



Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

ISSN: 1409-4703

revista.inie@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Ovares Fernández, Yanúa; Salazar Carvajal, Irene; González Chacón, Ana Gabriela; Ramírez Hidalgo, Geannina; Barboza Zúñiga, Nancy

Atención educativa de la Comunidad Sorda: aportes para la formación profesional, Universidad de Costa Rica

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 25, núm. 1, 2025, Enero-Abril, pp. 1-32

Universidad de Costa Rica

San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60762>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780305029>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



Atención educativa de la Comunidad Sorda: aportes para la formación profesional, Universidad de Costa Rica

Educational attention with the Deaf Community: inputs for professional
development, Universidad de Costa Rica

Volumen 25, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-32

Yanúa Ovares Fernández
Irene Salazar Carvajal
Ana Gabriela González Chacón
Geannina Ramírez Hidalgo
Nancy Barboza Zúñiga

Citar este documento según modelo APA

Ovares Fernández, Yanúa., Salazar Carvajal, Irene., González Chacón, Ana Gabriela., Ramírez Hidalgo, Geannina., y Barboza Zúñiga, Nancy. (2025). Modelos educativos en la formación en Educación Especial, Universidad de Costa Rica (1996-2023). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60762>

Atención educativa de la Comunidad Sorda: aportes para la formación profesional, Universidad de Costa Rica

Educational attention with the Deaf Community: inputs for professional development, Universidad de Costa Rica

Yanúa Ovares Fernández*
Irene Salazar Carvajal
Ana Gabriela González Chacón
Geannina Ramírez Hidalgo
Nancy Barboza Zúñiga

Resumen: Este ensayo académico tiene como objetivo explorar las dinámicas de las ofertas y servicios educativos a nivel nacional, así como las situaciones que han influido en la educación de las personas sordas y con pérdida auditiva. Al mismo tiempo, examina cómo la Universidad de Costa Rica (UCR), a través de la carrera de Educación Especial desde los niveles de bachillerato y licenciatura, ha procurado responder a las necesidades del contexto. Mediante revisión documental y entrevistas con 10 personas de la comunidad sorda, se observan los apoyos generados a nivel de formación universitaria. El análisis deja ver que, a nivel nacional, el Ministerio de Educación Pública (MEP) ha hecho esfuerzos por dar respuesta a la atención de personas sordas mediante las diferentes modalidades y servicios educativos. Las experiencias de este grupo de personas, así como la estructura de los diferentes servicios educativos del MEP, evidencian la necesidad de fortalecer el proceso de formación profesional para responder a las demandas actuales con una población cada vez más diversa. Desde la UCR, se ha tratado dar respuesta a los requerimientos de apoyo; no obstante, es necesario hacer una revisión del planteamiento actual de la licenciatura para la titulación respectiva, además de robustecer un programa de capacitación para las personas docentes que laboran con personas sordas.

Palabras clave: educación de personas sordas, comunidad sorda, formación de docentes de educación especial.

Abstract: This academic essay aims to explore the dynamics of educational offers and services at the national level. Also explore the situations that have influenced the education of the deaf person. At the same time, it examines how the University of Costa Rica (UCR), through the Special Education program from the high school and undergraduate levels, has attempted to respond to the needs of the context. Through documentary review and interviews with 10 people from the deaf community, we observe the support that has been generated at the university training level. This analysis shows the efforts of the Ministry of Public Education (MEP) to support the education of deaf people through different services. The experiences of the deaf community people, as well as the different educational services from the MEP, show that it is necessary to strengthen the vocational training process to respond to current demands with an increasingly diverse population. From UCR is necessary review the bachelor's degree program to respond to reality of deaf student. Finally, is important stablish training program to support teacher's skills for deaf students.

Key words: education of deaf people, special education teachers training, deaf community.

* Información de las autoras al final del artículo

Dirección electrónica de contacto: yanua.ovares@ucr.ac.cr

Ensayo recibido: 30 de junio, 2024

Enviado a corrección: 20 de agosto, 2024

Aprobado: 23 de setiembre, 2024

1. Introducción

En Costa Rica, el apoyo a la población estudiantil con discapacidad en la educación pública comenzó en 1940, con la apertura del primer Centro de Educación Especial, denominado Fernando Centeno Güell (CEEFCG). En 1974, la Universidad de Costa Rica (UCR) habilitó la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial y, un año después, fue necesaria una modificación del plan de estudios vigente para establecer una carrera con tres énfasis: Retardo Mental², Problemas de Aprendizaje y Trastornos de la Comunicación. Esta última especialización, orientada en el trabajo pedagógico en el contexto de los Centros de Educación Especial, tenía como objetivo trabajar en el área de educación de la persona sorda o con dificultades de lenguaje o alteraciones del lenguaje, habla, comunicación y voz, tal y como indica Vicerrectoría de Docencia de la UCR en su Resolución VDR-9-1974 (1974) y Resolución VD-R-511-79 (1979). Específicamente, para la población sorda a nivel universitario, la UCR ha ofrecido programas de formación, capacitación y especialización desde 1975.

Las Políticas Institucionales 2021-2025 de la UCR enfatizan en la necesidad de fortalecer la educación humanista dentro de la formación universitaria, la cual contribuya con una sociedad crítica y proactiva con el entorno social, político, cultural, económico y ambiental (Consejo Universitario, 2020). Esta orientación subraya la importancia de que las carreras universitarias asuman la responsabilidad de educar con el fin de capacitar a las personas graduadas para enfrentar y responder de manera efectiva a las demandas sociales emergentes.

Asimismo, conforme a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [MIDEPLAN], 2024; Naciones Unidas Costa Rica, 2022), específicamente el número 4, el país debe garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todas las personas. Esto significa que los derechos humanos se transversalizan a todos los ámbitos de la vida. Por esta razón, ha sido necesaria la formación de profesionales que ofrezcan una educación oportuna, en este caso, primero a la población sorda, considerando sus características lingüísticas, culturales y de desarrollo, al utilizar una forma de comunicación visual en una sociedad donde predominan

² Durante el escrito, se respetarán los nombres y apelativos que se aplicaban a la carrera según el momento histórico que se representa, aunque la mayoría de estos términos están en desuso.

las lenguas orales y, en segundo lugar, a la población con pérdida auditiva que se desarrolla por medio de la lengua oral, pero se le dificulta la lectoescritura.

A partir de lo anterior, este ensayo académico tiene como objetivo explorar las dinámicas de las ofertas y los servicios educativos², así como las situaciones que han influido en la educación de la persona sorda a nivel nacional. Se toma como punto de partida la opinión de la persona sorda, como sujeto que ha sido formado bajo propuestas poco efectivas, y la contrasta con las diferentes teorías de educación bilingüe, bicultural y multilingüe que enriquece las propuestas epistemológicas de los programas de formación dirigidos a la persona sorda. Estas teorías proponen una ruta de trabajo desde la cual se pueden plantear programas de formación, estrategias de mediación y desarrollo de materiales y recursos específicos para la gran diversidad de personas sordas o con pérdida auditiva.

Al establecer estas comparaciones, se examinan las acciones llevadas a cabo desde la propuesta curricular y epistemológica del plan de estudios la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica (desde el Bachillerato y la Licenciatura) y mediante programas específicos de apoyo a la población sorda. Se busca responder a las siguientes preguntas: ¿se ha dado una respuesta oportuna a las necesidades del contexto?, ¿se han tomado en cuenta las características de la población sorda más allá de la condición de sordera?

Para alcanzar este objetivo, se llevaron a cabo dos procesos paralelos: una consulta a personas expertas y una revisión documental. Respecto al primer proceso, se consultó a profesionales en educación de la persona sorda; en el grupo se encontraban dos docentes sordas de la UCR: una de Educación Especial y una de Orientación. También, se consultó a un grupo de personas sordas activas en la Asociación Nacional de Sordos Costa Rica (ANASCOR), quienes fungieron como informantes clave y a quienes se les consultó para conocer su opinión desde su experiencia como usuarias de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO). Además, se incluyó a personas activas de la comunidad sorda y usuarias de prótesis auditivas. En total, estos 10 informantes compartieron y validaron su experiencia desde su ejercicio profesional y desde su propia vivencia como miembros activos de la cultura sorda, al desenvolverse como estudiantes en épocas donde la educación de las personas sordas se

² De acuerdo con la Dirección de Planificación Institucional (MEP, 2020), existen seis ofertas del Sistema Educativo (Educación Preescolar; Educación en I y II ciclos; III ciclo EGB y Educación Diversificada; Educación Técnica y Educación de Personas Jóvenes y Adultas). En cada oferta, existen modalidades, y de cada modalidad derivan niveles. La Educación Especial se oferta como modalidad de atención directa o como un servicio de apoyo, ambos pueden ofertarse en diferentes niveles.

basaba en enfoques oralistas, con entrenamiento auditivo, con lectura labial y la articulación de lenguaje en la comunicación visogestual, o se enfrentaron al proceso de aprendizaje de la LESCO.

Respecto al segundo proceso, se realizó una revisión documental basada en las cuatro fases descritas por Gallo-Bohórquez et al. (2023); García (1995); y Gómez-Hernández (2004): lectura, transformación, representación y recuperación de la información. Primeramente, se identificaron y leyeron documentos, como decretos, circulares y normativas, relacionados con los servicios educativos de personas sordas, emanados principalmente del Ministerio de Educación Pública (MEP), así como leyes y reglamentos que regulan la atención de la persona sorda en contextos educativos. Además, se hizo una revisión sobre los planes de estudio de la Carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica (UCR).

Por último, se construyó una línea de tiempo con los nombres de instituciones y servicios que el MEP abrió para ofrecer atención educativa a la población sorda. Se delimitó la historia de la carrera en función de la población sorda y comparó con lo establecido en el MEP y la UCR, lo que permitió correlacionar los planes de estudio de la carrera y con el contexto del documento del MEP para transformar los datos en información relevante (Peña y Pirela, 2007). En tercer y último lugar, con la información relevante producto de la revisión documental y la información obtenida de los grupos focales, se desarrollan los argumentos para la discusión y las propuestas de mejora.

2. Desarrollo del tema

2.1 Proposición

Esta sección toma como punto de partida la educación de la persona sorda desde los principios de la educación inclusiva. En esta, se considera que los requerimientos de apoyo y el desarrollo de estrategias específicas no pueden desligarse del contexto en el que se desenvuelve la persona; además, se debe considerar la diversidad de características que identifican a la población sorda en el país.

En este trabajo, primeramente, se explican los procesos de mediación en las diferentes modalidades y servicios del sistema educativo público (desde la estimulación temprana hasta la edad adulta) específicamente para la población sorda, visibilizando su pertinencia, apropiación y congruencia con el modelo social de la discapacidad. Seguidamente, se ofrece un breve recorrido sobre el bagaje legal que apoya la toma de decisiones respecto a las ofertas

y servicios. Finalmente, se describen las acciones que, desde la UCR, se han gestado para la formación de personas profesionales que deban ofrecer apoyos educativos a la población sorda en general a lo largo de la vida. En esta descripción, se valora la posición de la persona sorda como sujeto activo del proceso educativo y como usuario de una lengua visual gestual que ha sido desarrollada desde los inicios de la historia por la comunidad sorda. Esta descripción permitirá comparar si los accesos a la educación han dado respuesta a las verdaderas necesidades de la población sorda en el marco del respeto y la garantía de derechos.

2.2 Argumentos para la discusión

2.2.1 Caracterización de la persona sorda en Costa Rica

De acuerdo con datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023a) una persona tiene pérdida de la audición cuando no es capaz de percibir los sonidos a más de 20dB (decibeles) en ambos oídos, no le es posible escuchar con aparatos amplificadores y utiliza, en su mayoría, la lengua de señas para comunicarse; esta pérdida puede ser leve, moderada o severa y generar situaciones de sordera y de hipoacusias. Según Arco y Fernández (2004, citado en Calpa y Unigarro, 2012), la sordera es una alteración en las funciones sensoriales auditivas que puede comprender las estructuras del oído o del sistema nervioso y que implica, principalmente, limitaciones en la ejecución de actividades de comunicación en forma sonora. La sordera se clasifica en: prelocutiva, si se dio antes de haber desarrollado el lenguaje; perilocutiva, adquirida entre los 2 y los 4 años, momento en el que se está adquiriendo el lenguaje; y postlocutiva, después de haber adquirido el lenguaje (Monfort y Juárez, 2001).

Además, la sordera comprende la hipoacusia, es decir, una disminución significativa en la percepción auditiva, que corresponde a la pérdida casi total de la audición (OMS, 2023b; Monfort y Juárez, 2001). La hipoacusia se clasifica por el grado de pérdida auditiva y por su topografía o localización de la lesión. De acuerdo con el grado de pérdida auditiva, la hipoacusia se clasifica en leve, media, severa y profunda (Monfort y Juárez, 2001; Cañete, 2006). Según la localización de la lesión, la hipoacusia puede ser de transmisión o conductiva; perceptiva o neurosensorial; hipoacusia mixta o del trastorno del procesamiento auditivo central (Cañete, 2006; Carrascosa, 2015).

Al considerar la definición de persona sorda desde el marco de la cultura sorda, primero es necesario mencionar que la noción de comunidad va más allá de nacer en una región

geográfica específica o de la cantidad de personas según lugar (Desueza, 2021). Antropológicamente, la cultura sorda permite que la persona que nace con esta condición construya su identidad a partir del contacto e interacción con otras personas sordas. De esta forma, la comunidad sorda se convierte en ese espacio de socialización más allá de una patología o deficiencia corporal.

Para la persona sorda, su comunidad se convierte en ese espacio desde donde puede transitar, percibir, comunicarse y construir vínculos que le consoliden como ser humano y le permiten crear experiencias sólidas que sobrepasan su condición de sordera (Piedra y Palma, 2023). Por esta razón, la cercanía o distancia entre las propias personas sordas facilitará o no, respectivamente, la concreción de centros de enseñanza (Desueza, 2021), la apertura de servicios educativos, el contacto con la LESCO y el desarrollo de otras estrategias apropiadas para favorecer el acceso a la información y garantizar su derecho a la educación.

De acuerdo con los datos del X Censo Nacional de Población (INEC, 2011), último censo con información actualizada según la situación de discapacidad, la cantidad de personas sordas en Costa Rica era de 70 709 habitantes. Para el año 2018, según los datos de la Encuesta Nacional sobre Discapacidad (INEC y CONAPDIS, 2019), en el país había 95 883 personas sordas o con baja audición. De esta cifra, 90 709 personas tienen el diagnóstico de baja audición y 5174 son personas sordas. Eso representó el 14.3% de la población total con discapacidad.

En cuanto al uso de diferentes formas de comunicación, en el 2018, se observó una diversidad considerable. En ese año 18 558 personas eran usuarias de LESCO, 103 598 personas utilizaban señas caseras, 52 496 usaban lenguaje gestual y 34 899 eran usuarias de la comunicación visual gestual (INEC, 2019); así lo detalla la Tabla 1.

Tabla 1
Costa Rica - Población de 18 años y más por situación de discapacidad, según forma de comunicación, octubre y noviembre, 2018

Forma de comunicación	Total de personas	Persona sin situación de discapacidad	Personas en situación de discapacidad
Lesco	112 963	94 404	18 558
Señas caseras	509 594	405 996	103 598
Lenguaje gestual	282 720	230 224	52 496
Comunicación visual gestual	161 311	126 412	34 899
Otro	417	417	0
Ninguno	2 942 844	2 414 303	528 541

Fuente: Tomado y adaptado de *Encuesta Nacional sobre Discapacidad 2018* (INEC, 2019).

Según los datos del Ministerio de Educación Pública (2022), en el año 2021 se contaba con una matrícula de 794 personas sordas y 630 con pérdida auditiva en diferentes instituciones públicas, privadas y subvencionadas del país. De las personas sordas, 411 utilizan prótesis auditivas y 150 utilizan implante coclear; el resto no utiliza dispositivos para la audición. Respecto a las personas con pérdida auditiva, 285 utilizan prótesis auditivas, 49 tienen un implante coclear y el resto no utiliza ningún dispositivo para la audición.

2.2.2. Legislación nacional e internacional que favorece la atención educativa de la población sorda y con pérdida auditiva

A nivel internacional, es importante destacar el acervo legal que aborda las decisiones en materia de educación y garantía de derechos de las personas sordas. Primeramente, la Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2001) sobre la diversidad cultural, expone que es responsabilidad de esta institución “salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoya la expresión, la creación y la difusión en el mayor número de lenguas” (p. 3), así como “fomentar la diversidad lingüística respetando la lengua materna en todos los niveles de enseñanza, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la edad más temprana” (p. 3). Con esta declaración, se reconoce la importancia de las lenguas de señas en la cultura sorda.

Por otro lado, la Ley N.º 7948, Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999), define la discriminación como toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, que impide o anula el reconocimiento de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Además, reconoce su derecho a la educación, incluyendo la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, el fomento de la enseñanza secundaria (general y profesional), así como la accesibilidad a la enseñanza superior para todas las personas. En este sentido, la ley exige una garantía sobre la calidad de la educación en igualdad de condiciones respetando la dignidad de las personas.

En el ámbito nacional, la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Ley 7600 de 1996) y su Reglamento (Reglamento de Ley 7600 de 1998) establecen que el Estado debe garantizar el acceso oportuno a los servicios de educación especial. Esto implica formular programas que respondan a los requerimientos de apoyo de

las personas en situación de discapacidad, proporcionando el asesoramiento, los recursos y la capacitación necesarios. Además, se deben realizar los ajustes razonables respetando los principios de la educación inclusiva.

La Ley N.º 9049 de Reconocimiento del Lenguaje de Señas Costarricense como Lengua Materna (2012) reconoce a la LESCO como la lengua materna de las personas sordas. Esta ley establece que el MEP debe incorporar en sus programas educativos los planes y las acciones necesarias para apoyar el estudio, la investigación y la divulgación de la LESCO.

2.2.3. Servicios educativos para la población sorda y con pérdida auditiva

En Costa Rica, desde 1940 se buscó una escolarización de las personas sordas a edades tempranas. A partir de los años 70, se comenzaron a liderar esfuerzos para integrar a la población sorda en las decisiones programáticas, mientras se establecía la corriente pedagógica que daría respuesta a sus características educativas.

En 1972, se creó la Asesoría Nacional de Audición y Lenguaje en el Departamento de Educación Especial del MEP. En ese momento, se inició la atención de la persona sorda en las denominadas “aulas diferenciadas”, que posteriormente se llamarían aulas integradas (MEP, 2005). Para ese momento, no se contaba con un planteamiento curricular específico, sino que cada centro educativo organizaba los servicios según las demandas contextuales. Simultáneamente, en 1975, se iniciaba con el primer proyecto informal de alfabetización que funcionaba durante las noches en las instalaciones de la Cruz Roja de San José, gracias a una persona sorda que laboraba voluntariamente en el lugar (MEP, 2020).

En 1974, la profesora Ermida Bravo Stahl, el señor Gilberth Delgado, la profesora Gloria Campos y el presidente de la Federación Deportiva Silenciosa de Costa Rica, el señor Rafael Valverde, viajaron a Gallaudet College (Estados Unidos) con el objetivo de participar en el primer estudio sobre el sistema de comunicación empleado por las personas sordas de Costa Rica. Este grupo estaba interesado en ofrecer apoyo a las personas sordas. Al regresar a Costa Rica, la señora Campos, el señor Delgado y la señora Bravo iniciaron con un proceso de validación de la lengua de señas costarricense al lado de un grupo de personas sordas adultas. Producto de este proceso de investigación y validación, se editó el manual “Hacia una nueva forma de comunicación con el sordo” (MEP, 1977), el cual recopilaba una serie de 540 señas que empezaron a utilizarse de manera sistemática a nivel nacional (MEP, 1984, 2000, 2005).

Hasta mediados de la década de 1970, el método oral dominó la actividad curricular. Esta consideraba la comunicación oral y la adquisición del lenguaje como un medio esencial de socialización y desarrollo (Cobos, 2015; Martínez, 2016). Además, implicó el entrenamiento en lectura labiofacial a través de los movimientos labiales, faciales y mandibulares para desarrollar las habilidades comunicativas de la persona sorda de manera natural, con acompañamiento de logopedas (Cobos, 2015; Martínez et al., 2008).

Para el año 1984, la Asesoría Nacional de Audición y Lenguaje del Departamento de Educación Especial puso en práctica la aplicación de los “Programas de lenguaje”. El fin consistía en desarrollar las lecciones de idioma del plan de estudios para personas sordas matriculadas en los diferentes niveles y ciclos. Los programas fueron revisados en 1987 y estuvieron vigentes hasta el año 2017, cuando entró en vigor el programa para la enseñanza del español como segunda lengua, dirigido a estudiantes es situación de sordera de Preescolar, I y II Ciclo de la Educación General Básica (MEP, 2017).

En 1988, se desarrolló el proyecto “Alfabetización a la población sorda adulta”, el cual fue ubicado en el Edificio Metálico. Posteriormente, fue evaluado y revisado, por lo que pasó a denominarse Servicio Educativo para personas Sordas Jóvenes y Adultas con apoyo de Educación Especial (SEJSA). En esta transformación estuvieron involucrados el Departamento de Apoyos Educativos para el Estudiantado con Discapacidad (DAEED) y el Departamento de Educación para personas Jóvenes y Adultos (MEP, 2020). Este programa se transformó a partir del 2023 en un Centro Integrado de Educación de Adultos (CINDEA [MEP, 2022]).

A finales de la década de los 80 y durante la década de los 90, el Departamento de Educación Especial, hoy DAEED, elaboró los documentos denominados “Normas y Procedimientos” que permitieron, por especialidad, estructurar el currículum que sirvió de base para ofrecer una educación sólida. En 1995, esta entidad consideró necesario contar con un currículum debidamente estructurado con las especificidades programáticas según las diferentes especialidades. Así, en el año 2000, se publicaron los Planes de Estudio que serían aplicados para Centros de Educación Especial y para las Aulas Integradas en todas las especialidades, incluyendo Audición y Lenguaje, a la cual le corresponde lo relacionado con la educación de la persona sorda (MEP, 2000).

La promulgación de estos Planes de Estudio en el año 2000 visibilizó la necesidad de plantear una educación bilingüe. De esta manera, las personas sordas podían desarrollar su

lengua natural (LESCO) y, simultáneamente, adquirir el español como segunda lengua (MEP, 2000). De acuerdo con Morales y Fraca (2002), el término bilingüe, cuando se aplica a la persona sorda en particular, alude a la situación de estar expuesta a dos lenguas distintas sin que esto implique el dominio de ambas.

Al establecer como punto de partida un programa de estudios basado en la enseñanza del español como segunda lengua, se organizaron las lecciones para desarrollar asignaturas específicas, ofreciendo apoyo en forma individual o grupal en las áreas de lectura labiofacial, estimulación auditiva, articulación y español como segunda lengua (MEP, 2002). Por lo tanto, desde el año 2000 hasta la actualidad, los servicios que ofrecen atención educativa se organizan en dos grandes modalidades, servicios de atención directa y servicios de apoyo.

1) Servicios de atención directa:

- Centros de Educación Especial (CEE): se desarrolla desde Estimulación Temprana, Maternal, Prekínder, Kínder, Preparatoria, I ciclo y II ciclo, normados según acuerdo del Consejo Superior de Educación 02-2000 “Plan de estudios para las Escuelas de Educación Especial que atienden estudiantes Sordos”. Los únicos centros que tienen grupos específicos para la educación de personas estudiantes sordas son: el Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell en Guadalupe y el Centro Educativo Carlos Sáenz Herrera (antes conocida como Escuela de niños sordos de Cartago) (MEP, 2020).
- Aulas integradas en Audición y Lenguaje: se desarrolla mayormente en I y II ciclo; en algunas regiones educativas del país, cuenta con matrícula desde preescolar hasta I y II ciclo con estudiantes entre los 3 y los 14 años. Este servicio educativo surgió como respuesta a la necesidad de contar con acceso a la educación de la persona sorda en sectores más cercanos a su comunidad, ya que antes debían trasladarse al CEE Fernando Centeno Güell en San José; o al Centro Educativo Carlos Sáenz Herrera, en Cartago, para contar con este modelo educativo.

El currículum de los CEE y las aulas integradas se centra en adquirir el aprendizaje propuesto para la población de estudiantes oyentes, a través de los programas de estudio de las asignaturas básicas (matemática, español, estudios sociales y ciencias) del sistema educativo costarricense. Esto facilita su aprendizaje por medio de la

enseñanza y uso de la LESCO, la enseñanza del español como segunda lengua y el desarrollo de las habilidades orales del español, por medio de asignaturas específicas como los son: la lectura labio facial, la articulación del lenguaje y la estimulación auditiva. Estos servicios son normados, según acuerdo del Consejo Superior de Educación 02-2000 “Plan de estudios para las Escuelas de Educación Especial y aulas integradas que atienden estudiantes Sordos” (MEP, 2020).

- Servicio de III ciclo y ciclo diversificado vocacional: servicios educativos de la educación especial que funcionan en colegios técnicos y que se rigen por la estructura curricular establecida en los planes de estudio aprobados por el Consejo Superior de Educación, mediante el Acuerdo CSE-03-10-09 del 11 de marzo de 2009 (MEP, 2011); se derivó de otras modalidades que le antecedieron como el “Pre vocacional” o III y IV Ciclo de la Educación Especial, pero que luego de variaciones y ajustes pasó a llamarse como actualmente se conoce. La creación de este servicio nace de la necesidad de brindar al estudiantado con compromiso cognitivo o discapacidad intelectual con nivel de desempeño de I Ciclo, la opción de continuar sus estudios luego de concluir la Educación General Básica (primaria); esto, en un ambiente acorde a su edad y a sus intereses como personas jóvenes, pero con currículo ajustado a su nivel de desempeño. El estudiantado que ingresa a esta modalidad debe contar con un apoyo curricular (Adecuación Curricular Significativa) aprobado y aplicado desde su etapa escolar inicial, lo cual indica que su procesamiento para la adquisición del aprendizaje no está acorde a su edad cronológica y requiere de adaptaciones curriculares que faciliten adquirir el aprendizaje elemental. Siendo así, el estudiantado que ingresa en este servicio, es el que egresa principalmente de Aula Integrada o proviene de Centro de Educación Especial. Aunque hay un porcentaje de estudiantes que a pesar de haber estado en la educación regular, requirió de la implementación de un apoyo curricular por diferentes situaciones que generaron, de alguna forma, una discapacidad intelectual que provocó desfases en su aprendizaje y cuando llega al final de su educación primaria no cuentan con un nivel óptimo para continuar en la educación secundaria en el sistema regular.

En el caso particular de la población estudiantil sorda, aunque no presentan una discapacidad intelectual, se ha facilitado la apertura de grupos específicos de población

sorda con docente de Audición y Lenguaje. Algunos estudiantes han presentado desfases académicos considerables, la mayoría por la ambigüedad en el desarrollo de su identidad como persona sorda y la limitación de un sistema educativo que le permita el aprendizaje a través de su lengua materna, natural o de mayor uso como lo sería la LESCO. Por lo tanto, ir a un aula regular de secundaria, generaría mayor desfase en su aprendizaje y no se alcanzarían los conocimientos elementales para la vida.

Entonces, considerando que este servicio cuenta con un plan de estudios que combina un área académica y un área técnica, con el objetivo de facilitar la empleabilidad y una formación especializada, en proyectos productivos comunales o familiares; o de ser posible en un empleo (MEP, 2020, p. 218); se consideró que la población sorda con nivel de desempeño de I Ciclo también podía pertenecer a este servicio.

Es importante indicar que, cuando se cuenta con la presencia de personas sordas, el equipo base debe contar con docentes que posean la especialidad en educación de la persona sorda o de audición y lenguaje para que brinde los apoyos y aportes requeridos para la población.

Centro Integrado de Educación de Adultos (CINDEA): Originalmente llamado SESA (Servicio Educativo de Sordos Adultos), tuvo diferentes sedes, entre ellas el Liceo José Joaquín Jiménez Núñez. Mientras fueron SESA, las personas estudiantes sordas asistían a clases tipo tutorías de materias, las cuales eran impartidas por profesores sordos. En los periodos indicados por la Dirección de Evaluación y Gestión de la Calidad del Ministerio de Educación Pública, las personas docentes, matriculaban a los estudiantes para la realización de pruebas estandarizadas que se aplicaban para la modalidad de Educación Abierta y Bachillerato por madurez, lo cual limitaba sus oportunidades de promoción ya que la única calificación que indicaba el paso de un nivel a otro, era la que obtenían en la prueba estandarizada. Además, debían aprobar 6 materias por nivel (español, matemática, ciencias, estudios sociales, cívica e inglés en 7°, 8°, 9° y bachillerato).

A partir del 2015, el Departamento de Apoyos Educativos para el Estudiantado con Discapacidad (DAEED) determinó la necesidad de investigar la legalidad y fundamentación de la ubicación del SESA en el CINDEA de Montes de Oca. Una vez realizado el cambio de centro educativo pasando de un Colegio Nocturno a una modalidad CINDEA, se empezaron a realizar análisis y ajustes para facilitar a la población sorda un modelo educativo que permitiera el avance de su proceso educativo. Actualmente cuenta con el recurso humanos y el apoyo administrativo para asumir la estructura y distribución de los cursos modulares de la Educación Convencional del Plan de Estudios para la Educación de Adultos, aprobado por el CSE, mediante Acta 33-9 del año 1993 (MEP, 2022).

2) Servicios de apoyo:

- Servicios de apoyo Itinerante en la Educación General Básica y Educación Diversificada Regular, especialidad Audición y lenguaje: es ofrecido desde Educación Preescolar hasta Educación Diversificada (MEP, 2020). La persona docente visita diferentes centros educativos de la región que le son asignados para apoyar a la población sorda o con pérdida auditiva que está incluida en la educación regular brindando acompañamiento académico y comunicativo al estudiantado; así como a docentes y familias. Esta modalidad se rige por las Normas y procedimientos para el anejo técnico administrativo de los servicios de apoyo educativo que atienden estudiantes sordos incluidos en la educación regular pública desde el nivel de preescolar hasta Secundaria (MEP, 2005).
- Servicios de Apoyo Educativo en III Ciclo y Educación Diversificada: actualmente es ofrecido en 4 colegios del país: Liceo de Heredia, Liceo Napoleón Quesada, Liceo Vicente Lachner y Liceo de Santo Domingo de Heredia (MEP, 2020). En esta modalidad la persona docente de audición y lenguaje facilita a la persona docente regular, estrategias y pautas para facilitar el acceso a las diferentes materias, es responsable de brindar lecciones de español como segunda a estudiantes sordos de III Ciclo y, cuando se requiere, brinda acompañamiento en las lecciones de apoyo académico (tutorías) en las materias básicas con las diferentes personas docentes según la materia que imparten. Esta modalidad se rige por el documento Apoyos Educativos en III Ciclo y Educación Diversificada, Orientaciones para aplicar la estrategia (MEP, sf).

- Atención a estudiantes sordos mediante una propuesta específica de Educación Abierta: este era un proyecto en revisión desde el año 2020. El objetivo era brindar apoyo a la población estudiantil sorda que requería intervenciones educativas específicas, prolongadas y de mayor intensidad. Tenía un currículo específico que responde a sus características y necesidades personales, que les permita cursar los estudios en III Ciclo y Educación Diversificada. Este proyecto empezó en un proceso de cierre técnico (MEP, 2020). Para el 2024 este servicio no existe.

Respecto a los servicios educativos a nivel nacional, al 2022 se documenta que en las 27 Regiones Educativas se ofrece educación a la población sorda en instituciones públicas. El MEP ha denominado estos servicios de la siguiente manera: Apoyos en secundaria, Aulas Integradas en Audición y Lenguaje, Itinerante en Audición y Lenguaje, y III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional Grupo Multinivel. La Tabla 2 muestra la cantidad de servicios educativos por región a nivel nacional.

Tabla 2
Costa Rica: servicios educativos a nivel nacional en la atención de personas sordas, 2022

Tipo de servicio	Cantidad de personas sordas en los servicios	Cantidad de regiones
Apoyos en secundaria grupo sordos	15	10
Aulas Integradas en Audición y Lenguaje	9	7
Itinerante en Audición y Lenguaje	331	21
III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional Grupo Multinivel	26	18
Servicios Educativo de Sordos Adultos	38	1

Fuente: Departamento de Estadísticas del MEP (2022).

2.2.4. La formación profesional para la atención de la persona sorda

La Sección de Educación Especial de la Escuela de Orientación y Educación Especial (EOEE) de la UCR inició la formación de profesionales en el año 1974, con una perspectiva clínica y fundamentada en la normalización (Vicerrectoría de Docencia, 2017). Para el año 1979, el plan de estudios a nivel de Bachillerato vigente en ese momento formaba profesionales en el ámbito de la Educación Especial, pero con un grado de especialización en las áreas de Retardo Mental, Problemas de Aprendizaje, Trastornos Emocionales, Deficiencia Visual y Trastornos de la Comunicación, cuyo perfil profesional se orientaba al trabajo

pedagógico en el contexto de los Centros de Educación Especial (Vicerrectoría de Docencia, 1979). En 1975, la Escuela de Formación Docente de la UCR impartió una Especialidad en Sordos, de la cual se graduaron 25 mujeres. De este programa no se cuenta con información del plan de estudios ni del tiempo en que estuvo vigente.

En el plan de estudios de Bachillerato de 1979, la EOEE destacó el énfasis de Trastornos de la Comunicación, el cual se mantuvo activo de 1976 a 1993 con un total de 85 personas graduadas. Un énfasis adicional surge en 1975, denominado Terapia de Lenguaje, y solo se graduó una mujer, según los registros. Este énfasis pretendía desarrollar habilidades para la corrección de dificultades del habla; también, permitía ejercer como una persona profesional para enseñar a personas sordas, cuando se asocian o no a una situación de sordera (Vicerrectoría de Docencia, 1974). No se cuenta información sobre la continuidad o la razón por la que no siguió ofertándose este énfasis.

Desde 1974, el Bachillerato en Educación Especial se ha ofrecido ininterrumpidamente por 50 años, y ha enfrentado cinco reestructuraciones completas. En estos procesos de actualización de los planes de estudio, se han ofrecido cursos específicos para el desarrollo de metodologías que medien el aprendizaje de la población sorda. No obstante, la propuesta epistemológica no respondía necesariamente a las inquietudes de formación del Ministerio de Educación Pública. El enfoque teórico-epistemológico del MEP tenía su énfasis en la atención a las personas con discapacidad y se ofertaban diferentes servicios de apoyo para las poblaciones con condiciones asociadas³ o no a alguna discapacidad⁴, lo cual les dificultaba el acceso la Educación General Básica y no les permitía ejercer su derecho a la educación y a la participación social.

Por esta razón, en el año 2002 se oferta el plan de estudios de la Licenciatura en Necesidades Educativas Especiales (Vicerrectoría de Docencia, 2002), la cual respondió a una demanda de formación presentada por el MEP. En ella, se hacía referencia a la necesidad urgente de contar con profesionales en el área de la Educación Especial que pudieran atender población con discapacidad en las áreas de: problemas de aprendizaje, retraso mental

³ Hasta el año 2013, el término por “necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad” se utilizaba cuando una persona estudiante requería de apoyos específicos para acceder al aprendizaje y, a su vez, presenta una condición asociada a algunas de las siguientes discapacidades: discapacidad múltiple, discapacidad visual, trastornos emocionales y de conducta y retraso mental (Castillo et al., 2018 y Decreto ejecutivo N.º 42058 de 2019).

⁴ Hasta el año 2013, el término “necesidades educativas especiales **no** asociadas a discapacidad” se utilizaba cuando una persona estudiante requería de apoyos específicos para acceder al aprendizaje y no presentaba una condición asociada a algunas de las siguientes discapacidades: discapacidad múltiple, discapacidad visual, trastornos emocionales y de conducta y retraso mental (Castillo et al., 2018 y Decreto ejecutivo N.º 42058 de 2019).

(discapacidad cognitiva) y problemas emocionales en grados leves y moderados que estaban siendo trasladados a servicios menos restrictivos en los diferentes niveles de la Educación General Básica y de III y IV Ciclo Diversificado. Esta propuesta del MEP dejaba por fuera las condiciones sensoriales. La población sorda seguía en servicios específicos, como se explica en la sección 2.2.3.

En el año 2010, la Sección de Educación Especial se aboga a la tarea de revisar la propuesta de Licenciatura del año 2002 y plantea un plan de estudios con cinco énfasis (aprendizaje diverso, personas sordas, personas con discapacidad visual, personas con discapacidad múltiple y personas con trastornos emocionales y de conducta [Vicerrectoría de Docencia, 2010]). Este plan de estudios estableció un bloque común de seis cursos en total y cuatro cursos específicos.

Respecto al énfasis en la enseñanza de la Persona sorda, los cursos de formación se enfocaron en las estrategias para enseñar el español como una segunda lengua, conocer los aspectos lingüísticos de la lengua de señas y profundizar en el conocimiento de la comunidad y cultura sorda. Por ser una licenciatura con cinco énfasis, se oferta según las disposiciones de la Vicerrectoría de Docencia; esto significa que se habilita un énfasis por año a partir del 2010, cuando entró en vigor el plan.

El énfasis denominado *Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Educación de la Persona Sorda* se ofertó únicamente en 2015 y solamente se graduó una persona. Luego de esa promoción, la Sección de Educación Especial decidió reunirse con el personal administrativo del MEP, en junio del 2020, con el fin de conocer las realidades de la población estudiantil que se encontraban en los diferentes servicios educativos. Como resultado de este encuentro, quedó en evidencia que la población sorda requiere acompañamiento específico; el personal que trabaja en servicios itinerantes y fijos requiere mayor dominio de la LESCO, son necesarias herramientas para enseñar el español como segunda lengua y conocer diferentes metodologías de trabajo considerando que se ha incrementado el uso de prótesis auditivas.

Respecto a proyectos de Acción Social enfocados en la población sorda, se destaca el Programa Regional de Recursos para la Sordera (PROGRESO). Este se ejecuta desde 1981 a través de la Vicerrectoría de Acción Social y la Fundación de la Universidad de Costa Rica para la Investigación (actualmente conocida como la Fundación UCR). Inicia sus labores en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio en San Pedro de Montes de Oca.

Durante más de 20 años, PROGRESO ha liderado cursos de capacitación y formación, especialmente para la atención de las personas sordas a nivel centroamericano, gracias a un convenio entre Gallaudet University y la Universidad de Costa Rica. Para el año 2024, este programa ofrece cursos de 40 horas de capacitación en LESCO (niveles 1 al 6) de manera continua, los cuales son reconocidos por Servicio Civil. Estos cursos pueden ser matriculados por el público en general.

Asimismo, PROGRESO apoya la enseñanza de la lengua de señas como un medio para lograr la interculturalidad y la equiparación de oportunidades en los ámbitos de desarrollo social y personal de la persona sorda. También, habilita el proyecto de Formación de Intérpretes, que ofrece una formación específica para que cualquier persona interesada que cumpla con los requisitos de ingreso se forme como intérprete y pueda ejercer como intermediaria de la comunicación en cualquier entorno que la población sorda requiera. Así, se da una respuesta a lo establecido en la Ley 9822 de 2020, donde se indica que se debe garantizar el acceso a la información con intermediarios de comunicación debidamente formados según las demandas de la población sorda.

2.3 Propuesta

Una vez revisados los logros respecto a las acciones en la formación de profesionales, surgen algunos cuestionamientos sobre la realidad educativa y las experiencias de este sector de la población: ¿la formación de profesionales ha respondido a las necesidades actuales?, ¿los servicios educativos consideran la diversidad de población sorda? Para abordarlas, se realizaron consultas entre noviembre 2023 y febrero 2024 a un grupo de personas sordas para contemplar sus percepciones y opiniones dentro de este ámbito.

2.3.1 Necesidades y retos de la población sorda

A partir de estas comunicaciones, se logró determinar que existen barreras en la comunicación y adquisición del lenguaje debido a las dificultades del lenguaje oral en estudiantes con hipoacusia, así como a las dificultades del español oral. Además, el estudiantado sordo adquiere LESCO de manera tardía cuando sus familias oyentes no lo utilizan. Lo anterior tiene un impacto en el desarrollo académico y social, ya que la situación de sordera o de hipoacusias retrasa la adquisición de otras competencias relacionadas con los contenidos académicos y habilidades sociales. En este ámbito, es importante el

aprendizaje junto a otras personas sordas que estimulen la adquisición de una lengua visogestual mientras establecen relaciones interpersonales importantes y apropiadas a su etapa de desarrollo.

Otro de los desafíos es la situación geográfica, ya que aquellas personas sordas que están en zonas rurales, alejadas del Valle Central, se enfrentan a mayores retos. Respecto a los accesos a servicios que faciliten estrategias que estimulen sus habilidades visogestuales o auditivas-verbales, no hay personas profesionales formadas para ofrecer el acompañamiento especializado a la población que utiliza dispositivos de apoyo para la audición.

Estas barreras y desafíos subrayan la importancia de reconocer y respetar los derechos de la población sorda al igual que cualquier persona (Ley 7600 de 1996, Reglamento de Ley 7600 de 1998). La población sorda necesita que se ofrezcan apoyos a nivel individual, familiar, educativo y comunal. De acuerdo con Cobos (2015), es fundamental el diagnóstico médico para determinar el grado de sordera o de hipoacusia, el apoyo familiar y la escogencia de un centro educativo que pueda favorecer la enseñanza del español como segunda lengua. El centro educativo apoya a la estimulación de habilidades comunicativas y de lectura labial, además de ofrecer las posibilidades de interacción con el medio con otras personas estudiantes en función de su edad. En este sentido, se indica que las familias en donde vive y crece una persona sorda generalmente son personas oyentes, esto significa que los primeros años de vida de un niño o una niña con una condición de sordera se ven limitados a una comunicación mayormente con gestos y señas naturales, ya que sus familias no comprenden ni desarrollan la LESCO.

También, se resalta que la población sorda requiere de una propuesta de apoyos educativos desde edades tempranas, estableciendo estrategias que requieran de su participación para lograr interiorizar los aprendizajes junto a un currículo enriquecido, desde un modelo educativo bilingüe y bicultural (Osorio y Stincer, 2024). De esta manera, se busca alcanzar los objetivos del currículum académico mientras se respeta su estilo de aprendizaje, su formato de comunicación y considerando que la comunidad sorda compone una cultura. Esto implica contar con aulas que tengan equipo especializado para presentar la información desde formatos visuales y reducir la dependencia de formatos orales y auditivos.

Además, se resalta la necesidad de capacitación en dos vías: primero, hacia el equipo de docentes que tienen la responsabilidad de mediar los aprendizajes; y segundo, para las

familias de las personas estudiantes con una condición de sordera. Esta orientación familiar debe incluir el aprendizaje de la LESCO y de la comunicación total, asegurando así un apoyo integral que fomente el desarrollo académico y social de cada estudiante.

2.3.2. Características y requerimientos en la formación y titulación de las personas docentes que enseñan a personas sordas

En el caso del personal docente que se encarga de la enseñanza de la persona sorda, se resaltan varias características respecto a la formación y titulación de personas profesionales que laboran para los distintos niveles, servicios y modalidades del Sistema Educativo Costarricense. Actualmente, las personas docentes que tienen un nombramiento en el MEP tienen diversas formas de enseñar. Aunque existe una descripción curricular que indica la cantidad de lecciones y las áreas que se debe abarcar, cada docente sigue un plan personal no regulado en sus clases. Algunas de estas personas docentes no tienen una titulación académica que las acredite como profesionales en el área de enseñanza específica. Esto es congruente con el hecho de que solo se graduó una persona del plan de estudios de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en personas sordas. Esta persona, al 2023, no se encontraba trabajando en servicios específicos para la población sorda.

El personal docente que labora para el único centro especializado, CEE Fernando Centeno Güell, conoce y utiliza la lengua de señas, lo cual le sirve para mediar la comunicación y el aprendizaje. La respuesta curricular estimula la enseñanza del español como segunda lengua, trabaja con la estimulación auditiva, lectura labial y procura el incremento de habilidades sociales y comunicativas. No obstante, se hace necesario un planteamiento en el que las personas docentes que trabajen en los servicios específicos explicados anteriormente, puedan ofrecer acompañamiento al estudiantado que se encuentra incluido en las aulas de Educación General Básica. Esto responde a los principios de la educación inclusiva desde la transversalidad según Waitoller y Mojtár (2024).

Por su parte, el personal docente que labora en escuelas y colegios regulares como docentes de preescolar, primaria y secundaria que debe impartir las materias específicas, no conoce la lengua de señas para mediar la comunicación ni los contenidos académicos, por lo tanto, depende de una persona docente de Educación Especial para ofrecer los contenidos y ser un apoyo en comunicación.

De acuerdo con Cobos (2015) y Calpa y Unigarro (2012), cuando se atienden estudiantes con condición de sordera, la institución educativa tiene la responsabilidad de buscar la equiparación de oportunidades para que esta población acceda a los espacios educativos y a los contenidos en igualdad de condiciones que sus pares oyentes. Se hace necesario considerar la enseñanza del español como segunda lengua desde una perspectiva integral, reconociendo que la LESCO es el principal medio de comunicación. Las Naciones Unidas (NU) estableció, como cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (NU, 2016; NU, 2022). Esto significa que cada país debe impulsar acciones que favorezcan el acceso al aprendizaje en comunidades educativas que valoren la diversidad.

El aprendizaje de la gramática y morfología del idioma español facilita al estudiantado sordo acceder a otros aprendizajes del currículum normado. Esto le permitirá a la persona estudiante mejorar en la coherencia y cohesión entre las partes, al desarrollar textos en todas las asignaturas; además de potenciar sus capacidades intelectuales (MEP, 2017). Por lo tanto, al enseñar el español como segunda lengua, la persona docente ofrece los apoyos a la población sin llegar a una adecuación curricular significativa, porque el objetivo es que avance en el aprendizaje de la segunda lengua con una metodología adaptada y enriquecida según la edad cronológica de la persona, sus intereses y necesidades (MEP, 2017).

Por lo tanto, la formación y titulación universitaria debe ser orientada a la profundización de la diversidad de condiciones que puede presentar la población sorda: estudiantes con una condición de sordera que utilizan la LESCO, con hipoacusia que utilizan dispositivos de amplificación de sonidos, con hipoacusia que utilizan LESCO y personas sordas de zonas indígenas que utilizan señas naturales para comunicarse. Es necesario el estudio de las diferentes prótesis auditivas y dispositivos de amplificación de sonido; conocer su funcionamiento y cómo este puede influir en las formas en que la persona usuaria capta los sonidos y los utiliza para interactuar con pares, docentes y familias.

Además, es necesario un planteamiento de la enseñanza del español como segunda lengua considerando los procesos metodológicos educativos de los aprendizajes y respetando las características sensoriales y de aprendizaje de las personas sordas. Para esto, se debe considerar la lectura labiofacial basada en el modelo bilingüe bicultural que define la educación de las personas sordas en Costa Rica. Además, se deben implementar estrategias para que

la persona sorda acceda y comprenda la estructura léxica, gramatical y semántica del español escrito. Estas deben basarse en la profundización de las teorías de enseñanza de una segunda lengua para diseñar y organizar actividades pedagógicas que promuevan el desarrollo de las cuatro áreas lingüísticas: comprensión visual (tradicionalmente conocido como escucha), lectura, producción gestual (tradicionalmente conocido como oral) y escritura, las cuales posibilitan la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua.

Finalmente, es necesario plantear la formación considerando estrategias de mediación que faciliten el acceso a cualquier contenido de los programas de estudio vigentes en el contexto educativo costarricense en preescolar, primaria y secundaria. Es necesario promover la comprensión y la aplicación de los ajustes razonables desde una educación inclusiva y que la persona profesional en formación se involucre en el trabajo colaborativo. El desarrollo de estrategias desde la co-docencia (profesional en educación de la persona sorda y profesional en el área específica) permite aplicar metodologías activas que propicien la participación de la persona sorda para avanzar en su aprendizaje.

2.3.3. Necesidades de capacitación en estrategias de mediación para las personas profesionales que trabajen con personas en condición de sordera

Las estrategias recomendadas por el grupo entrevistado reflejan importantes enfoques de capacitación, considerando la diversidad de población estudiantil en las aulas. En primer lugar, se promueve la educación inclusiva al incluir en las aulas a estudiantes oyentes y personas sordas en un mismo entorno educativo, evitando la segregación. Además, enfatizan la planificación y aplicación de metodologías activas en el aula, para crear ambientes de aprendizaje estimulantes y participativos. Asimismo, subrayan el incremento en el uso de implantes cocleares, especialmente en niños y niñas de 3 a 7 años, lo cual demanda una atención temprana en la estimulación auditivo-verbal y una adecuada programación de estrategias diversas para garantizar su efectividad.

De acuerdo con el MEP (2017), los programas de enseñanza para las personas sordas deben facilitar la interacción en situaciones cotidianas, la resolución de problemas simples dentro de su entorno diario y permitir que la persona estudiante sea partícipe y testigo de su propio aprendizaje. Para lograr esta vivencia, la persona docente ofrece estrategias de aprendizaje cognitivas orientadas al autoaprendizaje y al desarrollo de las habilidades metacognitivas.

Álvarez (2010) indica que en los procesos cognitivos están involucrados la percepción, la memoria, la atención, el razonamiento, el pensamiento y la capacidad de cálculo, capacidades que interactúan en numerosos sistemas especializados. Por esta razón, es necesario el planteamiento de capacitaciones centradas no solo en el contenido de enseñanza, sino también en la mediación específica para estudiantes con condiciones de sordera e hipoacusias. Estas deben ofrecerse a todo el equipo de docentes que trabaje con la población sorda y enfocarse en metodologías activas y en el diseño universal para el aprendizaje, así como en procesos pedagógicos activos congruentes con los programas de estudio vigentes en el MEP. Además, se debe hacer énfasis en la comprensión de la estructura administrativa de los sistemas y centros educativos para una eficiente y equitativa distribución de los recursos (MEP, s.f.).

Por lo tanto, la propuesta de capacitación paralela a la formación desde la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica se orienta hacia cinco grandes ejes: Desarrollo Pedagógico Docente; Integración de Tecnologías de Información y Comunicación; Bilingüismo, bimodalidad y multimodalidad comunicativa; Competencias Comunicativas; e Investigación Continua (Durango y Sereviche, 2021; Rodríguez, 2014).

El Desarrollo Pedagógico Docente busca fortalecer las competencias profesionales de estas personas con el objetivo de que mejoren su ejercicio profesional, perfeccionen sus prácticas y adquieran nuevos saberes. Para lograr esto, es necesario repensar las prácticas pedagógicas como un trabajo escolar, institucional, desde la colectividad, no desde el individualismo; es decir, transitar de “un enfoque centrado en las aulas a las escuelas como organizaciones de aprendizaje” (UNESCO y Fundación SM, 2022, p. 86).

El bilingüismo hace referencia al uso de dos lenguas diferentes con distintas reglas gramaticales que no permiten ser expresadas simultáneamente (Velasco y Pérez, 2017). La bimodalidad, a su vez, complementa el uso simultáneo de la lengua oral acompañada de signos (Velasco y Pérez, 2017), esto permite la expresión del mensaje en dos formas al mismo tiempo. La multimodalidad, según Cosia e Imbernón (2017), invita a la utilización de distintos apoyos a la comunicación como son los signos, las palabras, la bimodalidad, los pictogramas, así como otras fuentes de presentación visual de la información junto con la puesta en práctica de actividades de ampliación para estimular las habilidades de comunicación de estudiantes con dificultades de comprensión en la expresión oral. En este sentido, el bilingüismo se refiere a la enseñanza de dos lenguas, en este caso, español y LESCO. El aspecto bimodal implica

la forma de enseñar, ya que utiliza señas y palabras escritas; y, desde lo multimodal, se ofrecen alternativas adicionales en la mediación pedagógica para facilitar la comprensión del mensaje, sea oral, de señas y escrito.

Las competencias comunicativas son el conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan para toda la vida con el fin de integrarse en las diferentes interacciones humanas; permiten participar de la cultura y sociedad (Durango y Sereviche, 2021). Las habilidades cognitivas son las aptitudes relacionadas con el procesamiento de información, a saber: descriptivas, analíticas, críticas y creativas (Raffino, 2020 citado en Durango y Serviche, 2021). Al capacitar en estos dos componentes, las personas profesionales podrán favorecer la inclusión de la población sorda desarrollando múltiples estrategias para facilitar la formación y el aprendizaje.

Finalmente, el papel de las tecnologías de información y comunicación debe permitir que las personas docentes adquieran competencias digitales fundamentales para articular el aprendizaje con estrategias didácticas que respondan a las características sensoriales de la comunidad sorda. No se refiere solamente al uso de la herramienta, sino al valor y sentido que se da al uso de la tecnología y su enfoque en la enseñanza específica para que estudiantes y docentes logren interactuar en el espacio de aula (Rodríguez, 2014). De acuerdo con Rodríguez (2014), se orienta la capacitación en tres tipos de alfabetización tecnológica: lecto-escritora, digital y científica. La persona docente es la encargada de liderar los procesos y de diseñar las estrategias oportunas al grupo de estudiantes donde interactúen personas sordas y personas oyentes.

3. Conclusiones o reflexiones finales

Con este ensayo académico se han explorado las dinámicas de las ofertas y servicios educativos existentes en Costa Rica, así como las situaciones que han influido en la educación de la persona sorda. La Universidad de Costa Rica, a través de la carrera de Educación Especial a nivel de bachillerato y licenciatura, ha procurado responder a las demandas y requerimientos educativos. Sin embargo, queda claro que se debe hacer una revisión en las propuestas de planes de estudio para formar y titular a nuevas personas profesionales, así como una revisión de propuestas de capacitación.

Ha quedado demostrado, a lo largo de la historia, que en Costa Rica se ha intentado ofrecer una educación que responda a las necesidades y los requerimientos de apoyo de la

población sorda. La atención educativa inicia en los años 40 a nivel de Ministerio de Educación Pública. A nivel universitario, desde 1970, la carrera de Bachillerato en Educación con énfasis en Educación Especial de la UCR ofrecía un programa con cinco opciones de titulación. La apertura de la carrera con estas opciones de titulación significó el inicio de una serie de acciones concretas en pro de la formación de personas profesionales. Se resalta, por ejemplo, el de Terapia de Lenguaje con una persona graduada y Trastornos de la Comunicación desde 1976 hasta 1993 con 85 personas graduadas (82 mujeres y 3 hombres). Esto posibilitaba a la persona profesional trabajar como docente de personas sordas y como una persona terapeuta del lenguaje en instituciones de educación especial, en centros del sistema educativo formal y en centros hospitalarios y clínico.

Durante 50 años, la carrera ha modificado sustancialmente su plan de estudios en cinco ocasiones. Estas modificaciones han permitido dar respuesta a las necesidades particulares de la población. A partir del 2010, se habilita la licenciatura, también con cinco énfasis; el énfasis de la población sorda, específicamente, se ofertó una vez en 2015, con un registro de una mujer graduada.

A nivel formativo, en la Universidad de Costa Rica hace falta establecer un plan de licenciatura que permita la titulación de profesionales en el área de la educación inclusiva. Debe ofrecerse acompañamiento, modelamiento de estrategias y desarrollo de materiales apropiados a las características de edad, contexto social, contexto familiar, habilidades e intereses de la población sorda, tarea que empezó en la Sección de Educación Especial desde el año 2023.

La EOEE de la UCR ha desempeñado un papel crucial al ofrecer cursos de capacitación y formación desde PROGRESO, proyecto de acción social que no solo gestiona la apertura de los cursos de LESCO, sino que también fortalece la formación de intérpretes, mejorando así el acceso de las personas sordas y las oyentes a recursos educativos y sociales adecuados. No obstante, es necesario, conocer la variedad de situaciones auditivas que existen en la población para acompañar su proceso de aprendizaje con estrategias que faciliten el acceso a la información y la comunicación, para promover la comprensión y su participación.

A nivel nacional, el MEP ha hecho esfuerzos por dar respuesta a la atención de personas sordas mediante las diferentes modalidades y servicios educativos. Se pueden establecer procesos de capacitación o cursos de actualización a las personas que ya laboran en estos

servicios educativos, pero requiere innovar en conocimiento y técnicas para la atención oportuna de esta población.

Desde los años 70, la población sorda, junto con personas oyentes, se ha organizado para ofrecer respuesta inmediata a las necesidades, primero de índole comunicativa. Esto significó el establecimiento de la primera lengua de señas costarricense oficial para Costa Rica, gracias a los estudios que realizaron personas interesadas en la población. En los años 80 se establecen los primeros documentos normativos que permiten la apertura de los servicios de atención directa en Centros de Educación Especial y Aulas Integradas, hasta pasar a servicios en secundaria y de personas adultas. Posterior al año 2000, empiezan los planteamientos de un programa de educación basado en la enseñanza del español como segunda lengua en colegios biculturales y bilingües. No obstante, aún falta revisar y profundizar las propuestas curriculares que mejor respondan a la población sorda.

El aumento en el uso de dispositivos auditivos por vía aérea y vía ósea representa un avance significativo, pero conlleva la responsabilidad de desarrollar estrategias efectivas para la estimulación auditivo verbal y el fomento de habilidades comunicativas adaptadas a los restos auditivos de cada persona sorda. Es pertinente realizar un análisis de la vivencia actual de la población sorda en el contexto educativo, tanto quienes se encuentran matriculados en servicios específicos de Educación Especial como de aquellos que se encuentran en la Educación General Básica, de manera que, dentro de la licenciatura propuesta, se puedan contemplar todas las variantes y responder así a sus necesidades reales. Es oportuno valorar el impacto que tiene sobre los procesos educativos de la persona sorda el uso de la LESCO como sistema primario de comunicación (Ley N.º 9822, 2022). Esto respeta los principios de igualdad, equidad y educación inclusiva que promueven el acceso, la participación y la permanencia de la población estudiantil con su grupo de pares en el entorno más cercano a su comunidad (Decreto Ejecutivo N.º 26831, 1998 y Decreto Ejecutivo N.º 28405, 1996). Asimismo, se debe desarrollar capacitación en la LESCO que sea específica para la educación y la intermediación de contenidos de las diferentes materias pueda brindarse con la lengua natural y el español, implementando así la educación bilingüe para la población sorda (Ley N.º 9822, 2022).

Finalmente, es importante reconocer el papel fundamental de las familias en la búsqueda y seguimiento de apoyos educativos para personas sordas. Sin embargo, se debe considerar

que las personas sordas manejan una lengua viso-gestual que a veces sus familiares no conocen.

4. Referencias

- Álvarez González, Carlos. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 13-32. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200002
- Calpa, Susana., y Unigarro, Edgar. (2012). La inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en la universidad de Nariño. *Docencia, investigación e innovación*, 1(1), 58-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002>
- Cañete, Oscar. (2006). Desorden del procesamiento auditivo central (DPAC). *Revista de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 66(3), 263-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48162006000300014>
- Carrascosa, García Jorge. (2015). La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(2), 101-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574661395002>
- Castillo Cordero, Karla., Deliyore Vega, Rocío., González Rojas, Viviana., Madriz Bermúdez, Linda., Marín Arias, María Gabriela., Meléndez Rodríguez, Lady., Montenegro Araya, Flory., Rodríguez Araya, Roxana., Segura Castillo, Mario., y Solórzano Salas, Julieta. (2018). Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 3-31. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33066>
- Cobos Guerrero, Raquel. (2015). *Atención temprana en niños con deficiencia auditiva: Herramientas y pautas para una inclusión educativa* [Tesis de Magisterio, Universidad de Navarra]. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/39648/1/Raquel%20Cobos.pdf>
- Consejo Universitario. (2020). *Políticas Institucionales 2021-2025*. Aprobadas en la Sesión N.º 6357, artículo 6, del 05/03/2020. Alcance La Gaceta Universitaria 13-2020, del 17/03/2020.
- Cosia Redondo, Cristina., e Imbernón López, Candela. (2017). La introducción de la multimodalidad comunicativa a través de la lectura de cuentos para la inclusión educativa en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Aplicación del Programa MARTA. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (17), 143-178. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77149969006>
- Decreto Ejecutivo N.º 26831. Reglamento de la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. (1998). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=53160&nValor3=110485&strTipM=TC

- Decreto Ejecutivo N.º 28405. Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. (1999). <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Decreto Ejecutivo N.º 42058 de 2019. Reforma Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública. (2019). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?p_aram1=NRTC&nValor1=1&nValor2=76554&nValor3=95625&strTipM=TC
- Desueza Delgado, Almitra. (2021). Políticas educativas que enmarcan la educación dirigida a la población sorda e hipoacúsica en Costa Rica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 17-29. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.1>
- Durango Ramos, Vianis., y Severiche Díaz, Yesica. (2021). *Estrategias pedagógicas que posibiliten la inclusión de niños con discapacidad auditiva al aula de clase convencional*. Universidad Santo Tomas.
- Gallo-Bohórquez, Linda Brigitte., García-Gutiérrez, Zaily del Pilar., y Cortés-Estupiñan, Andrea. (2023). A Documentary Review of Multidimensional Thinking, Thinking Skills and Assessment in Philosophy for Children. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17250>
- García Gutiérrez, Antonio. (1995). La investigación documentológica: hacia un ajuste interdisciplinar. *Scire: Representación y organización Del Conocimiento*, 1(2), 11-20. <https://doi.org/10.54886/scire.v1i2.1040>
- Gómez-Hernández, José Antonio. (2004). La recopilación documental: Para qué y cómo documentarse en Ciencias de la Documentación. En *Metodologías de investigación en Información y Documentación* (pp.33-69). Universidad de Salamanca <http://hdl.handle.net/10201/47175>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2011). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda. Censo 2011*. <http://sistemas.inec.cr/pad5/index.php/catalog/113/study-description>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (Costa Rica). (2019). *Encuesta Nacional sobre discapacidad 2018: Metodología*. San José, Costa Rica: INEC. https://admin.inec.cr/sites/default/files/media/mesocialenadis2018-01_2.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]., y Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (Conapdis). (2019). *Encuesta Nacional sobre Discapacidad 2018: Resumen infográfico*. <http://18.188.26.221:8082/repositorio/handle/123456789/798>
- Ley N.º 7600. Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. (1996). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?p_aram1=NRTC&nValor1=1&nValor2=23261&nValor3=96047&strTipM=TC

- Ley N.º 7948, Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=43459&nValor3=45802&strTipM=TC
- Ley N.º 9049. Reconocimiento de la Lengua de Señas como Lengua Materna. (2012). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=72965&nValor3=89310&strTipM=TC
- Ley N.º 9822. Reconocimiento y promoción de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO). (2020). https://www.tse.go.cr/pdf/normativa/Ley9822_Reconocimiento_y_promocion_de_la_lengua_LESCO.pdf
- Martínez Cortés, M^a del Carmen., Pérez Morón, M^a Teresa., Padilla Góngora, David., López-Liria, Remedios., y Lucas Ación, Francisca. (2008). Métodos de intervención en discapacidad auditiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 219-224. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832318023.pdf>
- Martínez Palomares, Pedro. (2019). *La educación de los sordos en la primera mitad del siglo XIX. El Colegio de sordo-mudos de Madrid" (1805-1857)*". Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv103xb18>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (s.f.). *Apoyos Educativos en III Ciclo y Educación Diversificada, orientaciones para aplicar la estrategia*. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/servicio_de_apoyo_educativo_en_iii_ciclo_y_educacion_diversificada_0.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (1977). *Hacia una nueva forma de comunicación con el sordo*. Ministerio de Educación Pública, Departamento de Educación Especial.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (1984). *Normas y procedimientos para la atención pedagógica del sordo*. Ministerio de Educación Pública, Asesoría Nacional de Audición y Lenguaje.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2000). *Planes de Estudio Aulas Integradas y Escuelas de Educación Especial*. Ministerio de Educación Pública, Departamento de Educación Especial. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/planes_de_estudio centros_de_educacion_especial_y_aulas_integradas.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2005). *Normas y procedimientos para el manejo técnico administrativo de los servicios de apoyo educativo que atienden estudiantes sordos incluidos en la educación regular pública desde el nivel de preescolar hasta secundaria*. Ministerio de Educación Pública. <https://cenarec.files.wordpress.com/2016/02/normativa-sordos.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2011). *Procedimientos: plan de estudios III Ciclo y Diversificado Vocacional (Plan Nacional)*. Ministerio de Educación Pública.

- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2017). *Programa para la enseñanza del español como segunda lengua a estudiantes sordos de Preescolar, I y II Ciclo de la Educación General Básica*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2020). *Compendio de ofertas y servicios del Sistema Educativo Costarricense*. Ministerio de Educación Pública
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2022). *Informe 40-2022 Servicio Educativo para Sordos Adultos SESA*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). (2024). *Índice nacional de desarrollo sostenible – agenda 2030: 2016-2021*. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. Área de Análisis del Desarrollo. Unidad de Análisis Prospectivo y Política Pública. San José, Costa Rica.
- Monfort, Marc., y Juárez, Adoración. (2001). *Estimulación del lenguaje oral: Un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales*. Entha Ediciones.
- Morales, Ana María., y Fraca de Barrera, Lucía. (2002). Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 83-112. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200004&lng=es&tlng=es
- Naciones Unidas Costa Rica. (2022). *Costa Rica hacia el 2030 análisis de avance en los indicadores de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) respecto a las metas globales de la agenda 2030, Costa Rica*. https://ods.cr/sites/default/files/documentos/analisis_ods_informe_final_final-21nov2022-.pdf
- Naciones Unidas. (2016). Resolución 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En Organización de Naciones Unidas (Ed.), *Resoluciones y Decisiones aprobadas por la Asamblea General durante su septuagésimo período de sesiones* (pp. 3-30). <https://www.un.org/es/ga/70/resolutions.shtml>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. UNESCO. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-universal-unesco-diversidad-cultural>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura., y Fundación SM. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023a) *Sordera y pérdida de la audición*. https://www.who.int/es/health-topics/hearing-loss#tab=tab_1
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023b). *Paquete de intervenciones de rehabilitación Módulo 6 Aficciones sensoriales*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/373040/9789240078413-spa.pdf?sequence=1>

- Osorio Hinojosa, Sofía., y Stincer Gómez, Dení. (2024). *Intervención psicoeducativa con estudiantes Sordos para incrementar el vocabulario y mejorar la lengua escrita*. En Elizabeth Aveleyra Ojeda, Dení Stincer Gómez y Ulises Delgado Sánchez (Comp.), *Intervenciones psicológicas en salud y educación: propuestas desde posgrados mexicanos* (pp. 243 – 263). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Peña Vera, Tania., y Pirela Morillo, Johann. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402007000100004&lng=es&tlng=es
- Piedra Corella, Kathy Vanessa., y Palma Campos, Claudia. (2023). *Habitar La Sordera: Una Etnografía sobre el mundo sordo en San José, Costa Rica* [Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica].
- Rodríguez Pérez, Ivonne. (2014). Propuesta de un modelo para un programa de capacitación docente en competencias digitales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa* 1(1). <https://www.paq.org.mx/index.php/PAG/article/view/54>
- Velasco, Carmela., y Pérez, Isabel. (2017). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 3(1), 77-93. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art6.pdf>
- Vicerrectoría de Docencia. (1974). *Resolución VDR-9-1974. Modificación al Plan de Estudios para Bachillerato en ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial*. Universidad de Costa Rica.
- Vicerrectoría de Docencia. (1979). *Resolución VD-R-511-79. Modificación al Plan de Estudios para Bachillerato en ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial*. Universidad de Costa Rica.
- Vicerrectoría de Docencia. (2002). *Resolución VD-R-7183-2002. Plan de estudios la Licenciatura en Necesidades Educativas Especiales*. Universidad de Costa Rica.
- Vicerrectoría de Docencia. (2010). *Resolución VD-R-8593-2010. Plan de estudios la Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Trastornos Emocionales y de Conducta, énfasis en Aprendizaje Diverso, énfasis en Discapacidad Múltiple, énfasis en Discapacidad Visual y énfasis en Sordos*. Universidad de Costa Rica.
- Vicerrectoría de Docencia. (2017). *Resolución VD-R-9895-2017 de 2017. Modificación al Plan de Estudios para Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial*. Universidad de Costa Rica.
- Waitoller, R. Federico., y Mojtar Mendieta, Luz del Valle. (2024). *Hacia una educación inclusiva interseccional en la agenda formativa de docentes*. En Ignacio Calderón Almendros y Teresa Rascón Gómez (Coords.), *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos Dificultades, propuestas y desafíos* (pp. 95-122). OCTAEDRO-IDP/ICE, UB.

Información de las autoras

Yanúa Ovares Fernández. Docente de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Dirección electrónica: yanua.ovares@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0003-0914-9509>

Irene Salazar Carvajal. Docente de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Dirección electrónica: irene.salazar@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0009-0002-9618-8695>

Ana Gabriela González Chacón. Docente de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Dirección electrónica: ana.gonzalezchacon@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0009-0009-9112-532X>

Geannina Ramírez Hidalgo. Docente de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Dirección electrónica: geannina.ramirez@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0009-0004-4214-3752>

Nancy Barboza Zúñiga. Docente de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Dirección electrónica: nancy.barboza@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0009-0007-2992-1259>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

