidad sorda” y “Deafhood” (Sorditud) propuestos por Ladd & Lane (2013) permiten comprender las identidades Sordas colectivas e individuales. La etnicidad sorda se enfoca en características culturales colectivas compartidas y la Sorditud representa el viaje individual para entender y definir la identidad Sorda.
- *Enfoques de normalización y especialización*: Esta perspectiva enfatiza el desarrollo de habilidades comunicativas funcionales para facilitar integración en entornos regulares, priorizando intervenciones como implantes cocleares que buscan normalizar la audición (Leigh et al., 2024; De Raeve et al., 2020).
- *Visión de escuelas especializadas*: Desde esta postura se argumenta que estos espacios proporcionan el “ambiente menos restrictivo” para muchos estudiantes sordos, ofreciendo acceso a modelos lingüísticos y culturales sordos, interacciones con pares que comparten experiencias similares y desarrollo de identidad cultural sólida (Kupisiewicz, 2023).
- *Perspectiva sordo-céntrica*: Este enfoque propone transformar la investigación y práctica educativa integrando investigadores sordos y epistemologías sordas, considerando las características diversas de estudiantes

sordos en el diseño de estudios y reconociendo causas sistémicas que afectan resultados educativos (Cawthon & Garberoglio, 2021).

Políticas públicas de inclusión para estudiantes sordos

Las políticas de educación inclusiva constituyen un marco integral de medidas gubernamentales orientadas a asegurar el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes, sin distinción de sus características personales, sociales o culturales. Estas iniciativas tienen como propósito fundamental reducir las barreras que impiden el acceso educativo, fomentar la participación plena y garantizar el logro académico, reconociendo la diversidad estudiantil como un elemento enriquecedor del proceso formativo. Su meta principal radica en desarrollar un sistema educativo justo que identifique, aprecie y atienda las particularidades de cada educando, reformando la educación desde una perspectiva de equidad social y reconocimiento de la diversidad (UNESCO, 2021).

El marco normativo de Colombia, Brasil y Chile ha experimentado transformaciones significativas en el ámbito de la educación. En el contexto colombiano para la educación inclusiva de estudiantes sordos ha transitado entre leyes como la Ley 324 de 1996 al reconocer formalmente la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como idioma oficial de la comunidad sorda, la Ley 982 de 2005 que reforzó este reconocimiento mediante el establecimiento de normas dirigidas a la equiparación de oportunidades para personas sordas y sordociegas, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 que estableció disposiciones para asegurar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo el ámbito educativo y el Decreto 1421 de 2017 que reglamentó posteriormente la atención

educativa a esta población en el marco de la educación inclusiva, estableciendo los ajustes razonables y apoyos necesarios.

Para el caso de Brasil, el reconocimiento oficial de la Lengua Brasileña de Señas (Libras) como medio legítimo de comunicación se concretó con la Ley 10.436 de 2002, el Decreto 5.626 de 2005 consolidó la educación bilingüe, la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva de 2008 fortaleció el derecho educativo universal, conceptualizando la inclusión como acto político, social y pedagógico, el Plan Nacional de Educación de 2014 (Ley 13.005) estableció objetivos específicos para garantizar la educación bilingüe y la formación de equipos profesionales especializados y en 2021 con la Ley 14.191, define la educación bilingüe de sordos como modalidad independiente de la educación especial.

Por otra parte, el desarrollo de políticas públicas para la educación inclusiva de estudiantes sordos en Chile tiene como principales avances la Ley 20.422 de 2010 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social que inicialmente reconocía la Lengua de Señas Chilena (LSCh) como “medio” de comunicación, la Ley 21.303 de 2021 logró un avance importante al reconocer la lengua visogestual como sistema natural y patrimonio intangible de la comunidad sorda, el Decreto 83 de 2015 estableció criterios de adecuación curricular para garantizar el acceso al currículo nacional y esto se viabiliza a través del Programa de Integración Escolar (PIE) que se implementa en más de 6.200 establecimientos atendiendo a más de 473.000 estudiantes, aunque persiste el desafío de su expansión universal (UNESCO, 2024).

Para efectos de la investigación, se realizó una sistematización de información de acuerdo a cinco unidades temáticas o de análisis:

1. *Fundamentos y enfoques de las políticas educativas para niñas y niños sordos*: comprenden los paradigmas conceptuales, marcos normativos y principios orientadores que sustentan la acción gubernamental en este ámbito. Según Hagrass (2024), estos fundamentos se separan del modelo médico tradicional, reconociendo a las personas sordas como sujetos de derechos y no como objetos de caridad. Incluyen concepciones sobre la sordera que oscilan entre el modelo médico-rehabilitador y el reconocimiento lingüístico-cultural propuesto por Skliar (2016) y Padden & Humphries (1988).
2. *Componentes estructurales de las políticas educativas*: constituyen los elementos fundamentales que posibilitan su implementación efectiva, incluyendo la disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad en el contexto educativo (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999), la provisión de intérpretes, tecnologías auxiliares y recursos adicionales que facilitan el acceso al currículo (Alasim, 2023a), la formación docente especializada y la incorporación de educadores sordos como referentes culturales e identitarios (Kumada (2016) y Silvestri & Hartman (2022)).
3. *Implementación y gestión de las políticas*: abarca los procesos y mecanismos mediante los cuales se materializan en la práctica los enfoques y componentes estructurales mencionado en el apartado anterior de políticas públicas con Howlett (2019) y Valmorisco & Vicente (2023). Adicional a ello, la participación efectiva de la comunidad sorda es fundamental en estos procesos (Devandas, 2016). Finalmente, como señala Muñoz (2023), el financiamiento sostenible constituye un aspecto crítico.
4. *Seguimiento y evaluación de impacto*: comprende los sistemas de información, mecanismos de supervisión y procesos transformativos que permiten verificar su efectividad y promover mejoras continuas. Según Fontaine (2015), la evaluación de políticas públicas examina tanto los resultados como los impactos de las intervenciones gubernamentales. Esta dimensión requiere el desarrollo de indicadores específicos y sistemas de monitoreo (Pautassi, 2013), así como mecanismos de supervisión (Abramovich & Pautassi, 2010). Complementariamente, Ladd & Lane (2013) enfatizan que la transformación cultural y aceptación de la diversidad constituyen elementos esenciales para evaluar el impacto real de las políticas, contemplando el reconocimiento de la “etnicidad sorda” y el concepto de “Deafhood” (Sorditud).
5. *Desafíos emergentes y perspectivas contemporáneas*: engloban nuevas dimensiones que responden a transformaciones sociales, tecnológicas y ambientales que impactan la educación inclusiva. En otras palabras, la transformación digital inclusiva (Hagrass (2024), la gestión de riesgos y respuesta a emergencias (Devandas (2015), los factores de resiliencia (Freitas et al. (2022) y el enfoque interseccional (Levesque & Duncan, 2024).

Metodología

Esta investigación se sustentó en el *paradigma interpretativo-hermenéutico* el cual se comprende como una perspectiva epistemológica que busca comprender e interpretar los significados profundos de las realidades sociales a través del análisis de textos, discursos y prácticas (Creswell & Poth, 2018), en este caso, el análisis de políticas públicas relacionadas con la atención educativa a niñas y niños sordos en Colombia, Brasil y Chile, desde una perspectiva holística. En cuanto al método empleado fue el *cualitativo* teniendo en cuenta las posibilidades que brinda para abordar la complejidad del análisis de políticas públicas desde una perspectiva comprensiva y holística.

El tipo de la investigación fue el *descriptivo-analítico* puesto que se proponía identificar y examinar detalladamente las dimensiones de las políticas públicas orientadas a la atención educativa de niñas y niños sordos en los tres países en mención, Desde el aspecto descriptivo, los estudios adelantados tienen como objetivo determinar propiedades y características importantes del fenómeno de interés (Hernández & Mendoza, 2018). En cuanto al componente comparativo, enriquece el proceso investigativo al posibilitar el cotejo de convergencias y divergencias entre los contextos analizados. Siguiendo a Dunlop & Radaelli (2022), el estudio comparado de políticas gubernamentales posibilita superar interpretaciones específicas para reconocer regularidades y dinámicas que esclarecen conexiones causales de mayor alcance.

El diseño, esta investigación fue *documental* centrando su análisis de manera rigurosa en fuentes escritas tanto normativas como académicas. Para Galeano (2020), este diseño investigativo se entiende como la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, literatura especializada y textos de tipo normativo con el objetivo de construir conocimiento consistente sobre un fenómeno determinado. Además de ello, fue una investigación no experimental en tanto no hubo manipulación de variables asociadas al objeto de estudio (Kerlinger & Lee, 2002) puesto que las políticas públicas ya han sido formuladas e implementadas.

La investigación se estructuró en torno a cinco unidades temáticas, 17 categorías y 88 subcategorías que configuran las dimensiones fundamentales para el análisis de las políticas públicas para la atención educativa de niñas y niños sordos en Colombia, Brasil y Chile. Dichas dimensiones analíticas contribuyen al análisis documental de las políticas desde los aspectos normativos y estructurales hasta la literatura científica en cuanto a fortalezas, limitaciones y recomendaciones. A continuación, se presenta un esquema general de la categorización realizada:

Tabla 1*Síntesis de la categorización realizada a partir de cinco unidades de análisis*

Unidades Temáticas	Categorías
1. Fundamentos y enfoques de las políticas educativas para niñas y niños sordos	1.1. Paradigmas conceptuales
	1.2. Marco normativo y jurídico
	1.3. Principios orientadores
2. Componentes estructurales de las políticas educativas	2.1. Accesibilidad educativa
	2.2. Servicios y tecnologías de apoyo
	2.3. Formación y competencias docentes
3. Implementación y gestión de las políticas.	3.1. Incorporación transversal de la perspectiva de discapacidad
	3.2. Mecanismos de participación
	3.3. Financiamiento y sostenibilidad
4. Seguimiento y evaluación de impacto	4.1. Sistemas de información y recolección de datos
	4.2. Mecanismos de supervisión
	4.3. Transformación cultural y aceptación de la diversidad
5. Desafíos emergentes y perspectivas contemporáneas	5.1. Transformación digital inclusiva
	5.2. Gestión de riesgos y respuesta a emergencias
	5.3. Salud integral y bienestar
	5.4. Articulación con sistemas de protección de derechos
	5.5. Interseccionalidad y atención a grupos en mayor riesgo

Nota. Esta tabla evidencia una síntesis de las unidades temáticas y categorías que permitieron la sistematización de la investigación. *Fuente.* Elaboración propia.

Los instrumentos empleados para el desarrollo de esta investigación fueron la Matriz de Análisis Documental Comparativo (instrumento principal) y la Guía de Revisión Bibliográfica Crítica (instrumento complementario). Teniendo en cuenta la naturaleza de este estudio, el escenario de esta investigación se conformó a partir del análisis del corpus documental configurado por marcos normativos y políticas públicas educativas orientadas a niñas y niños sordos en Colombia, Brasil y Chile durante el período 2000-2023. De manera complementaria, el escenario incluyó producción académica y científicas de los últimos 10 años en la cual se ha estudiado, evaluado y analizado estas políticas capturando

perspectivas disciplinares, discursos, evolución y desarrollos recientes en cada contexto nacional para la comprensión de continuidades, rupturas y tendencias emergentes en la configuración de la atención educativa a esta población en el contexto latinoamericano. En cuanto a los informantes clave, se constituyeron por dos tipos de fuentes documentales, los documentos oficiales de política pública en los tres países seleccionados y las publicaciones académicas y científicas.

Resultados

Con respecto a las dimensiones consideradas en las políticas públicas para la atención educativa de niñas y niños sordos en Colombia, Brasil y Chile, el análisis comparativo de los tres contextos nacionales evidenció trayectorias diferencias en cuanto a marcos normativos y procesos de implementación, la sistematización de las cinco unidades de análisis y sus respectivas categorías, favoreció la identificación de convergencias en el reconocimiento de derechos lingüísticos y culturales, al igual que divergencias en cuanto a modelos de atención, mecanismos de financiamiento y capacidades institucionales.

Para la *Unidad Temática 1. Fundamentos y enfoques de las políticas educativas para niñas y niños sordos*, los paradigmas conceptuales como categoría en los tres países se evidencia que comparten experiencias basadas en la transición de modelos clínicos a enfoques socioculturales y de derechos donde Colombia es pionera en la región en la implementación del modelo bilingüe bicultural a través del Instituto Nacional para Sordos (INSOR), Brasil mantiene una atención caracterizada por la inclusión en escuelas regulares y Chile mantiene tensiones entre la integración normalizadora y propuestas de educación especializada (MINEDUC, 2022). Los tres países han acogido tratados internacionales como puntos de partida para la formulación de sus políticas educativas para personas sordas, Colombia y Brasil ratificaron la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de manera anticipada (Ley 1346 de 2009 y Ley 13.146 de 2015) con respecto a Chile, el cual ha consolidado recientemente su legislación con la Ley 21.303 de 2021. Así mismo, se destaca el reconocimiento legal de las lenguas de señas en los tres países aunque con desafíos latentes como la ausencia de protocolos para la detección temprana de la sordera. Los principios orientadores de las políticas educativas para la

población ya mencionada se basan en la no discriminación y la promoción de la participación plena, sin embargo los tres países presentan vacíos en cuanto a la progresividad de dichos principios.

En la *Unidad Temática 2. Componentes estructurales de las políticas educativas*, la categoría de accesibilidad da cuenta de una cobertura insuficiente (38%) en Colombia mediante la Oferta Bilingüe Bicultural (INSOR, 2022, p. 44), mientras que Brasil muestra un aumento del 663% de matrícula de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares (MEC, 2008) y Chile avanza en la consolidación de un modelo inclusivo donde el 80% de estudiantes sordos se atiende como integración escolar (MINEDUC, 2022). Para los tres contextos, la lengua de señas se determina como aspecto esencial para la eliminación de barreras comunicativas aunque los enfoques sean modalidades paralelas, apoyos especializados complementarios y sistema dual, respectivamente. En razón a los servicios y tecnologías de apoyo, Colombia tiene vigente la política que prioriza la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables - PIAR (INSOR, 2022b, p. 26) y la provisión de intérpretes de lengua de señas. Brasil cuenta con el Atendimento Educacional Especializado - AEE (MEC, 2015, p. 14) con escasez de intérpretes. Chile posee equipos multidisciplinarios mediante instrumentos como el Plan de Apoyo Individual - PAI y el Plan de Adecuación Curricular Individual - PACI pero solo el 20% de establecimientos con programas de integración cuenta con intérpretes o educadores sordos (MINEDUC, 2022, p. 27).

Las tecnologías de asistencia reciben tratamiento superficial y carecen de protocolos concretos de implementación en los tres escenarios. En la formación de competencias docentes, Brasil desarrolla programas nacionales para titulación universitaria en Letras: Libras o Letras: Libras/ Lengua Portuguesa como segunda lengua

(Decreto 5.626 de 2005, art. 4) y certificación obligatoria a través del PROLIBRAS, Colombia estructura procesos de cualificación multinivel con apoyo del INSOR (INSOR, 2020b, p. 41) y Chile carece de programas especializados en esta área (MINEDUC, 2011, p. 11). Los tres países pretenden priorizar el acompañamiento por parte de educadores sordos como modelos de lengua y cultura.

La *Unidad temática 3: Implementación y gestión de las políticas*, permite identificar resultados en torno a la incorporación transversal de la perspectiva de discapacidad, Chile articula las adaptaciones curriculares (Decreto Exento 83, 2015) y el Diseño Universal para el Aprendizaje - DUA, Colombia desarrolla acciones intersectoriales a través del INSOR (INSOR, 2020c, p. 10) y Brasil se moviliza entre avances normativos que reconocen la Cultura Sorda (Ministerio de Educación de Brasil, 2025, p. 33) y vacíos operativos de la política. En los mecanismo de participación, Brasil cuenta con la Comisión Nacional de Educación Bilingüe de Sordos para proceso como la contratación docente (Ministerio de Educación de Brasil, 2025, p. 25), Colombia estructura instancias consultivas a través del Sistema Nacional de Discapacidad para espacios no definidos con precisión (CONPES 166, 2013, p. 13) pero Chile, aunque reconoce la participación y el diálogo social, presenta vacíos para la dinamización en las políticas públicas.

Los tres países reconocen como actores legítimos a las organizaciones de personas sordas y sus familias, lo cual no quiere decir que dicha participación sea efectiva en procesos como gobierno escolar o diseño curricular. Para financiamiento y sostenibilidad, los tres países tienen mecanismos de asignación de presupuestos aunque con alcances distintos, Brasil cuenta con el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valoración de los Profesionales de la Educación

- FUNDEB (MEC, 2008, p. 32), Colombia con el Sistema General de Participaciones (INSOR, 2022, p. 25) y Chile emplea apoyos financieros mediante el Programa de Integración Escolar - PIE (MINEDUC, 2013, p. 9).

En la *Unidad temática 4: Seguimiento y evaluación de impacto*, los sistemas de información y recolección de datos presentan avances desiguales en los tres países, Brasil tiene sistemas más consolidados mediante el Censo Escolar MEC/INEP el cual funciona desde 2004 (MEC, 2008, p. 35), en Colombia esta categoría opera a través del Sistema Integrado de Matrícula - SIMAT con la distinción entre usuarios de LSC y castellano (INSOR, 2022, p. 44) y en Chile se carece de información confiable frente a esta población (MINEDUC, 2022, p. 13). Los indicadores estandarizados están ausentes para adelantar evaluaciones frente al desarrollo del enfoque bilingüe y las barreras comunicativas. Como dato reciente, Colombia está en proceso de establecer el Registro Nacional de Intérpretes. En los mecanismos de supervisión, Colombia ha delegado este ejercicio al INSOR (Decreto 2106, 2013, art. 2), Brasil ha creado estructuras especializadas dentro del Ministerio de Educación como la Dirección de Políticas de Educación Bilingüe de Sordos - DIPEBS y el Instituto Nacional de Educación de Surdos - INES, y comisiones consultivas como Comisión Nacional de Educación Bilingüe de Sordos - CNEBS (Ministerio de Educación de Brasil, 2025, p. 26) y Chile, por su parte, se apoya con múltiples organismos pero no hay una entidad específica (Decreto Exento 83, 2015, p. 37). Estos dos últimos países, han establecidos mecanismos para reportar algún tipo de vulneración de los derechos, desafío por cumplir para Colombia.

Por su parte, la transformación cultural y aceptación a la diversidad, las tres políticas comparten el reconocimiento de la lengua de señas como patrimonio cultural, Chile declara la

Lengua de Señas Chilena (LSCh) como lengua oficial y patrimonio intangible (Ley 21303, 2021, art. único, numeral 2), Brasil desarrolla estrategias para enfrentar el “oyentismo” en contextos educativos (Ministerio de Educación de Brasil, 2025, p. 15) y Colombia busca transformar representaciones sociales negativas audistas mediante la presencia de modelos lingüísticos en las escuelas (INSOR, 2022, p. 37)

En la *Unidad temática 5: Desafíos emergentes y perspectivas contemporáneas*, en cuanto a transformación digital inclusiva, Brasil establece la accesibilidad web gubernamental con obligatoria y legal (Ley 13.146, 2015, art. 63) con plataformas como Mscaisy, en Colombia se delega la implementación técnica y en Chile, se presentan vacíos para la inclusión digital de estudiantes sordos. En ninguno de los tres escenarios, existen programas de formación en competencias digitales o tecnologías emergentes, a ello se suma la limitada producción de contenidos educativos en lengua de señas. Con respecto a la gestión de riesgos y respuesta a emergencias, el desarrollo de los tres países es fragmentado. Colombia cuenta con avances parciales en sistema de alerta visual en instituciones educativas (INSOR, 2020a, p. 70). En Brasil y Chile, se carece de adaptaciones específicas para la población sorda en aras de garantizar la accesibilidad en estos escenarios.

Por su parte, en la salud integral y el bienestar, los tres contextos evidencian vacíos estructurales en temas asociados a salud mental desde la perspectiva de la Cultura Sorda. En Colombia hay algunos avances mediante profesionales de apoyo psicosocial con dominio de la lengua de señas (INSOR, 2020a, p. 75), Brasil garantiza el acceso a la salud pero sin considerar especificidades de la comunidad sorda (Ley 13.146, 2015, art. 18, §4, inciso V) y Chile atiende el ámbito psicológico

en contextos de rehabilitación (Ley 20422, 2010, art. 22). No se identificaron propuestas asociadas a la prevención del acoso escolar o al fortalecimiento socioemocional y la resiliencia en la población sorda, especialmente, las niñas y niños sordos. En articulación con sistemas de protección de derechos, Brasil establece mecanismos vinculados a la Defensoría Pública y al Ministerio Público (Ley 13.146, 2015, art. 79, §3), Colombia presenta desarrollos parciales en la garantía de intérpretes para el acceso a servicios públicos (Ley 324, 1996, art. 7), mientras Chile, demuestra avances limitados en ajustes comunicativos.

Los tres países son ausentes en cuanto a mecanismos de denuncia en lengua de señas y protocolos contra la violencia hacia estudiantes sordos. En la interseccionalidad y atención a grupos en mayor riesgo, Brasil cuenta con el programa Beneficio de Prestación Continuada - BPC para brindar apoyo económico con seguimiento educativo (Decreto 7.611 [Brasil], 2011, Art. 7), Colombia estructura lineamientos técnicos para contextos rurales mediante el INSOR (INSOR, 2018, p. 31), sin embargo, Chile no evidencia estrategias diferenciadas. Los tres países comparten vacíos críticos en la atención a estudiantes sordos migrantes y en la incorporación de la perspectiva de género, además de la sordoceguera como condición específica.

En relación con las fortalezas, limitaciones y vacíos de las políticas públicas para la atención educativa de niñas y niños sordos, la literatura académica examinada permitió revelar tensiones estructurales entre marcos normativos y prácticas educativas. Para el caso de la *Unidad temática 1: Fundamentos y enfoques de las políticas educativas para niñas y niños sordos*, las fortalezas identificadas se componen por el reconocimiento constitucional de la LSC y robustecimiento de marcos normativos aunque persisten limitaciones en

cuanto a la implementación en cada uno de los territorios, donde se preservan espacios educativos diversos a nivel lingüístico y cultural, especialmente zonas rurales. Sigue presente la tensión entre lo gubernamental y la perspectiva comunitaria.

En la *Unidad temática 2: Componentes estructurales de las políticas educativas*, las fortalezas se concentran en experiencias aisladas de educación bilingüe, mientras que las limitaciones convergen en la formación docente insuficiente, barreras comunicativas persistentes y marcos normativos contradictorios que generan implementaciones desiguales según contextos geográficos y recursos disponibles aunque se privilegia la cobertura sobre la calidad, además de ello, el currículo no contempla las necesidades específicas de los estudiantes sordos.

Con respecto a la *Unidad temática 3: Implementación y gestión de las políticas*, la comunidad sorda percibe una participación estatal débil, mientras que los docentes demandan mayor capacitación y recursos especializados. La literatura documenta una invisibilización persistente de las voces sordas en la construcción de políticas institucionales, mientras que las familias enfrentan barreras comunicativas que limitan su involucramiento efectivo. Las perspectivas de la comunidad sorda convergen en preocupaciones sobre remuneraciones inadecuadas y estabilidad laboral del personal especializado, mientras que las limitaciones identificadas incluyen desde la falta de certeza en contrataciones anuales hasta inequidades salariales que comprometen la calidad educativa.

En cuanto a la *Unidad temática 4: Seguimiento y evaluación de impacto*, la literatura académica de los tres países evidencia patrones comunes de debilidad en los sistemas de información para la población sorda en cuanto a censos, cifras de matrícula, entre otros. Los sistemas de monitoreo

existentes no consideran las particularidades lingüísticas de esta población, ya que aplican evaluaciones homogéneas sin diferenciación temporal o metodológica. Como fortaleza, Colombia y Chile comparten estructuras institucionales centralizadas a nivel ministerial, mientras que Brasil enfatiza el fortalecimiento de organizaciones representativas de la comunidad sorda.

Frente a la *Unidad temática 5: Desafíos emergentes y perspectivas contemporáneas*, las fuentes analizadas tampoco identifican fortalezas particulares en el diseño de entornos digitales accesibles ni señalan limitaciones concretas en el desarrollo de competencias digitales con enfoque visual, lo que evidencia un vacío en la investigación sobre efectividad y pertinencia de estas iniciativas tecnológicas. Así mismo, se presenta un vacío considerable en el desarrollo de protocolos inclusivos para estudiantes sordos. Por su parte, la salud mental como desafío evidencia que las políticas públicas educativas para estudiantes sordos carecen de enfoques integrales de salud mental con perspectiva cultural específica, lo que compromete la garantía efectiva del derecho a la educación.

A partir de esta investigación, surgen unas recomendaciones para la formulación y mejora de políticas públicas que respondan a las necesidades educativas de niñas y niños sordos en América Latina, las cuales se sustentan en la propuesta de un marco estratégico que trascienda las limitaciones encontradas y rescate las fortalezas identificadas en favor de sistemas educativos garantes y pertinentes para la población sorda. Dentro de este marco se tiene en cuenta, en primer lugar, los principios rectores, que buscan superar las tensiones identificadas en los tres contextos en cuanto a los modelos médicos y socioculturales. Esos principios son el enfoque de derechos, el modelo bilingüe bicultural, la participación protagónica

de la comunidad sorda, la interseccionalidad y la sostenibilidad

En segundo lugar, los objetivos estratégicos emergen de las brechas más críticas identificadas en el análisis realizado, donde se mantiene la presencia de paradigmas capacitistas, barreras para el acceso, debilidades institucionales, exclusión de las voces de las personas sordas en escenarios políticos, entre otros. Estos objetivos son

transformar paradigmas médico-rehabilitadores a enfoques socioculturales, garantizar acceso, permanencia y calidad educativa con pertinencia cultural, fortalecer capacidades institucionales y profesionales especializadas, promover la participación efectiva de la comunidad sorda y asegurar financiamiento sostenible y equitativo. En tercer lugar, las dimensiones teóricas de recomendaciones que permiten abordar tanto las brechas identificadas como las oportunidades de mejora detectadas en cada contexto nacional.

Tabla 3

Síntesis de las dimensiones teóricas propuestas y su descripción

Dimensiones teóricas	Descripción
Fundamentos normativos	Reconocimiento legal de la Lenguas de Señas Nacional (LSN) Coherencia multinivel Marcos institucionales
Formación profesional	Docentes especializados Profesionales sordos Competencias en LSN
Financiamiento y sostenibilidad	Recursos específicos Asignación diferenciada Transparencia y eficiencia
Transformación cultural	Sensibilización y cambio de imaginarios Visibilización y empoderamiento Valoración de la diversidad sorda
Monitoreo y evaluación	Sistemas de información Evaluación de impacto Trayectorias educativas
Participación y gobernanza	Protagonismo sordo Consejos participativos Fortalecimiento organizativo
Estructuras educativas	Modalidades bilingües Servicios especializados Tecnologías de apoyo

Nota. Esta tabla presenta una descripción de las dimensiones teóricas de recomendaciones que surgen producto de la investigación. *Fuente.* Elaboración propia.

Discusión

Los resultados muestran que Colombia, Brasil y Chile han avanzado hacia enfoques socioculturales en educación de niños sordos, superando visiones asistencialistas según lo planteado por Abramovich y Pautassi (2010). Los tres países incorporan el modelo social de discapacidad propuesto por la Organización Mundial de la Salud (2011), aunque con distintos niveles de apropiación práctica. Colombia presenta mayor coherencia conceptual alineándose con Castro y Palikara (2017) sobre clasificaciones funcionales que rompen con concepciones tradicionales del déficit. Brasil refleja tensiones entre inclusión y educación especializada analizadas por Campos (2013) y Barros (2022), mientras Chile evidencia contradicciones entre avances normativos y marcos médicos tradicionales, confirmando los planteamientos de Harguindéguy (2020) sobre dificultades de coherencia normativa.

La adopción del modelo bilingüe-bicultural representa un logro conceptual acorde con las mejores prácticas documentadas por Archbold (2015) y Cawthon y Garberoglio (2021), aunque persisten brechas entre declaraciones y operacionalización práctica según Booth y Ainscow (2011). Colombia desarrolla el marco más amplio, coincidiendo con UNESCO (2019) sobre educación diferenciada que reconoce la experiencia sorda como constructo cultural válido. Brasil formaliza esta educación reconociendo la experiencia visual como cultura singular, pero mantiene ambigüedades que generan inconsistencias señaladas por Valmorisco y Vicente (2023). Chile establece la lengua de señas como primera lengua, enfrentando limitaciones operativas coherentes con Ordóñez-Matamoros (2013) sobre implementación en contextos de recursos limitados.

Los hallazgos cuestionan premisas de la educación inclusiva tradicional que prioriza aulas regulares sin considerar especificidades lingüísticas, tensión particularmente evidente en Brasil. Los resultados apoyan las críticas de Butler et al. (2001) y Cawthon y Garberoglio (2021) a modelos que no consideran la lengua de señas como primera lengua. La experiencia regional sugiere que instituciones especializadas pueden ser más efectivas cuando existen marcos conceptuales consistentes. El análisis revela adopción retórica del enfoque de derechos humanos con diferentes niveles operativos, confirmando a Hagrass (2024) sobre dificultades de operacionalización en contextos institucionales diseñados desde paradigmas asistencialistas.

La perspectiva comparativa regional complementa antecedentes como Bustos et al. (2022) sobre País Vasco y Chile, revelando divergencias más importantes entre países latinoamericanos en coherencia conceptual y capacidades institucionales. Las comparaciones sur-sur revelan especificidades regionales no capturadas en análisis con contextos europeos. Los hallazgos sobre dimensiones emergentes contrastan con la ausencia de estas temáticas en antecedentes revisados, excepto Charry et al. (2023) sobre identidad. Las políticas analizadas no han desarrollado marcos comprehensivos para dimensiones socioemocionales, confirmando vacíos identificados por Alasim (2023) sobre necesidad de aproximaciones holísticas al desarrollo educativo.

Conclusiones

Al examinar las políticas educativas dirigidas a las niñas y niños sordos en Colombia, Brasil y Chile, se observa que estos países comparten una evolución desde modelos rehabilitadores hacia perspectivas centradas en derechos y reconocimiento cultural, aunque cada uno avanza a su propio ritmo según su historia y

capacidad institucional. El estudio identificó cinco dimensiones clave que abarcan desde los fundamentos teóricos hasta los desafíos actuales, evidenciando que si bien existe consenso en los principios generales, la implementación práctica varía considerablemente entre los tres contextos nacionales debido a sus particularidades sociopolíticas y trayectorias educativas específicas.

La comparación entre estos tres países muestra fortalezas diferenciadas, Colombia se distingue por desarrollar marcos conceptuales estructurados sobre el bilingüismo y la biculturalidad en la educación de sordos, Brasil sobresale al consagrar legalmente este enfoque educativo como un derecho y al involucrar activamente a la comunidad sorda en la elaboración de políticas, mientras que Chile logra un avance significativo al elevar su lengua de señas a rango constitucional como patrimonio cultural, aunque presenta dificultades para articular coherentemente su normativa. A.

Los tres países comparten obstáculos significativos en la educación de estudiantes sordos. Apenas entre el 12% y el 38% de los docentes domina la lengua de señas, y hay escasez de intérpretes certificados, profesores sordos y materiales curriculares adaptados. Más allá de estas carencias técnicas, persisten prejuicios que subestiman las capacidades de estos niños, mientras que los presupuestos no destinan recursos específicos para servicios especializados. La descoordinación entre niveles de gobierno agrava el problema, generando aplicaciones inconsistentes de las políticas según cada territorio, lo que perpetúa las desigualdades en el acceso a educación de calidad.

Se recomienda desarrollar investigaciones que documenten las trayectorias educativas de estudiantes sordos desde la primera infancia

hasta la inserción laboral; documentar las prácticas pedagógicas donde se materializan las políticas públicas; evaluar el impacto de diferentes modalidades de atención educativa a esta población. Se propone realizar investigaciones participativas donde las comunidades sordas sean coautoras de los procesos. Resulta pertinente ampliar el análisis comparativo a otros países latinoamericanos como Argentina, Perú, México y Uruguay que han desarrollado marcos normativos progresistas en años recientes.

Se recomienda desarrollar estudios sobre formación docente que analicen programas de pregrado y posgrado en educación de sordos. Otra línea necesaria consiste en analizar la participación política de comunidades sordas en procesos de construcción de políticas públicas. Se propone investigar las experiencias de familias oyentes con hijos sordos, documentando procesos de aceptación de la diferencia, aprendizaje de lengua de señas, toma de decisiones educativas y construcción de redes de apoyo.

Referencias

- Abramovich, V., & Pautassi, L. (2010). *El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales*. En V. Abramovich & L. Pautassi (Eds.), *La medición de derechos en las políticas sociales* (1a. ed). Editores del Puerto.
- Alasim, K. (2023). Inclusion and d/Deaf and Hard of Hearing Students: A Qualitative Meta-Analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(6), 1120-1146. <https://doi.org/10.1080/01034912X.2021.1931818>

- Archbold, S. (2015). Being a Deaf Student. En H. Knoors & M. Marschark (Eds.), *Educating Deaf Learners* (pp. 23-46). Oxford University Press.
- <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190215194.003.0002>
- Barros, A. L. de E. de. (2022). Políticas de educação inclusiva para surdos: Documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade. *Working Papers em Linguística*, 23(2), Article 2. <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e83587>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3. ed., substantially revised and expanded). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bustos, M. A., Junge, P., & Celedón, N. (2022). Vinculación de políticas para niños/as con discapacidad auditiva: Percepciones en País Vasco de España y Chile. *Revista de Investigación en Logopedia*, 12(1), Article 1. <https://doi.org/10.5209/rlog.74197>
- Butler, R., Skelton, T., & Valentine, G. (2001). Language Barriers: Exploring the Worlds of the Deaf. *Disability Studies Quarterly*, 21(4), Article 4. <https://doi.org/10.18061/dsq.v21i4.316>
- Campos, M. de L. (2013). Educação inclusiva para surdos e políticas vigentes. En C. B. Feitosa de Lacerda & L. Dos Santos (Eds.), *Tenho Um Aluno Surdo, E Agora? Introducao a Libras E Educacao de Surdos* (pp. 37-62). Edufscar.
- Castro, S., & Palikara, O. (Eds.). (2017). *An Emerging Approach for Education and Care: Implementing a Worldwide Classification of Functioning and Disability* (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315519692>
- Cawthon, S. W., & Garberoglio, C. L. (2021). Evidence-Based Practices in Deaf Education: A Call to Center Research and Evaluation on the Experiences of Deaf People. *Review of Research in Education*, 45(1), 346-371. <https://doi.org/10.3102/0091732X20985070>
- Charry, L., Torres, L., & Rodríguez, D. E. (2023). Educación inclusiva e identidad en estudiantes de secundaria con discapacidad auditiva. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15902>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones generales 13 del Derecho a la educación, artículo 13 del Pacto*. E/C.12/1999/10.
- CONPES 166. (2013). *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social— Documento CONPES Social 166*. Consejo Nacional de Política Económica y Social. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/conpes/social/166.pdf>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition). SAGE.
- De Raeve, L., Archbold, S., Lehnhardt-Gorjany, M., & Kemp, T. (2020). Prevalence of cochlear implants in Europe: Trend between 2010 and 2016. *Cochlear Implants International*, 21(5), 275-280. <https://doi.org/10.1080/14670100.2020.1771829>

- Decreto 5.626 [Brasil]. (2005). *Regulamenta a Leyn° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais—Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. 22 de diciembre de 2005. https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf
- Decreto 7.611 [Brasil]. (2011). *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. 17 de noviembre de 2011. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww2.camara.leg.br%2Flegin%2Ffed%2Fdecret%2F2011%2Fdecreto-7611-17-novembro-2011-611788-norma-atualizada-pe.doc&wdOrigin=BROWSELINK>
- Decreto 2106 [Colombia]. (2013). *Por el cual se modifica la estructura del Instituto Nacional para Sordos—INSOR, se determinan las funciones de sus dependencias y se dictan otras disposiciones*. 27 de septiembre de 2013. Diario Oficial 48.926. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66710>
- Decreto 1421 [Colombia]. (2017). *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. 29 de agosto de 2017. Diario Oficial No. 50.340. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Decreto Exento 83 [Chile]. (2015). *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. 5 de febrero de 2015. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Devandas, C. (2015). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10406.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2016/10406>
- Devandas, C. (2016). *Informe de la Relatora Especial del Consejo de Derechos Humanos sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10406.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2016/10406>
- Dunlop, C. A., & Radaelli, C. M. (2022). Policy Learning in Comparative Policy Analysis. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 24(1), 51-72. <https://doi.org/10.1080/13876988.2020.1762077>
- Freitas, E., Simões, C., Santos, A. C., & Mineiro, A. (2022). Resilience in deaf children: A comprehensive literature review and applications for school staff. *Journal of Community Psychology*, 50(2), 1198-1223. <https://doi.org/10.1002/jcop.22730>
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=699989>
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.

- Grosjean, F. (2024). Exploring the Psycholinguistics of ASL with Harlan Lane. *Sign Language Studies*, 24(2), 252-262. <https://doi.org/10.1353/sls.2024.a920105>
- Hagrass, H. (2024). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Heba Hagrass. Naciones Unidas.
- Harguindéguy, J.-B. (2020). *Análisis de políticas públicas*. Tecnos.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Howlett, M. (2019). *Designing Public Policies: Principles and Instruments* (3.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003343431>
- Jaime, F., Dufour, G., Alessandro, M., & Amaya, P. (Eds.). (2013). *Introducción al análisis de políticas públicas* (1. ed). Univ. Nacional Arturo Jauretche.
- INSOR. (2018). *Lineamientos para la implementación de Oferta Bilingüe Bicultural de estudiantes con discapacidad auditiva*. Instituto Nacional Para Sordos https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento_10-pdf.pdf
- INSOR. (2020a). *Modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia Sorda*. Instituto Nacional Para Sordos. <https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento-Primera-Infancia.pdf>
- INSOR. (2020b). *Oferta Educativa Bilingüe Bicultural para Personas Sordas-OEBBS. Orientaciones Generales*. Instituto Nacional Para Sordos. <https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento-OEBBS.pdf>
- INSOR. (2020c). *Orientaciones generales para la formulación del PIAR en la Educación Bilingüe Bicultural para Sordos*. Instituto Nacional Para Sordos. <https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento-PIAR.pdf>
- INSOR. (2022). *Lineamientos para la atención educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sordos en territorios rurales y rurales dispersos*. Instituto Nacional para Sordos. <https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2023/05/Lineamientos-ruralidad-educacion-para-sordos.pdf>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Kumada, K. M. O. (2016). *LIBRAS - Linguagem Brasileira de Sinais*. Kls.
- Kupisiewicz, M. (2023). Is the existence of special schools for deaf students threatened? Selected aspects of international research in the field of surdopedagogy. *Studia z Teorii Wychowania*, XIV(3 (44)), 211-133. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0053.9205>
- Ladd, P., & Lane, H. (2013). Deaf Ethnicity, Deafhood, and Their Relationship. *Sign Language Studies*, 13(4), 565-579. <https://doi.org/10.1353/sls.2013.0012>
- 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>
- Lei 10.436 [Brasil]. (2002). *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais—Libras e dá outras providências*. 24 de abril de 2002. https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf
- Lei 14.191 [Brasil]. (2021). *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos*. 3 de agosto de 2021. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm
- Lei 13.005 [Brasil]. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação—PNE e dá outras providências*. 25 de junio de 2014. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10338.pdf
- Lei 13.146 [Brasil]. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. 6 de julio de 2015. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Leigh, G., Ching, T. Y. C., & Cupples, L. (2024). Psychosocial Skills and Quality of Life in Deaf and Hard of Hearing Children: Learning from the First Ten Years of the LOCHI Study. *Volta Review*, 124(1), 1-15.
- Levesque, E., & Duncan, J. (2024). Inclusive education for deaf students: Pass or fail. *Deafness & Education International*, 26(2), 125-126. <https://doi.org/10.1080/14643154.2024.2341573>
- Ley 324 [Colombia]. (1996). *Por el cual se crean algunas normas a favor de la población sorda*. 11 de octubre de 1996. Diario Oficial 42.899. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349>
- Ley 928 [Colombia]. (2005). *Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones*. 2 de agosto de 2005. Diario Oficial 45995. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=17283>
- Ley 1346 [Colombia]. (2009). *Por medio de la cual se aprueba la «Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad», adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006*. 31 de julio de 2009. Diario Oficial 47.427. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- Ley 1618 [Colombia]. (2013). *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. 27 de febrero de 2013. Diario Oficial 48717. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Ley 20422 [Chile]. (2010). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. 10 de febrero de 2010. <https://www.leychile.cl/N?i=1010903&f=2016-06-28&p=>
- Ley 21303 [Chile]. (2021). *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. Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Chile. 22 de enero de 2021. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154963&idParte=10194827&idVersion=2021-01-22>

MEC. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. https://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf

MEC. (2015). *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192

MINEDUC. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. División de Educación General, Unidad de Educación Especial y Unidad de Educación Parvularia. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201404021642530. ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf

MINEDUC. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Ministerio de Educación. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

[content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf)

MINEDUC. (2022). *Orientaciones técnicas para Establecimientos educacionales con estudiantes sordos*. Ministerio de Educación. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2024/03/OrientacionesEstablecimientosEstudiantesSordos-DIGITALvf-3.pdf>

Ministério da Educação do Brasil. (2025). *Políticas de Educação Bilingue de Surdos—Marco Referencial de Equidade na Educação*. MEC/SECADI/ UNESCO.

Moreno, M. (2023). *Glosario de apoyos educativos y ajustes razonables para garantizar la participación plena de estudiantes con discapacidad: Documento de información*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388558>

Motta, E. P., & Rivera, J. E. (2023). Representaciones sociales alrededor de la educación inclusiva: Un abordaje desde la teoría fundamentada en la comunidad Sorda. *Educación*, 59(2), 505-519. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1703>

Muñoz, V. (2023). *El derecho humano a la educación de las personas con discapacidad: Una mirada a sus instrumentos normativos internacionales y regionales*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386733>

Ordóñez-Matamoras, G. (Ed.). (2013). *Manual de análisis y diseño de políticas públicas* (1. ed). Univ. Externado de Colombia.

Padden, C. A., & Humphries, T. L. (1988). *Deaf in America: Voices from a Culture*. Harvard University Press.

- Pautassi, L. (2013). *Midiendo los derechos sociales*. Ministerio de Desarrollo Social.
- Red Regional por la Educación Inclusiva. (2019). *El derecho a la educación inclusiva en América Latina*. Red Regional por la Educación Inclusiva. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2020/07/El-derecho-a-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Rêgo, K., Agostinho de Brito, A., Da Silva, E., & Alves do Nascimento, M. (2024). Educação inclusiva para surdos no brasil: Dificuldades e conquistas. *REIN-Revista educação inclusiva*, 9(1), Article 1.
- Silvestri, J. A., & Hartman, M. C. (2022). Inclusion and Deaf and Hard of Hearing Students: Finding Asylum in the LRE. *Education Sciences*, 12(11), 773. <https://doi.org/10.3390/educsci12110773>
- Skliar, C., Massone, M. I., & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 18(69-70), 85-100. <https://doi.org/10.1174/021037095321263097>
- Skliar, C. (2016). Preface. En B. G. De García & L. B. Karnopp (Eds.), *Change and Promise: Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America* (p. IX-XIV). Gallaudet University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2rh28bd>
- UNESCO. (2019). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa
- UNESCO. (2021). *Políticas de educación inclusiva: Estudios sobre políticas educativas en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>
- UNESCO. (2024). *XVIII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391376>
- UNICEF. (2021). *Hay cerca de 19,1 millones de niños y niñas con discapacidad en América Latina y el Caribe, según análisis estadístico de UNICEF*. Comunicado de prensa. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/casi-19-millones-ninos-ninas-discapacidad-america-latina-caribe>
- Valmorisco, S., & Vicente, M. J. (2023). De vueltas al canon ¿Qué deberían enseñar las clases de políticas públicas? *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 31, 14-30. <https://doi.org/10.24965/gapp.11141>