



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN EN CURRÍCULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA

Barreras y facilitadores en la inclusión de estudiantes sordos en un Liceo Técnico Profesional de la comuna de Ñuñoa

Tesis presentada para obtener el grado de Magister en Educación con mención en
Currículum y Comunidad Educativa

Autora:

Lilian Paula Reyes Vera

Profesora guía:

Valeria Herrera Fernández

Santiago, Chile

2018

Agradecimientos

Este trabajo jamás se hubiese realizado sin el apoyo y acompañamiento cariñoso y desinteresado de mis colegas y amigas Claudia, Consuelo y Denisse a quienes agradezco infinitamente tanto aprendizaje, experiencias, ideas y risas. También agradezco a los estudiantes sordos que participaron de esta investigación y a sus familias, por abrir espacios, dedicar tiempo y generar lazos que van más allá de los resultados que se presentan en este trabajo.

Agradezco a mi familia por estar conmigo y por darme amor incluso en la distancia. A mis padres por apoyarme en cada uno de mis proyectos, especialmente a mi madre por inculcarme el amor por la pedagogía y por ser la mejor profesora que podría haber tenido en la vida. A mis hermanos Susana y Claudio por acompañarme en todo momento y por ofrecerse a abrazarme siempre que lo necesité. Agradezco a Amparo y a Antonio por ser mis pequeños maestros sin proponérselo.

A Charlie doy gracias por escogernos y caminar juntos lado a lado. Por darme ideas, por discutir este trabajo conmigo, por confiar en mí y por ayudarme a cumplir sueños desde el amor y el respeto.

Agradezco tremendamente a mi profesora guía Valeria Herrera por sus correcciones y comentarios, por su inmensa paciencia conmigo, por creer en mi trabajo y por dedicar su vida a contribuir en la educación de las personas sordas. Agradezco a Daniela Quezada y a Nicolás Maulén por su profesionalismo y ayuda oportuna.

Finalmente, agradezco a CONICYT por el aporte económico entregado a través de su Beca de Magíster para Profesionales de la Educación concurso 2016-2017, sin el cual este trabajo difícilmente se hubiese podido terminar.

Índice

I.	Resumen	8
II.	Introducción	9
III.	Pregunta de investigación	17
IV.	Objetivos	17
	Objetivo general	17
	Objetivos específicos	17
V.	Marco teórico	18
	Educación y discapacidad	18
	Visiones de la discapacidad: Modelo de la prescindencia, Modelo Médico y Modelo Social.	22
	Modelo de la prescindencia	23
	Modelo Médico o rehabilitador.	24
	Modelo Social de la diversidad funcional.	26
	Paradigmas educativos: El tránsito desde la integración hacia la inclusión escolar.	28
	Integración escolar.	29
	Proyecto de integración escolar (PIE).	30
	Necesidades Educativas Especiales (NEE).	31
	Adecuaciones curriculares.	32
	Codocencia.	33
	Educación inclusiva.	34
	Barreras y facilitadores.	35
	Características de la comunidad sorda, historia de la educación de sordos en Chile y enfoques educacionales	38
	Características de la comunidad sorda.	38
	Comunidad sorda.	39
	Lengua de señas chilena (LSCH).	39
	Historia de la Educación de sordos en Chile: Tránsito desde el oralismo al bilingüismo.	41
	Estado actual de la educación de sordos en Chile.	46
	Contexto de investigación	52
	Aspectos relevantes de la institución: Creación de la Corporación, historia respecto a la educación de sordos y gestión institucional actual.	52

Panorama actual de la educación de sordos en la Corporación.	54
VI. Marco metodológico	57
Perspectiva Epistemológica: Pluralismo epistemológico y epistemología de sordos	57
Diseño metodológico	59
Estudio de caso y su descripción.	59
Instrumentos.	61
Fichas personales.	63
Elicitación fotográfica.	64
Entrevista semiestructurada.	64
Participantes.	65
Metodología de análisis de datos	66
Criterios de credibilidad y rigor científico	70
Búsqueda de evidencia discrepante.	70
Riqueza de datos.	71
Triangulación.	71
VIII. Presentación de resultados	73
Entrevistas semi-estructuradas	73
Codificación abierta.	73
Categoría apoyo de los actores escolares	74
Categoría Participación en el establecimiento	76
Categoría relación con actores escolares	80
Categoría comunicación con los otros	88
Categoría desempeño en la escuela	93
Categoría sensaciones en torno a la escuela	98
Categoría formas de inclusión	100
Codificación axial.	102
Categoría central o fenómeno	103
Condiciones causales	104
Condiciones intervinientes	107
Consecuencias	109
Estrategias	110
Elicitaciones	111
Codificación abierta.	111
Categoría adaptaciones realizadas por actores de la comunidad	111

Categoría desarrollo de estrategias ante obstáculos	113
Categoría ausencia de dispositivo de alerta	114
Categoría discriminación por parte de la comunidad	116
Categoría espacios accesibles	117
Categoría espacios o información inaccesible	118
Categoría espacios de estudio	119
Categoría espacios para compartir	121
Categoría estrategias de enseñanza	122
Categoría existencia de intérpretes	123
Categoría materiales visuales de apoyo	125
Categoría opinión sobre la inclusión	126
Categoría participación en la comunidad	127
Categoría problemas de comunicación con los oyentes	128
Relación con pares	129
Codificación axial.	131
Barreras.	132
Facilitadores.	135
Condiciones neutras.	139
Entrevistas individuales	140
IX. Conclusiones	142
X. Bibliografía	153

Índice de tablas y figuras

Tabla/Figura	Contenido	Página
Tabla 1	Personas con discapacidad auditiva según nivel de estudios completado. (Fuente: FONADIS, Primer Estudio Nacional de Discapacidad, 2004).	47
Tabla 2	Datos de personas en situación de discapacidad que rinden la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y desean ingresar a pedagogía (Fuente: Presentación Programa de inclusión para Personas en Situación de Discapacidad, DEMRE-U.Chile, 2018).	50
Figura 1	Distribución de establecimientos educacionales en Chile que imparten educación técnico profesional y que registran matrícula de estudiantes sordos (datos de MINEDUC, 2018).	51
Figura 2	Evolución de la cantidad de estudiantes sordos matriculados en enseñanza media en la Corporación desde el año 2008 al 2017.	54
Figura 3	Categoría general apoyo de los actores escolares.	74
Figura 4	Categoría general participación en la escuela.	76
Figura 5	Categoría relaciones con actores escolares.	79
Figura 6	Relación entre los códigos de relación con los pares.	82
Figura 7	Categoría Comunicación con los otros.	88
Figura 8	Categoría desempeño escolar.	92
Figura 9	Categoría sensaciones en torno a la escuela.	97
Figura 10	Paradigma explicativo del fenómeno inclusión en la escuela.	101
Figura 11	Imagen de la cancha Pedro de Valdivia, con la pérgola y el kiosko al fondo.	112
Figura 12	Imagen de la campana del Liceo Manuel Montt	114
Figura 13	Imagen de la presentación de un curso con estudiantes sordos y oyentes en el English Show.	117
Figura 14	Imagen de un estudiante sordo realizando trabajo junto a la educadora diferencial (e intérprete) en sala de recursos o sala de apoyo.	118
Figura 15	Imagen de los mensajes y señales en español escrito y en lengua de señas en la sala de apoyo.	119
Figura 16	Imagen de un docente realizando repaso de contenidos a estudiantes sordos antes del examen final.	121
Figura 17	Imagen del discurso de la directora de la Corporación durante la licenciatura de cuarto medio siendo interpretado en lengua de señas.	122

Figura 18	Imagen de una pizarra con esquema acerca del origen del teatro.	124
Figura 19	Imagen de parte de un curso con estudiantes sordos y oyentes ensayando para el English Show en la sala de clases.	126
Figura 20	Esquema de los facilitadores, barreras y condiciones neutras con relación a la relación de los estudiantes sordos con sus pares.	130
Figura 21	Imagen de un panel informativo ubicado a un costado de la sala de apoyo, en el liceo Manuel Montt.	132
Figura 22	Gráfico que indica la relación que existe entre los familiares de los estudiantes sordos que conocen o no la LSCH.	138

I. Resumen

Barreras y facilitadores en la inclusión de estudiantes sordos en un Liceo Técnico Profesional de la comuna de Ñuñoa

En la última década, la educación en Chile ha tendido a reconocer y a valorar la diversidad de los estudiantes en las salas de clases, por lo que los paradigmas y modelos que subyacen a la forma en que se configuran las comunidades educativas están en constante cambio en función de aumentar la inclusión en los espacios escolares. Es por ello que hoy en día se plantea que todas las personas tienen derecho a la educación y, además, no se excluye a las personas en situación de discapacidad de las salas de clases regulares, sino que se busca que todos los estudiantes convivan y coexistan dentro del mismo espacio, entendiendo la diferencia y la diversidad como una riqueza en la interacción humana.

Es por ello que los estudiantes sordos están incorporándose a comunidades educativas mayoritariamente oyentes, con todos los beneficios y dificultades que ello conlleva, lo que desafía a las escuelas a generar prácticas que favorezcan la inclusión de las personas sordas en la comunidad escolar. En este contexto, esta investigación plantea como objetivo develar las barreras y los facilitadores que influyen en el proceso educativo de un grupo de estudiantes sordos de la Corporación Educacional Tecnológica de Chile, a partir de sus propios discursos y experiencias, reconociendo las prácticas que fomentan su inclusión dentro de la comunidad educativa. Para ello, el estudio se genera desde un paradigma cualitativo, con un enfoque comprensivo e interpretativo, formulándose como un estudio de caso único e intrínseco.

En cuanto a los resultados, se logró identificar las barreras y los facilitadores que influyen en la inclusión de los estudiantes sordos, reconociendo las prácticas educativas que favorecen o dificultan su inclusión escolar y relevando algunos elementos que operan como facilitadores de la inclusión de los estudiantes. Con estos antecedentes, se analizó el estado de la comunidad educativa en relación a 15 indicadores planteados en el Índice de inclusión (Boot y Ainscow, 2002), concluyendo cuáles son las fortalezas y los aspectos a mejorar para generar un proyecto educativo realmente inclusivo para los estudiantes sordos de la Corporación y de otros espacios educativos, permitiendo ampliar la accesibilidad, participación y aprendizaje de jóvenes que se integren a comunidades escolares mayoritariamente oyentes.

Autora: Lilian Paula Reyes Vera.

Profesora Guía: Valeria Herrera Fernández.

Grado: Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa.

Fecha de graduación:

Datos de la autora: Profesora de enseñanza media con mención en biología.

Correo electrónico: lreyesvera@gmail.com

Palabras clave: Inclusión, educación inclusiva, sordo, barrera, facilitador.

II. Introducción

En Chile, la sociedad ha ido cambiando paulatinamente en las últimas décadas, poniendo en cuestionamiento asuntos que anteriormente se habían dado por establecidos. Los debates actuales han ido redefiniendo los límites de lo posible y, por lo tanto, han contribuido a la configuración de una sociedad que dialoga y que es capaz de decidir (MINEDUC et al., 2017). Lo anterior se materializa en múltiples aspectos y se hace evidente en el ámbito educativo, al existir la convicción de que la educación es un derecho, el cual debe ser garantizado para todos los niños, niñas y jóvenes del país, pensándose un sistema educacional más justo, equitativo y que brinde educación de calidad para todos (Movimiento YoincluYo, 2014).

De esta manera, las formas de concebir la educación y la equidad entre los alumnos han derivado gradualmente en paradigmas educativos cada vez más democráticos, intentando que las escuelas ofrezcan respuestas educativas para todos los estudiantes independiente de sus condiciones y situaciones, dentro de una oferta general de educación que se da al interior de la sala de clase (Ainscow, 2011). Desde la perspectiva del desarrollo humano, este deseo de mejorar las condiciones en que opera el sistema educativo resulta fundamental, pues al promover un acceso más inclusivo a una educación de calidad, todos los miembros de la sociedad se desarrollan y crecen, aportando a la construcción de una sociedad más justa y humana (MINEDUC, 2017).

En este contexto, surge el término Educación Inclusiva para hacer referencia al cambio progresivo de los sistemas educativos, de manera de generar oportunidades de educación de calidad para todos, las que deben ser acordes a la realidad de cada estudiante, independiente de su contexto y características personales (Fernández, 2009). Por otra parte,

la UNESCO (2005) señala que el objetivo de la inclusión es ofrecer respuestas adecuadas a todo el espectro de necesidades de aprendizaje. Además, indica que la educación inclusiva tiene el propósito de favorecer que tanto docentes como alumnos se sientan cómodos con la diversidad, entendiéndola como una fortaleza y como una oportunidad de enriquecer las formas de enseñar y de aprender de todos los estudiantes.

La Educación Inclusiva ha generado cambios estructurales en la escuela y en las prácticas educativas que se llevan a cabo en ella. Uno de estos cambios tiene relación con la segregación de los estudiantes en el espacio escolar, pues hasta hace algunos años los estudiantes en situación de discapacidad eran educados en espacios distintos a los demás, limitando su socialización y negándolos implícitamente como miembros de las comunidades educativas (Allende et al., 2015).

Esta segregación era aún mayor en el caso de los estudiantes sordos, pues no solo eran separados de los oyentes, sino que además no se reconocía su lengua materna –la lengua de señas- como forma de comunicación válida, obligándolos a adaptarse a la sociedad oyente mediante el oralismo, negándoles el uso de signos y del lenguaje corporal para comunicarse (Burad, 2010). Estas formas de educar, llevaron a la invisibilización de las personas sordas y a la negación de su cultura por parte de la mayoría oyente (Calderón, 2014). Sin embargo, hoy en día se reconoce a las personas sordas como una comunidad particular que posee una forma de comunicación viso-gestual, con formas de aprender y de relacionarse con el mundo particulares, con conocimientos y saberes que les son propios (Oliver, 2008). Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, estos aspectos deben ser considerados y respetados por las comunidades educativas de las que forman parte, fomentando su valoración entre la comunidad oyente, entendiendo la diversidad como riqueza y posibilidad de aprendizaje para todos.

Planteamiento del problema

Ahora bien, ¿cómo se ha generado el tránsito hacia la educación inclusiva? En términos históricos y considerando lo planteado por Godoy, Meza y Salazar (2004), la educación ha transitado por diversos paradigmas y pensamientos hasta la configuración de lo que hoy conocemos como educación inclusiva. De esta manera, entre las décadas del 40 y del 60 del siglo XX existía un enfoque educativo basado en la educación especial -ligado al paradigma médico de la discapacidad-, el cual estaba basado en atender a los niños y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares. Esta idea de educación cambió alrededor de 1978 con la creación del Informe Warnock junto al cual nace el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Allende et al., 2015). En este informe se indica que la educación tiene la misma finalidad para todos los estudiantes, independiente de sus características y condiciones, por lo tanto, la escuela es la que debe esforzarse por brindar oportunidades, apoyos y herramientas para que todos los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades, con lo cual se deja de responsabilizar a los jóvenes de manera individual por sus logros de aprendizaje –como se había hecho hasta ese entonces- y las escuelas comienzan a asumir el desafío y la responsabilidad de educar para todos (Godoy et al., 2014). Es por ello que a medida que esta idea fue calando en las instituciones educativas comenzaron a coincidir la educación especial con la educación general, entendiendo que ambas debían estar al servicio del alumnado.

En ese ámbito, la política en Chile ha dado claras muestras de avanzar hacia una educación inclusiva. El año 2007, el gobierno se comprometió a asegurar un sistema de educación inclusivo, al firmar la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, lo que se materializó, posteriormente, en la promulgación de la Ley N°20.422,

estableciendo las normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Movimiento YoincluYo, 2014). Recientemente, en el año 2016 entró en vigencia la Ley de Inclusión Escolar, que busca eliminar la selección arbitraria de los estudiantes, favoreciendo la inclusión escolar en los establecimientos educacionales que reciban aportes del estado (Jiménez, 2018) y permitiendo el acceso de todos los niños, niñas y jóvenes a la educación regular. En ese sentido, (...) “la implementación de la Ley de Inclusión es un avance histórico, progreso que también plantea nuevos y mayores desafíos, tareas referidas fundamentalmente a la formación y apoyo que las comunidades escolares requieren para trabajar en contextos de mayor diversidad” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, p.4).

Tal como se plantea, el tránsito hacia una educación inclusiva no está exento de dificultades, principalmente debido al choque entre lo que se declara en los discursos y políticas y las prácticas que efectivamente se llevan a cabo en las escuelas. En palabras de Escudero y Martínez (2011), “la educación inclusiva y los cambios escolares tienen algunos puntos de acuerdos, pero también desacuerdos. Ahora todas las reformas se declaran inclusivas aunque, en realidad, la mayoría de ellas no se han implementado para, o no son capaces de, evitar la exclusión o frenarla. Se apela con frecuencia a la democracia, la justicia y la equidad, pero sin combatir como es debido las dinámicas y estructuras cuyos resultados vulneran valores y principios básicos” (p.86).

Tras este choque entre lo declarativo y lo práctico, se encuentran arraigadas creencias y prácticas escolares que no consideran la diversidad en las escuelas, insistiendo en la homogenización del estudiantado de acuerdo a un modelo de normalidad preestablecido, con cánones éticos y estéticos definidos, los que están basados en la perfección del cuerpo;

derivando en que esta homogenización haya sido especialmente dura para las personas en situación de discapacidad (Boggino & Boggino, 2014).

Además, históricamente este modelo preestablecido se ha asociado con el concepto de dignidad humana, el que, a su vez, ha sido el fundamento de los derechos de las personas. Bajo esta lógica, la idea de la dignidad humana se caracterizó por la capacidad y por el desempeño de las personas, lo que se relacionó directamente con la concepción de derechos de los individuos (Palacios, 2008). El arraigo de estas concepciones impide, en gran medida, el avance hacia una educación inclusiva y a una consideración de la diversidad como enriquecimiento y posibilidad.

Sin embargo, es preciso reconocer que el concepto de discapacidad ha cambiado con los años a medida que cambia la perspectiva social respecto a la diferencia entre las personas. Hoy en día, la discapacidad se entiende como las dificultades del medio que impiden la realización de una tarea por parte de una persona, por lo que es necesario trabajar para disminuir estos impedimentos, favoreciendo que todos se desarrollen en sociedad de acuerdo a sus capacidades y habilidades, lo que deriva en la tarea de promover múltiples espacios a nivel escolar, permitiendo que todos los estudiantes aprendan desde lo que son y no desde lo que no tienen. “Tenemos que trabajar en la construcción de nuevos espacios que no excluyan y que contengan; espacios sin fronteras que posibiliten re-conocer las diferencias (culturales, sociales, etc.) y los límites (orgánicos), y valorarlos desde la positividad, potenciando sus fortalezas” (Boggino & Boggino, 2014, p.32).

En este sentido, resulta importante relevar el concepto de alteridad, el cual invita a pensar la perspectiva propia desde el enfoque de un otro que es distinto y cuya significación del mundo está cargada de sus propias ideas, intereses, puntos de vista, entre otros. Desde

ahí se puede pensar al otro como legítimo y entender que lo propio o lo mayoritario no es lo normal ni lo correcto, sino que simplemente es diferente.

Al plantear la relación con otros desde una perspectiva de alteridad, se dignifica y se valida al otro, viendo sus potencialidades y permitiendo el trabajo a partir de la diferencia (Burad, 2010). Este aspecto es relevante debido a que la discapacidad no emerge por sí sola, sino que se establece en la relación y comparación con un otro que es distinto, lo que la convierte en una construcción cultural, que debe ser entendida en su contexto (Boggino & Boggino, 2014). Esta premisa nos permite comprender que las barreras a la inclusión surgen al relacionar al sujeto discapacitado con sus circunstancias sociales desde una perspectiva de exclusión, la cual promueve la visión de las personas discapacitadas como deficitarias o deficientes respecto a ciertos rasgos o tareas relativas a un estándar impuesto e instalado socialmente. “(...) Interpretar la discapacidad como desviación de una norma estandarizada es lo que permite identificarla con la deficiencia, lo que supone etiquetar y colocar al sujeto discapacitado en un lugar social y simbólico que permite y alienta su discriminación” (Balza, 2011, p.58). Es por ello que se vuelve necesario plantear la interacción con los otros y la educación desde una perspectiva de alteridad, de manera de comprender que todos los seres humanos somos sujetos de derecho.

Para llevar a cabo lo anterior, es preciso que se tenga en consideración lo que necesitan aquellas personas que durante siglos han sido invisibilizadas u omitidas. Las minorías sexuales, étnicas, raciales, los discapacitados y otros grupos excluidos deben ser considerados como parte integrante de la sociedad y como individuos con derecho a acceder a un sistema educativo justo, que los potencie, que valore sus aportes y que se nutra desde la riqueza de lo distinto. Román (2010) se refiere a esta exclusión en términos de los sistemas de medición y a las escuelas eficaces, indicando que “resulta obvio que los estudiantes que

presentan discapacidades y los que pertenecen a minorías de cualquier tipo queden excluidos o prácticamente que no sean aceptados por los centros educativos y, por el contrario, se busque seleccionar a aquellos que aportarán con estas metas, creando un espacio antipedagógico” (p. 51). La Ley de Inclusión busca terminar con esta segregación, pero para ello, las escuelas y el sistema educativo en general deben responder a las necesidades de todos los niños, niñas y jóvenes del país, es decir, es necesario avanzar en cobertura, pero también en calidad (Movimiento YoincluYo, 2014).

Entendiendo este desafío de la escuela actual, resulta relevante investigar de qué manera los estudiantes reconocen prácticas educativas que inciden en su inclusión dentro del liceo, ya sea como barreras o como facilitadores, a fin de cuestionar el quehacer de la comunidad educativa y preguntarnos de qué manera se avanza hacia una escuela que sea más justa y accesible para todos, a la vez que se potencian aquellas prácticas que favorecen la inclusión de todos los estudiantes en la comunidad escolar, además de contribuir a “elevar los estándares” de la escuela al responder a quienes estén experimentando barreras al aprendizaje (Ainscow, 2005). Lo anterior se vuelve aún más importante si se investiga desde la perspectiva de aquellos estudiantes que poseen alguna discapacidad, como es el caso de los estudiantes sordos, quienes históricamente han sido omitidos por parte de la comunidad oyente, desde la imposición de una visión externa respecto a lo que deberían tener o necesitar las personas sordas, muchas veces sin consultarles a ellos qué es lo que resulta más pertinente desde su propia realidad y cultura. En ese sentido, se reconoce que la cultura sorda ha sido discriminada en el ámbito educativo, ya que la escuela -en su rol político y social-, ha impuesto aspectos propios de los oyentes a todo el estudiantado, favoreciendo una identidad homogeneizante (Calderón, 2014) y forzando a los estudiantes sordos a adoptar un modelo oralista, para encajar dentro de la realidad de los oyentes.

Autores como Lane (1984), Skliar (2005) y Oviedo (2006) se refieren a este hecho como la “colonización oyente”, basada en imponer una sola manera de entender y aprehender el mundo, la que, para el caso de las personas sordas, derivó durante años en la “oyentización” del sordo, impidiéndoles expresarse en su propia lengua – la lengua de señas-, favoreciendo que se comunicaran de manera oral -para tener cabida dentro de la comunidad oyente- y, peor aún, omitiendo su opinión en asuntos que les atañían directamente, por lo que muchas de las decisiones respecto a los que los sordos querían o necesitaban se gestaban dentro de círculos formados exclusivamente por personas oyentes (Burad, 2010). Calderón y Salucci (2014) explicitan este aspecto de la colonización oyente a nivel educativo al plantear que: “Esta colonización ha mostrado su faceta más opresora en el ámbito de la educación. En este aspecto las decisiones han sido históricamente tomadas por los oyentes, ya sean estos sus padres, médicos o profesores, sin considerar las características, intereses o necesidades de sus educandos sordos” (p. 24). Es por ello que esta investigación adquiere importancia al plantearse desde y para los estudiantes sordos, relevando desde su propia visión las barreras y facilitadores que perciben en la comunidad escolar, de manera de evidenciar elementos que favorezcan su inclusión en la comunidad escolar y mejoren la convivencia entre personas sordas y oyentes dentro de la escuela.

III. Pregunta de investigación

¿Qué barreras, facilitadores y prácticas educativas reconocen estudiantes sordos de la Corporación Educacional Tecnológica de Chile que operan como obstáculos o apoyos en su inclusión en la educación secundaria?

IV. Objetivos

Objetivo general

Develar, a partir del discurso de los propios estudiantes sordos, las barreras y los facilitadores que influyen en su proceso educativo, reconociendo las prácticas que fomentan la inclusión en los liceos de la Corporación Educacional Tecnológica de Chile.

Objetivos específicos

1. Identificar las barreras y facilitadores que influyen en la inclusión de estudiantes sordos en la Educación Técnico Profesional desde la perspectiva de los propios estudiantes.
2. Reconocer las prácticas educativas que favorecen la inclusión o exclusión de los estudiantes sordos en el liceo desde la perspectiva de los estudiantes sordos.
3. Relevar los elementos que facilitan la inclusión de los estudiantes sordos en la Educación Técnico Profesional y las prácticas educativas que promueven este proceso, a partir de los discursos y experiencias de vida de los propios estudiantes.

V. Marco teórico

Educación y discapacidad

En Chile, el sistema educativo consta de cuatro niveles de enseñanza: educación parvularia, básica, media y superior, dos de los cuales actualmente son obligatorios: la educación básica y media, que en suma corresponden a doce años de escolaridad, cifra que se encuentra por sobre el promedio de los países de la OCDE, correspondiente a diez años de escolaridad obligatoria (OCDE, 2017). En diciembre de 2013 se modificó la Constitución de la República mediante la ley 20.710, donde se consigna que el Estado debe promover la educación parvularia, asegurando un sistema gratuito a partir del nivel medio menor y volviendo obligatorio el segundo nivel de transición, siendo este requisito para la educación básica (Constitución 1980, art. 19, N°10, Ley N°20.270), lo que aumentaría la escolaridad obligatoria a trece años, sin embargo, hasta la fecha, dicha modificación aún no entra en vigencia

Respecto a la educación media, esta ofrece tres modalidades: científico- humanista, técnico- profesional y artística; las cuales preparan a los estudiantes para la educación superior. Sin embargo, la educación media técnico-profesional también tiene el objetivo de preparar a los estudiantes para la inserción en el mercado laboral, ofreciendo hasta 35 especialidades. En las tres modalidades, luego de completar con éxito los cuatro años de enseñanza media, los estudiantes obtienen su licencia de enseñanza media (Centro de estudios MINEDUC, 2017), pero, además, los estudiantes de establecimientos técnico-profesionales pueden optar al grado de técnico de nivel medio en la especialidad que elijan si concluyen exitosamente su proceso de práctica.

Con miras hacia la educación que se requiere en el siglo XXI, la UNESCO plantea una perspectiva humanista de la educación en todos sus niveles, según la cual se reconoce que el fin último de la educación va más allá de la mera adquisición de aptitudes, sino que también los aspectos valóricos asociados al respeto a la vida y a la dignidad de las personas son fundamentales en un mundo caracterizado por la diversidad (UNESCO, 2015). Es por ello que los valores que deben estar en la base y en los fines últimos de la educación: son el “respeto por la vida, y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentido sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común” (UNESCO, 2015, p. 37).

En ese ámbito, se reconoce la necesidad de generar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, de manera de promover oportunidades de aprendizaje para todos. La educación inclusiva, según la UNESCO (2008), tiene como objetivo que todos los estudiantes puedan participar plenamente de sus procesos educativos, independiente de condiciones y circunstancias como su sexo, condición socioeconómica, origen étnico o racial, necesidades especiales de aprendizaje, situación geográfica, edad o religión.

La educación inclusiva presenta un desafío para los sistemas educativos en Chile y en el mundo, por lo que se requiere movilizar recursos y realizar acciones basadas en los marcos jurídicos internacionales que permitan alcanzar los objetivos de la educación inclusiva. Algunos de los principales hitos y avances que se han generado en este aspecto, según UNESCO (2006) y UNESCO, UNICEF, HINENI (2003) son:

- En 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 26 garantiza el derecho a recibir educación básica y gratuita a todos los niños.

- Posteriormente, en 1989, la Declaración de los Derechos del Niño establece que todos los niños tienen derecho a recibir educación sin ningún tipo de discriminación. Además, dispone que todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños sin distinción y que es el Estado quien debe tomar medidas para proteger a los niños de cualquier forma de discriminación.
- Un año más tarde, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia) establece la idea de educación básica para todos, la cual debe satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los educandos, especialmente de los estudiantes con discapacidad, instando a tomar medidas que garanticen la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.
- En 1993, Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, estipulan que, además del derecho igualitario a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos discapacitados, esta debería impartirse en “entornos integrados” y en el “marco de las estructuras comunes de educación”.
- Posteriormente, en 1994, la Declaración de Salamanca indica que las escuelas deben acoger a todos los niños independiente de sus condiciones individuales, ya sean estas físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.
- En el 2000, en el marco de acción del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar), 164 países se comprometieron a participar de la iniciativa Educación Para Todos (EPT), la que se basa en dar educación básica gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas, jóvenes y adultos en un plazo de quince años.

- En 2001, la UNESCO inicia el Programa “Hacia la inclusión”, el cual se enmarca en la iniciativa EPT y está centrado en el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad.
- Ese mismo año, en la VII Reunión Regional de Ministros de Educación realizada en Cochabamba, Bolivia, se reafirmó la necesidad de valorar la diversidad y la interculturalidad como elementos de enriquecimiento de los aprendizajes, recomendando que los procesos pedagógicos tomen en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, capacidad y de intereses, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión mutua y la convivencia.
- En el año 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En su artículo 24 se refiere específicamente a la educación, estableciendo la ausencia de discriminación, educación inclusiva en todos los niveles, la necesidad de desarrollar plenamente el potencial humano, autoestima, dignidad y el respeto por los derechos humanos. Asimismo, se establece que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en la sociedad, con miras en una inclusión plena en ella.

A pesar que aún queda mucho por avanzar, a nivel mundial se han alcanzado grandes logros en la búsqueda de una educación inclusiva, de calidad y libre de discriminación, lo que se ha realizado debido a que la mirada desde la cual se ha planteado históricamente el concepto de discapacidad ha cambiado en las últimas décadas. Este cambio ha sido promovido por la discusión y reflexión respecto a principios fundamentales, como son la exclusión, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la vida independiente, la ciudadanía y otros aspectos como parte de los derechos fundamentales de las personas (Pérez,

2010). Por otra parte, el reconocimiento de que la discapacidad es un problema social, que no tiene que ver únicamente con las corporalidades de las personas, sino con sociedades que no son capaces de responder a las necesidades de las personas en situación de discapacidad (FONADIS, 2006), así para que se puedan desarrollar plenamente en ellas, ha sido fundamental generar este cambio conceptual.

Pérez Bueno (2010) afirma que la discapacidad presenta dos dimensiones fundamentales: una social y una personal. La dimensión social de la discapacidad, se refiere a la materialización de la discapacidad en un entorno que termina por configurarla como concepto y como vivencia. La dimensión personal, por otro lado, se establece debido a que la discapacidad forma parte de las personas, pero no es generalizable a un grupo mayoritario. Esto es relevante en el sentido que la interacción con el medio que la rodea, determina de algún modo qué se entiende por discapacidad e incluso, qué es discapacidad.

Siguiendo una narrativa histórica y cronológica de cómo ha evolucionado el concepto de discapacidad, han existido tres modelos de discapacidad que han emergido y cambiado de acuerdo a transformaciones socioculturales e históricas. Estos modelos coinciden, a grandes rasgos, con tres periodos históricos y corresponden al Modelo de Prescendencia –también conocido como Modelo Tradicional–, característico de la Antigüedad y de la Edad Media; el Modelo Médico o de rehabilitación, característico de la primera mitad del siglo XX; y el Modelo Social, que surge a partir de la década de los sesenta y cuyas bases influyen en el concepto de discapacidad hasta nuestros días.

Visiones de la discapacidad: Modelo de la prescendencia, Modelo Médico y Modelo Social.

Modelo de la prescindencia

Este modelo, propio de la Antigüedad y de la Edad Media, se basaba en que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la sociedad, debido a que, desde la perspectiva del mundo clásico y tal como planteaba Aristóteles, el ciudadano adquiriría valor en la polis, por lo que, si no tenía nada que aportar, no tenía sentido que viviera. Lo anterior implicaba que se debía evaluar si es que valía la pena que las personas que nacían con algún tipo de discapacidad se mantuvieran vivas o no (Velarde, 2008).

Existen dos presupuestos que subyacen al modelo de prescindencia. El primero, corresponde a la causa de la discapacidad, la cual tenía un fundamento religioso, ya que se podía justificar como un castigo divino -debido a un comportamiento inadecuado de los padres-, o bien, como una advertencia que hacía presagiar males futuros y peores. Sin embargo, los padres de los niños con discapacidad no recibían ningún tipo de castigo o sanción por ello. El segundo presupuesto corresponde a la visión que se tenía respecto a las personas que nacían con algún tipo de discapacidad, las que eran concebidas como una carga, tanto para la familia como para la sociedad. Sin embargo, este supuesto solo aplicaba para aquellas personas que nacían con discapacidad, pues el destino de los jóvenes y adultos que adquirían la discapacidad durante su vida era muy distinto, especialmente porque ya no se podía argumentar una razón de origen divino. Por ejemplo, un soldado en Atenas al ser discapacitado producto de una herida de guerra, tenía derecho a cobrar pensión y le correspondía parte del botín (Palacios, 2008).

Como consecuencia de este paradigma, surgieron dos submodelos dentro del modelo de prescindencia, aunque en ambos se desprecian las vidas de los discapacitados, pero de

diferentes maneras. El primero, llamado modelo eugenésico, era propio de los griegos y se basaba en la eliminación de aquellas personas que no tenían las características deseadas a nivel social mediante infanticidio. El segundo, llamado modelo de marginación, emergió con la expansión del cristianismo que abolía el asesinato de los niños, por lo tanto, los discapacitados eran alejados del núcleo social, al ser internados en orfanatos y hospitales (Velarde, 2012). Respecto a este segundo modelo, Palacios (2008) afirma que hacia la Baja Edad Media y a raíz de la peste negra, se comienza a asociar a las personas discapacitadas con pobreza y contagio, por lo que la marginación terminó convirtiéndose en una verdadera exclusión.

Modelo Médico o rehabilitador.

El modelo médico, predominante en la cultura occidental, surgió a principios del siglo XX como consecuencia de la Primera Guerra Mundial, debido a un cambio en la forma de entender la diversidad funcional, el que se originó por dos grandes razones: la primera, la enorme cantidad de soldados mutilados durante la guerra; y, la segunda, el auge de las leyes laborales. De esta manera, los impedimentos físicos y mentales dejaron de ser considerados castigos divinos y comenzaron a entenderse como enfermedades que podían recibir tratamientos, por lo que, las personas aquejadas de alguna dolencia, no necesitaban ser marginadas de la sociedad. Fue así como el modelo de prescindencia pasó a ser sustituido por el modelo médico o de rehabilitación, cuyos fundamentos impregnan, en parte, la mentalidad común hasta el día de hoy (Velarde, 2012).

El objetivo final de este modelo es sanar a la persona discapacitada o esconder la diferencia a través de la modificación de su conducta y, de esa manera, poder incorporarla a la sociedad mediante la provisión de servicios (FONADIS, 2006). Evidentemente, junto a este modelo se genera un cambio en el concepto de dignidad de las personas, el que se puede ejemplificar en que los Estados se empiezan a encargar de los ciudadanos con diversidades funcionales, por lo que surge el trabajo protegido y, además, el concepto de rehabilitación-propio de este modelo- genera que las vidas de las personas discapacitadas adquieran sentido (Velarde, 2012). Sin embargo, en términos legislativos, este modelo favorece la promulgación de políticas asistencialistas o sanitarias (Pérez, 2010) que derivan en que las acciones realizadas en torno a la discapacidad se alejen de una perspectiva de derechos.

Por otra parte, este modelo ha sido objeto de múltiples críticas, debido a que lo que se busca es cambiar a las personas discapacitadas para que sean similares a la mayoría, de manera que se vuelvan funcionales a una sociedad a la que ellos deben adaptarse, sin producirse ningún cambio social que favorezca su integración respetando la diferencia. En ese sentido, se critica este modelo por basarse en la desaparición de la diferencia, por lo que la identidad de la persona discapacitada se lograría al ser idéntico a otro, lo que deriva en ocultar la diversidad funcional en pos de la integración social (Palacios, 2008). Además, este modelo se relaciona directamente con el concepto de “perfectibilidad” propio de la modernidad, el que se basa en la confianza en el mejoramiento del cuerpo humano y que ha propuesto múltiples dilemas éticos a nivel biológico y médico (Scully, 2005), como lo son los planteados por la ingeniería genética, el aborto en caso de malformaciones fetales, la aceptación social de personas con discapacidad, entre otros.

El modelo médico obliga a configurar una realidad dual, según la cual se contraponen dos conceptos o categorías de corporalidad; una que plantea un imaginario social de cuerpo

“normal” que cumple con los estándares y requisitos existentes a nivel social y, por otro lado, todo aquel cuerpo que no cumple con dichas características cae en la categoría de “anormal”, lo que automáticamente promueve una visión “patologizante” de la discapacidad, identificándola como deficiencia y generando una exclusión social y simbólica del sujeto discapacitado, lo que permite y alienta su discriminación (Balza, 2011).

Modelo Social de la diversidad funcional.

Este modelo se origina a fines de la década del 60 del siglo XX en Estados Unidos y considera que la discapacidad es parte de la variabilidad que existe dentro de los seres humanos, que corresponde a una diferencia más dentro del abanico de posibilidades que existen en una sociedad y, por lo tanto, se plantea como una interpretación cultural de la variación humana y no como una carencia de la persona. En otras palabras, la discapacidad se origina debido a que la sociedad no es capaz de incorporar a todos los seres humanos de manera que se puedan desarrollar plenamente en ella (Pérez, 2010). Se reconoce, entonces, que es la sociedad la que debe proveer oportunidades de acceso, participación, apoyo y desarrollo que favorezcan la equidad e igualdad en derechos, de manera que todos quienes la conforman puedan disfrutar plenamente del ejercicio ciudadano de ser personas activas, reconocidas y consideradas socialmente (Velarde, 2012).

Por otra parte, este modelo también plantea divergencias a nivel educacional con respecto al modelo médico, pues al aceptar que existen personas diferentes, con distintas capacidades, habilidades y talentos, sin considerar esa diferencia como una deficiencia sino, por el contrario, permitiendo evidenciar una riqueza inherente a la heterogeneidad de las

personas. Este modelo permite plantear la diferencia como posibilidad de aprendizaje, en la que todos los miembros de la comunidad escolar se benefician, sobre todo los estudiantes que expanden su propia experiencia a partir de la de sus compañeros, nutriéndose mutuamente (Guerra, Meza, Soto, 2006).

Con los planteamientos del modelo social emergen conceptos que se contraponen respecto a lo que se entendía por deficiencia y por discapacidad. En ese sentido, la deficiencia corresponde a la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo, mientras que la discapacidad alude a la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea, que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad” (Velarde, 2012, p.130).

En ese sentido, Pérez (2010) plantea que, desde este modelo, las soluciones que se propongan a las múltiples problemáticas asociadas a la discapacidad deben ser soluciones de tipo social y no que radiquen en los individuos o en la medicina, insistiendo en la rehabilitación de los discapacitados o en su sanación. Más bien, se debe relevar que la solución es rehabilitar la sociedad para que todos tengamos cabida en ella, permitiendo el reconocimiento de las personas como sujetos de derecho, independiente de las corporalidades y diferencias existentes, lo que implica considerar su opinión, escuchar qué tienen que decir, cuáles son sus intereses y capacidades, qué decisiones quieren tomar respecto a sí mismos, entre otros. Asimismo, el autor plantea que el modelo social de la discapacidad ha ganado terreno en gran parte de los países postindustriales, aunque aún quedan resabios conceptuales, políticos, legislativos y judiciales del modelo médico, por lo que este modelo podría considerarse aún en vías de superación.

Paradigmas educativos: El tránsito desde la integración hacia la inclusión escolar.

El desarrollo de la educación especial se ha generado en forma paralela con los modelos de discapacidad, pues ambos aspectos se vinculan estrechamente con las diferentes capacidades que los estudiantes tienen para aprender, las cuales tensionan la esencia misma de la acción educativa, esta es “enseñar y aprender” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2012). En efecto, el modelo médico o rehabilitador se relaciona con la ideología de la escuela tradicional, basada en un modelo único y homogeneizante del alumnado al que debían adaptarse todos los estudiantes, siendo marginados y excluidos aquellos que no podían o no querían responder a dicho esquema (Herrera, 2008), desconociendo la diversidad de contextos, capacidades y realidades de cada uno.

A principios del siglo XX, empezó a reconocerse el derecho de todas las personas a recibir educación, el que se explicitó en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (UNESCO, 2006), lo que sumado a las críticas al modelo médico por las etiquetas y clasificaciones que significaba el diagnóstico de la discapacidad (Herrera, 2008), generó que comenzaran a evidenciarse los primeros signos del modelo social en educación, cristalizando finalmente en la creación de la educación especial, la que, en sus inicios, consideraba que la mejor manera de atender a los estudiantes en situación de discapacidad era agrupándolos según categorías previamente definidas y diagnosticadas, en escuelas especiales o en aulas diferenciales dentro de la escuela regular, de manera de poder brindarle atención especial de

acuerdo a sus requerimientos específicos, por lo que comienza a gestarse la integración escolar (UNESCO, 2003).

Integración escolar.

La integración escolar ha significado grandes cambios y progresos teóricos y prácticos, que han conducido a las escuelas a implementar una serie de medidas en función de las necesidades de un grupo particular de alumnos (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2012). En Chile, desde mediados de los ochenta del siglo XX, se comenzaron a realizar las primeras experiencias de integración escolar y, desde 1990 en adelante se generó gradualmente una política de integración voluntaria, disponiendo de recursos económicos y apoyo técnico para escuelas, docentes y estudiantes que decidieran adscribirse a esta. De esta manera:

“El artículo N°4 del Decreto N° 490 de 1990 habilitó a los establecimientos educacionales para percibir una subvención especial por alumno integrado. Luego, la Ley 19.284 de 1994 generó las bases legales para la plena integración social de las personas con discapacidad y ordenó, entre otras medidas, la creación de un marco legal que propicie su integración educativa. Y, en 1998, el Decreto Supremo N° 1 proporcionó el marco legal que posibilitaba el acceso, la permanencia y el progreso de los alumnos con discapacidad en la educación regular a través de la elaboración y ejecución de proyectos de integración escolar” (UNESCO, 2003, p. 15).

También en 1998, el Fondo Nacional de la Discapacidad estableció que la Integración escolar corresponde a un proceso que permite que la persona con necesidades educativas

especiales pueda desarrollarse dentro de la escuela, pues se atienden y valoran sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales dentro de la institución, para lo cual se disponen condiciones y medios adecuados para participar junto a sus pares en las actividades escolares (FONADIS, 1998). Cabe destacar que las prácticas pedagógicas basadas en la integración se centran en la atención específica a los alumnos con NEE, para los que se realizan adecuaciones curriculares y apoyo educativo, con el fin de superar las diferencias con el resto del alumnado (Allende et al., 2015).

Proyecto de integración escolar (PIE).

Los Proyectos de Integración Escolar (PIE) corresponden a la principal estrategia generada por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 1998) para promover la incorporación y permanencia de los estudiantes con discapacidad en escuelas y liceos municipales, subvencionados o particulares (UNESCO, 2003) y surgen de la necesidad de un mejoramiento continuo de la calidad de la educación (Allende et al., 2015). Tienen como objetivo favorecer la presencia, participación y logro de los aprendizajes esperados de todos los estudiantes, en especial los que presentan algún tipo de necesidad educativa especial (Guzmán, 2012).

Los Proyectos de Integración Escolar contemplan cuatro modalidades a través de las cuales se define el grado de participación de los alumnos en las actividades curriculares de su grupo curso (UNESCO, 2003):

1. El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el aula de recursos en forma complementaria.

2. El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deben ser realizadas en el aula de recursos.
3. Asiste en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad.
4. Asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los alumnos del establecimiento durante los recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general (UNESCO, 2003).

Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El concepto de Necesidades Educativas Especiales nace en 1978 a raíz de la creación del Informe Warnock en Gran Bretaña, el cual plantea, entre otros aspectos, que los fines de la educación son los mismos para todos los estudiantes, que la educación corresponde a un bien al que todos tienen derecho a acceder y que ningún niño debe ser considerado ineducable (Herrera, 2008). Además, señala que la finalidad de la educación es la misma para todos: lograr una formación que garantice a todos los educandos la dirección de su propia vida y el acceso al trabajo (UNESCO, 2003). Respecto a las NEE, este informe plantea que la educación especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño con el objetivo de acercarse al logro de estos fines y, como las necesidades educativas forman un continuo, la educación especial se entenderá como un continuo de asistencias que van desde la ayuda temporal a la adaptación permanente o a largo plazo del currículum común (Herrera, 2008).

Adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares se entienden como los “cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula” (MINEDUC, 2015, p.24) y tienen como objetivo principal responder a las NEE de los estudiantes, con el fin de asegurar el acceso, la permanencia y la progresión de todos los estudiantes en el currículum escolar (Garrido y Santana, 1994). Por lo tanto, las adecuaciones curriculares benefician a todos los estudiantes y no solo a los que presentan NEE, ya que mejoran las prácticas pedagógicas de los profesores que utilizan estas estrategias (Doré, 2002).

El uso de adecuaciones curriculares se debe definir en función del acceso y progreso de los estudiantes con NEE en el sistema educativo, adquiriendo los aprendizajes básicos propuestos a nivel curricular y fomentando el desarrollo de sus capacidades en consideración de sus diferencias individuales (MINEDUC, 2015). Existen dos tipos de adecuaciones curriculares: las de acceso al currículum, que corresponden a la adaptación de recursos profesionales y modificaciones en los medios ambientales; y, las que intervienen directamente en el currículum, enfocadas a modificar, por ejemplo, los métodos de enseñanza, los objetivos, contenidos y tiempos de aprendizaje, entre otras (Manosalva, 2002).

Para tomar decisiones respecto a las adecuaciones curriculares de un estudiante, se deben considerar tres aspectos fundamentales:

1. Evaluación diagnóstica individual.
2. Definición del tipo de adecuación curricular.
3. Planificación y registro de las adecuaciones curriculares.

En educación básica, la promoción de los estudiantes se realiza considerando los logros obtenidos en función de los objetivos de aprendizaje establecidos previamente en el Plan de Adecuación Curricular. Independiente de si un estudiante cursa la enseñanza con o sin adecuaciones curriculares, todos deben recibir una certificación si es que han completado los años de estudio de cada etapa educativa (MINEDUC, 2015).

Codocencia.

La codocencia o coenseñanza se define como dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades (Cramer, Liston, Nervin y Thousand, 2010; Villa, Thousand y Nevin, 2008 en Rodríguez, 2014). Corresponde a una de las estrategias planteadas por el MINEDUC para los PIE orientada a reforzar el sistema escolar a través del trabajo colaborativo entre educadores regulares, educadores diferenciales y otros asistentes de la educación (MINEDUC, 2012). La coeducación se relaciona estrechamente con la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo, debido a que la codocencia solo existe “cuando dos profesionales planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes” (Murawski, 2008, p. 40).

El concepto de codocencia es relevante en esta investigación, debido a que los estudiantes sordos son apoyados permanentemente dentro y fuera de la sala de clase por las educadoras diferenciales –quienes realizan apoyo pedagógico respecto a los contenidos y, además, permiten el acceso a la información a través de la explicación e interpretación de las clases en lengua de señas- y también son apoyados en distinta medida por los profesores de

cada asignatura, por lo tanto, se realizan prácticas constantes asociadas a la codocencia en los cursos con estudiantes sordos.

Educación inclusiva.

El concepto de integración escolar ha supuesto múltiples avances respecto a la consecución de derechos para las personas en situación de discapacidad, dado que las prácticas pedagógicas basadas en la integración están centradas exclusivamente en la atención a los alumnos con NEE, para los que se realizan adecuaciones curriculares y apoyo educativo, con el fin de superar las diferencias con el resto del alumnado (Allende et al., 2015). Sin embargo, la educación inclusiva es más amplia que la integración, ya que implica que “todos los niños de una determinada comunidad, incluyendo aquellos que presentan alguna discapacidad, aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Es un concepto que interpela en profundidad la naturaleza de la educación regular y de la escuela común” (UNESCO, 2003, p. 14).

La inclusión escolar se refiere a cómo se da respuesta a la diversidad por parte de las escuelas, por lo que se presenta como un derecho para todos los estudiantes, independiente de si presentan algún tipo de NEE o no. En este contexto, los centros educativos y la comunidad escolar están capacitados para atender la diversidad y se propone un currículo para que todos los estudiantes participen de los aprendizajes (Allende et al., 2015).

La inclusión se basa en dos principios fundamentales (Taboada, 2009). El primero, corresponde a que todos los niños son educables y, por tanto, deben tener la oportunidad de aprender y, el segundo, indica que todos se benefician cuando estudiantes con y sin

discapacidad aprenden juntos. Es decir, el concepto de inclusión propone un modelo de escuela en que se respeta el derecho de los estudiantes tanto a ser reconocidos como a reconocerse a sí mismos, en tanto miembros de la comunidad a la que pertenecen, cualquiera sea su contexto sociocultural, su nacionalidad, ideología, sexo, etnia, condiciones físicas o mentales derivadas de cualquier tipo de discapacidad. En definitiva, la inclusión invita a docentes y la comunidad escolar en general a trabajar desde la diferencia y cambiar la perspectiva respecto a la diversidad en el aula, entendiéndola como una oportunidad a partir de la cual todos los estudiantes se benefician.

Sin embargo, es importante destacar que la inclusión no supone invisibilizar o negar el límite; al contrario, Boggino y Boggino (2014) proponen reconocerlo y evidenciarlo, pero no tomarlo como punto de partida para encasillar al estudiante en una posición simbólica de inferioridad, sino que permite ver con claridad a las personas en su integridad, entendiendo que todos somos diferentes y que debemos reconocernos desde nuestras potencialidades y no desde lo que no somos o no tenemos.

Barreras y facilitadores.

Considerando lo planteado en el Índice de inclusión de Booth y Ainscow (2002) se entenderá como barrera a todas aquellas dificultades que experimenta algún estudiante y que surgen a partir de la interacción entre los alumnos y sus contextos, siendo estos influenciados por las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (p.8). En ese sentido, es preciso generar una cultura escolar en la que las modalidades de trabajo busquen minimizar las barreras experimentadas

por los estudiantes, ya que esto contribuye al mejoramiento de la escuela en su totalidad al ser uno de los pilares sobre los cuales se sustenta una escuela inclusiva (Ainscow, 2005, p. 6).

Respecto a los tipos de barreras, Borland y James (1999) establecen que existen dos tipos:

1. Barreras de acceso: Se relacionan con la posibilidad que tienen las personas de ocupar la infraestructura y el espacio físico disponible.

2. Barreras de acceso al currículo: Se relacionan con las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Borland y James, 2009, citado en Victoriano, 2017).

En esta investigación, estas últimas barreras serán separadas en tres tipos siguiendo la clasificación propuesta por Darrow (2009), según la cual las barreras se pueden relacionar con tres áreas específicas: organizacional, actitudinal y de conocimiento.

a) Barreras organizacionales: Se refieren a la estructura según la cual se organizan las clases y las organizaciones, estableciendo de qué manera se definen los objetivos, qué estrategias de enseñanza se utilizan y cómo estas se configuran dentro de la sala de clases.

b) Barreras actitudinales: Están asociadas a la disposición que tienen los diversos actores de las comunidades educativas hacia las personas que se encuentran en situación de discapacidad, considerando las interacciones con los estudiantes y la participación que estos tienen en la institución y en sus actividades.

c) **Barreras de conocimiento:** Aluden a las herramientas con las que cuentan los docentes para generar instancias de aprendizaje eficaces para los estudiantes en situación de discapacidad (Darrow, 2009, citado en Victoriano, 2017).

Por el contrario, se entenderá como facilitadores a aquellos elementos que inciden de manera positiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el espacio escolar (Allende et al., 2015, p.48). También se considerará que un entorno es facilitador, en tanto se piensa en función de disminuir las limitaciones funcionales de las personas que se encuentren en situación de discapacidad, otorgándoles mayor nivel de independencia y autonomía en su proceso educativo (FONADIS, 2006).

Los elementos facilitadores se relacionan con tres aspectos fundamentales, establecidos por Pivik, McComas y Laflamme (2002), los que corresponden a: Modificaciones ambientales, Cambios en las políticas y Recursos institucionales (Pivik et al., 2002, citado en Victoriano, 2017). Por otra parte, también se reconocieron elementos facilitadores relacionados con los aspectos sociales de la interacción de las personas sordas con otros miembros de la comunidad educativa y con los apoyos específicos que se realizan en el espacio escolar.

Características de la comunidad sorda, historia de la educación de sordos en Chile y enfoques educacionales

Características de la comunidad sorda.

El cambio de perspectiva desde la cual se concibe la discapacidad ha posibilitado el desarrollo de políticas desde un enfoque de derechos, haciendo que hoy en día la discapacidad se interprete de un modo positivo, es decir, desde una mirada donde se valoran las capacidades y posibilidades del otro (Oliver, 2008). En ese sentido, las personas en situación de discapacidad conforman un grupo heterogéneo. Según el Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2015) se estima que en Chile existen 2.836.818 personas adultas en situación de discapacidad y, según el Censo (2012), hay 488.511 personas que presentan sordera o “enfermedades al oído”.

Sin embargo, a pesar que este estudio relaciona la sordera con el concepto de enfermedad, la discapacidad auditiva no se relaciona exclusivamente con los aspectos biológicos asociados a la audición de las personas, sino que un componente importante de ella son las barreras que estas personas experimentan en términos familiares, sociales y escolares, las cuales impiden su pleno desarrollo e inserción (Salamanca, 2014). Por lo tanto, es necesario identificar dichas barreras para tomar medidas que aseguren la participación de las personas sordas en todos los aspectos de sus vidas.

Comunidad sorda.

Las personas sordas constituyen una comunidad particular por la presencia de una lengua que les es común -la lengua de señas- y una cultura propia (Damm, 2016). Letelier (2006) plantea ciertos elementos que definen el concepto de comunidad, tales como una lengua, valores, costumbres y otros, que configuran una identidad común entre todos sus miembros, ya que cada individuo desarrolla su propia identidad y sentido de pertenencia dentro de este grupo. Todos estos elementos son compartidos por las personas que forman parte de la comunidad sorda. En otras palabras, para pertenecer a la comunidad sorda no basta con que las personas presenten pérdida auditiva, sino que hay otros componentes que deben estar presentes, como compartir valores, lenguaje y experiencias que les sean propias (Allende, 2015).

Lengua de señas chilena (LSCH).

La lengua de señas corresponde a uno de los rasgos más importantes y característicos de la comunidad sorda debido a que para la mayor parte de las personas sordas la significación del mundo se produce por vía visual, por lo que sus estrategias de comunicación y su aprendizaje están estrechamente relacionados con el sentido de la visión (Herrera, 2010). Es por ello que la lengua de señas –lengua de modalidad viso gestual-, nace espontáneamente en la comunidad de sordos, ya que la información es recibida por vía visual y el mensaje es emitido con movimiento de las manos, el cuerpo, la cabeza y expresiones faciales (Aguilar y Sauvalle, 2014). Además, utiliza dimensiones de espacio y movimiento para transmitir información sobre diversos parámetros de manera simultánea (Herrera, 2010). Se reconoce

que la lengua de señas es un elemento que une a las personas que forman parte de la comunidad sorda, permitiéndoles transmitir valores y creencias, aspectos determinantes de una cultura propia (Morales, 2009).

El derecho de las personas sordas a ser educadas en lengua de señas fue declarado por la Organización de las Naciones Unidas y ratificado en la Declaración de Salamanca en 1994, señalándose que:

“Las políticas educativas deben tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los Sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los Sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país” (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia España, 1994, p. 66).

El hecho que las personas sordas utilicen una lengua con canales de expresión y recepción distintos a las lenguas orales implica una relación distinta con el entorno (Damm, 2017), lo cual se relaciona con estudios neuropsicológicos que indican que las personas sordas son aprendices visuales y que, de hecho, su organización cerebral es distinta a la de los oyentes (Herrera, 2014). Por otra parte, en cuanto a las habilidades lectoras, la literatura reporta que las personas sordas son menos conscientes de las reglas de correspondencia grafema-fonema que los buenos lectores oyentes; sin embargo, los sordos pueden acceder a esta información mediante vías visuales complementarias -como dactilología, lectura labial, entre otras-, mejorando sus niveles de comprensión lectora (Herrera, 2009). Además, se ha observado que la fonología, que es fundamental para el almacenamiento de información lingüística en oyentes, para las personas sordas posee componentes visuales y cinéticos, además de auditivos (Herrera, 2009).

Historia de la Educación de sordos en Chile: Tránsito desde el oralismo al bilingüismo.

A pesar de todos los elementos que la constituyen, la comunidad sorda en general y las personas sordas en particular, han sido excluidas durante años de los procesos y decisiones que les afectan directamente, siendo estas decisiones tomadas exclusivamente por personas oyentes (De la Paz, 2014). En ese sentido, el concepto de colonialismo corresponde a la “dominación que ejerce un grupo poderoso sobre uno débil de una forma violenta, ya sea física o psíquica. Harlan Lane (1984), uno de los estudiosos de la cultura e historia de las comunidades sordas, propuso utilizar el concepto de colonialismo para abordar la experiencia de las comunidades sordas durante los últimos cien años” (Burad, 2010, p. 2).

De esta manera, el colonialismo oyente refiere a la discriminación que han sufrido las personas sordas al no reconocer su cultura ni su comunidad, prevaleciendo el tema de la sordera por sobre la persona, mostrando su faceta más opresora en el ámbito de la educación (De la Paz, 2014). En este aspecto, tanto en Chile como en América Latina, sigue teniendo cabida el enfoque médico o rehabilitador en la educación de sordos, según el cual, prima la deficiencia por sobre la diferencia, ya que muchas personas sordas se encuentran en establecimientos educacionales para personas con déficit mental y bajo programas con bajas expectativas académicas que buscan subsanar su déficit (De la Paz y Salamanca, 2014); reflejando la visión de sujeto que se tiene de las personas sordas.

Sin embargo, a pesar que aún existen muchos aspectos que mejorar en cuanto a la educación de sordos, la discusión y preocupación en torno a este tema no es algo reciente. Según Herrera (2010) los orígenes de la educación de sordos en Chile se remontan al año 1852, cuando se creó la primera escuela para hombres sordos de América Latina en la ciudad

de Santiago, la escuela de sordos Anne Sullivan. Poco después, en 1854 se fundó una escuela para mujeres sordas en la misma ciudad. En ambas escuelas las personas sordas estudiaban materias como: lectura, escritura, aritmética, entre otras y, además, se agregaban algunos oficios, como el bordado, en el caso de las mujeres, y la encuadernación, en el caso de los hombres.

En 1880, el Congreso de Milán determinó que, por motivos políticos, religiosos y educativos, la lengua de las personas sordas debía ser la lengua oral, lo cual desplazó la lengua de señas, pues se consideraba que esta dañaba la palabra hablada (Skliar, 1997). De esta manera, en 1889 se fundó el Instituto de Sordos Mudos, el cual, adscribiéndose a los acuerdos del Congreso de Milán, reguló la educación de las personas sordas a través de la prohibición de la comunicación gestual y mímica, por lo que solo se aceptaba el método de la palabra articulada y la lectura labial (Herrera, 2010). Esta forma de enseñanza respondía a un enfoque oralista de la comunicación del sordo bajo el paradigma médico-rehabilitador y fue una de las formas en que se expresó el colonialismo oyente, en tanto suprimía la lengua de los sordos y la sustituía por la lengua del grupo oyente (Ladd, 2005).

A pesar de lo anterior, en los años posteriores al Congreso de Milán hubo múltiples cambios y avances en la educación de sordos en Chile. En 1958, el doctor Jorge Otte Gabler creó el “Instituto de la Sordera”, en que se impartían talleres de oficios, como carpintería, vestuario, cocina e informática. Posteriormente, en 1974, el Departamento de Educación Diferencial de la Universidad de Chile (actualmente, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE) fundó el Centro de Educación, Experimentación e Investigación Dr. Jorge Otte Gabler, impartiendo educación especial a niños sordos hasta sexto básico. En 1998, ambas instituciones se unieron, cerrándose los talleres y aumentando la educación hasta octavo básico. Hoy en día, la Escuela Especial N° 1139, Dr. Jorge Otte Gabler, funciona

como establecimiento educacional de personas sordas desde educación parvularia hasta el nivel laboral, el que incluye un programa de atención para la vida adulta y, además, funciona como centro de prácticas e investigación pedagógica para los profesores de sordos formados por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (De la Paz, 2014).

Desde la década del 60 del siglo XX en adelante se abrieron escuelas para sordos a lo largo de todo el país. En 1964 se creó la carrera de profesor especialista en educación especial en la Universidad de Chile. En 1965 la Reforma Educacional propuso cambios, entre los que se contaban la creación del Departamento de Educación Especial en el Ministerio de Educación, dando mayor ordenamiento administrativo y legitimidad institucional a este subsistema educativo. En 1966, la Universidad de Chile impartió estudios de especialización en trastornos de audición y lenguaje por primera vez, destinados a formar profesores especialistas en la educación de Sordos (Herrera, 2010). En 1974, el Ministerio de Educación formó la Comisión N° 18 para analizar los problemas de la educación especial en el país y, como producto de esta comisión, se elaboraron planes y programas de estudio, se crearon grupos diferenciales en las escuelas primarias regulares, organismos psicopedagógicos y escuelas especiales privadas (Godoy, Meza & Salazar, 2004).

A inicios de 1980, se comenzó a incorporar sistemáticamente a los estudiantes sordos a la enseñanza regular (Herrera, 2010), mientras se iniciaba la discusión respecto a la eficacia del oralismo, debido a las dificultades y fracasos que las personas sordas tenían para lograr un nivel comunicativo eficaz (Allende et al., 2015). En 1981, se aprobaron los primeros Planes y Programas de Estudio para la Educación Especial en Trastornos Auditivos, los que presentaban un claro enfoque clínico y énfasis en la rehabilitación y el tratamiento, visión propia del Modelo Médico de la discapacidad. En 1990, se crearon nuevos planes y programas de estudio que mantenían el enfoque centrado en el déficit y la

descontextualización del currículo común. Estos programas permanecen vigentes hasta el día de hoy (Herrera, 2010).

En 1994, se creó el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) producto de la promulgación de la Ley N° 19.284, sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad. La misión del FONADIS fue contribuir a la integración social y a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, mediante la administración eficiente de los recursos financieros que se ponían a su disposición. No obstante, los avances en legislación no se expresaban en la práctica, pues la Reforma Curricular de 1996, que implementó nuevos marcos curriculares en la educación infantil, primaria y secundaria, no tomó en cuenta a la educación especial. Entre 1998 y 2003 se tomaron diferentes medidas para impulsar el desarrollo de políticas de integración escolar. Sin embargo, un hecho decisivo en la historia de los Sordos en Chile fue la creación de la Confederación Nacional de Sordos de Chile (CONASOCH) en el año 2002, la que representa a la comunidad sorda del país (Herrera, 2010).

En 2005, se promulgó la Nueva Política Nacional de Educación Especial, que pretendía, entre otros puntos, ampliar el acceso a la educación especial, favorecer la integración, mejorar aspectos como la formación docente y de profesionales de la educación especial, la participación familiar; aumentar el financiamiento y, muy especialmente, comunicar y difundir la problemática de la discapacidad (MINEDUC, 2005).

A pesar de todos estos avances, la educación que hoy se ofrece a los niños y jóvenes sordos aún está lejos de respetar, valorar y aceptar a esta comunidad con sus características propias. Sin embargo, los procesos migratorios que ocurren desde hace algunas décadas, han favorecido la reflexión respecto a los saberes propios de las distintas comunidades y su

relación con el currículum, posicionado dos conceptos fundamentales en la educación de sordos: la multiculturalidad y la interculturalidad (De la Paz et al., 2014). La multiculturalidad corresponde a la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio, mientras que la interculturalidad son las relaciones que se dan entre distintas comunidades (Alsina, 1999).

Así, en la década del 70, se inició desde las comunidades indígenas un movimiento educativo que incorporaba este componente intercultural a nivel curricular, naciendo la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la que en principio solo consideraba la lengua propia de cada comunidad, por lo que solo tenía un componente bilingüe, pero las reivindicaciones propias de estas comunidades favorecieron la incorporación progresiva de sus propios saberes, valores y rasgos culturales al currículum escolar. En términos concretos, en el año 1995, el Ministerio de Educación creó que Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), para cumplir con lo estipulado en la Ley indígena N° 19.253 promulgada en 1993, incorporando la EIB en los programas educacionales a nivel nacional (De la Paz et al., 2014).

Hoy en día, la EIB es concebida como “una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal” (López, 2001, p.7). Dada su definición, la EIB es una respuesta dialógica a las necesidades educativas de las comunidades excluidas, que busca la complementariedad entre culturas y favorece que los estudiantes desarrollen sentimientos positivos hacia la diversidad. La EIB está basada en un enfoque socio antropológico y considera que la lengua de señas es esencial para la educación de las personas que pertenecen a la comunidad sorda (Allende et al., 2015).

Respecto a la enseñanza de la lengua de señas en las escuelas, esta corresponde a un aspecto fundamental y trascendente en la educación de las personas sordas que implica la realización de la función social de la escuela, ya que la mayor parte de las personas sordas son hijos de padres oyentes que desconocen la lengua de señas y que, por lo tanto, están inmersos en una comunidad cuya forma de comunicación es distinta a la del sordo (De la Paz et al, 2014). Además, la participación de los estudiantes en este contexto les permite integrarse a la comunidad sorda, interactuando con personas competentes en la lengua de señas. Por otra parte, este enfoque permite que los estudiantes sordos aprendan una segunda lengua que, en el caso de Chile, corresponde al español, preferentemente en su forma escrita (Jiménez, et al., 2004).

Estado actual de la educación de sordos en Chile.

Uno de los estudios más completos respecto a la situación educacional de las personas sordas en Chile fue realizado por el Fondo Nacional de Discapacidad (FONADIS) el año 2004, el cual evidenció una situación compleja en esta materia debido a que los porcentajes de finalización de estudios para todos los niveles educacionales (educación primaria, secundaria, técnica y universitaria) eran menores que los porcentajes de deserción. Además, en términos de la educación equivalente al nivel secundario técnico- profesional, se observaba que, de los 1687 estudiantes sordos que habían ingresado a esta modalidad, solo 47 lograron finalizarla, lo que equivalía al 2,8%, cifra que, al ser comparada con el total de personas sordas del estudio, llegaba a ser despreciable (muy cercana al 0%). Esto indica que,

al menos hasta el año 2004, había serios problemas educacionales a nivel general y, sobre todo en la educación media técnico profesional de forma particular. Estas cifras se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1: Personas con discapacidad auditiva según nivel de estudios completado. (Fuente: FONADIS, Primer Estudio Nacional de Discapacidad, 2004).

Nivel de estudios	Cantidad de personas	Porcentaje
Sin estudios aprobados	34.339	11.7
Educación primaria incompleta	126.109	43.1
Educación primaria completa	25.033	8.6
Educación secundaria incompleta	42.441	14.5
Educación secundaria completa	38.574	13.2
Educación técnica incompleta	1.640	0.6
Educación técnica completa	47	0.0
Educación profesional incompleta	1.580	0.5
Educación profesional completa	2.541	0.9
Educación universitaria incompleta	6.498	2.2
Educación universitaria completa	6.041	2.1
Educación especial	3.133	1.1
Nivel de estudios ignorado	4.743	1.6
Total	292.720	100

El año 2015 el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) realizó el Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile, cuyos objetivos principales fueron: Hacer un diagnóstico acerca de cómo viven los chilenos y chilenas en situación de discapacidad y, además, avanzar en el diseño de políticas públicas pertinentes y oportunas en materia de

inclusión social para las personas en situación de discapacidad (SENADIS, 2015). Este estudio abarcó una muestra total de 16.991.337 personas, de las cuales el 16,7% presentaba algún tipo de discapacidad y, de esto, el 12,9% correspondía a jóvenes entre 2 y 29 años. Estos datos, si bien no presentan una agrupación clara entre el tipo de discapacidad a la que refieren- por lo que no se puede diferenciar si es discapacidad cognitiva, auditiva, motriz u otra-, sí permiten establecer algunos lineamientos respecto a la situación de las personas sordas en Chile.

Por ejemplo, en relación al ámbito educativo, la encuesta muestra que, al comparar la cantidad de años de estudio realizados por los adultos sin discapacidad con los de las personas que presentan algún tipo de discapacidad, esta es significativamente menor en el último caso. Por otra parte, al analizar el nivel educacional alcanzado por estos dos grupos, también se observan diferencias estadísticamente significativas, que indican que el 23,4% de las personas adultas en situación de discapacidad no ha completado la enseñanza básica; cifra muy superior al 11,3% alcanzado por las personas adultas sin situación de discapacidad.

Otro dato relevante, es que casi la mitad de las personas adultas sin situación de discapacidad (49,2%) finalizó la educación media o superior, mientras que solo el 32% de las personas adultas en situación de discapacidad logró hacerlo. Esto muestra la enorme brecha educacional que separa a las personas en situación de discapacidad de las personas que no se encuentran en dicha situación, reconociendo además que el esfuerzo y sacrificio que deben realizar las personas en situación de discapacidad debe ser mayor para poder avanzar dentro de un sistema educativo que aún no cuenta con oportunidades de acceso y participación equitativas para todos.

Por otra parte, datos entregados por el DEMRE (2018) muestran que de las 411 personas en situación de discapacidad que rindieron la PSU en proceso 2018 y que querían

ingresar a pedagogía, solo 82 fueron seleccionadas, lo que equivale al 20%. Este panorama es aún más complejo para las personas que presentan sordera, pues de las 49 personas sordas que rindieron la PSU en dicho periodo, ninguna de ellas fue seleccionada para pedagogía, lo que es comparable a lo que ocurrió con las personas cuya discapacidad estaba asociada a un déficit intelectual (Ver Tabla 2). Sin embargo, esta situación se vuelve aún más complicada cuando se observan los puntajes individuales de las personas sordas, evidenciándose que ninguna obtuvo más de 450 puntos ponderados entre las pruebas de lenguaje y matemáticas, por lo que ni siquiera tuvieron la posibilidad de postular a una universidad del Consejo de Rectores.

Tabla 2: Datos de personas en situación de discapacidad que rinden la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y desean ingresar a pedagogía (Fuente: Presentación Programa de inclusión para Personas en Situación de Discapacidad, DEMRE-U.Chile, 2018).

Personas en situación de discapacidad que rinden PSU en proceso 2018 y son seleccionadas			
Categorías específicas	Rinden	Seleccionados	% Seleccionados
PeSD asociada a un déficit sensorial visual (ceguera)	8	1	13
PeSD asociada a un déficit sensorial visual (baja visión)	56	24	43
PeSD asociada a un déficit sensorial auditivo (sordera)	49	0	0
PeSD asociada a un déficit sensorial auditivo (baja audición)	23	4	17
PeSD asociada a un déficit físico.	114	29	25
PeSD asociada a un déficit intelectual	88	0	0
PeSD asociada a trastorno del espectro autista	44	10	23
PeSD asociada a trastorno específico del aprendizaje	16	7	44
PeSD asociada a trastorno de déficit atencional	13	7	54
Total	411	82	20

Cifras actuales entregadas por el MINEDUC muestran que la matrícula de estudiantes sordos en el sistema educativo durante el año 2018 fue de 2191 estudiantes, de los cuales, el 21% se encuentra en escuelas especiales, lo que equivale a 461 estudiantes. El 79% restante, que corresponde a 1730 estudiantes, se encuentra en establecimientos con proyectos de integración. Respecto a la distribución de los estudiantes sordos en los PIE, 637 establecimientos cuentan con 1 estudiante sordo, 261 tienen hasta 5 estudiantes sordos y 40 establecimientos tienen más de 5 estudiantes sordos, alcanzando un máximo de 38 estudiantes. Respecto a la cantidad de educadores sordos y a la incorporación de la lengua de señas, se cuentan 55 co-educadores sordos distribuidos en 36 establecimientos a lo largo del

país, mientras que 148 establecimientos cuentan con intérprete de LSCH, con un total de 216 intérpretes a nivel nacional. Por último, el 20% de los establecimientos educacionales con PIE cuentan con un intérprete de LSCH o con un co-educador sordo (MINEDUC, 2018).

Respecto a los estudiantes sordos que cursan la enseñanza media técnico profesional, la cifra alcanza los 210 estudiantes, los que están distribuidos en 85 establecimientos educacionales en 14 regiones a lo largo de Chile (MINEDUC, 2018), siendo la región de Coquimbo la única excepción, pues no se registran estudiantes sordos matriculados en establecimientos educacionales con esta modalidad (véase Figura 1).

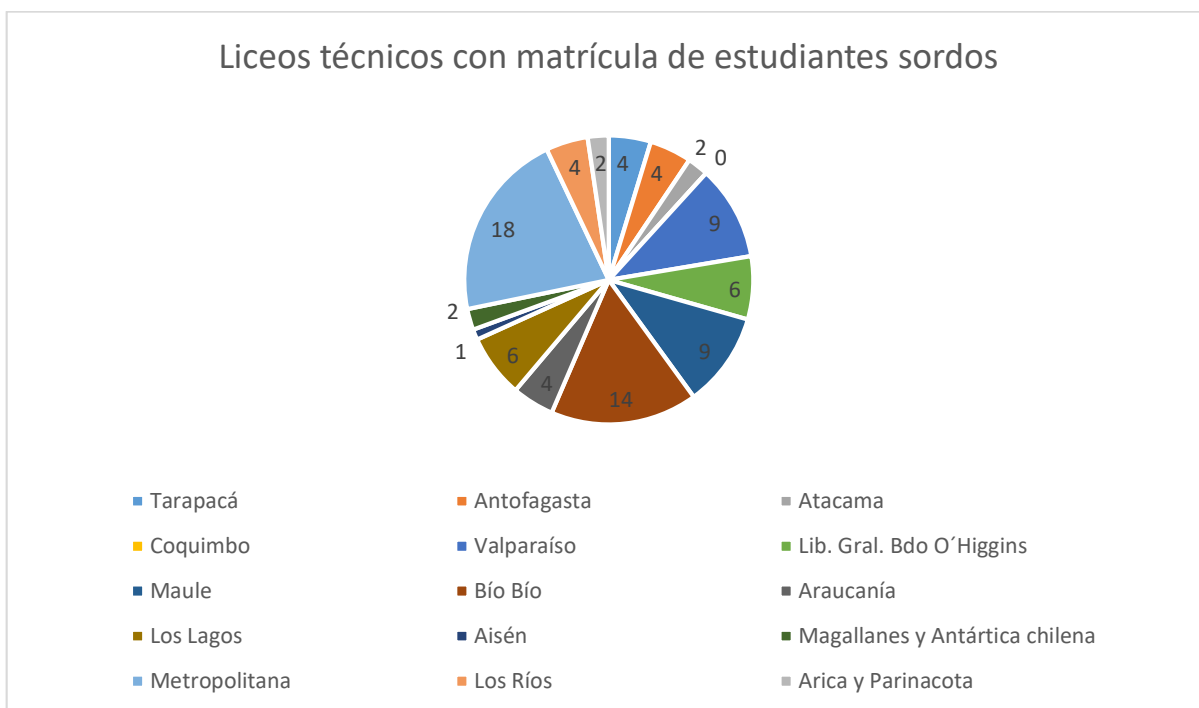


Figura 1: Distribución de establecimientos educacionales en Chile que imparten educación técnico profesional y que registran matrícula de estudiantes sordos (datos de MINEDUC, 2018).

Sin embargo, a pesar del esfuerzo que se realiza para tener datos que permitan generar una perspectiva lo más certera posible acerca de la educación de los estudiantes sordos en el

país, esta es una tarea difícil en la que aún hay que avanzar. Una muestra de ello es que los estudiantes sordos de esta investigación no aparecen en los registros del MINEDUC al año 2018, pues al estar matriculados en un liceo de administración delegada sin PIE esta información no se considera. Por lo tanto, las cifras sí permiten generar una proyección y un esquema general de la educación de los estudiantes sordos en el país, sin embargo, no se conoce con exactitud cuántos otros estudiantes sordos no han podido ser contabilizados y quedan fuera de las estadísticas que arrojen estos datos.

Contexto de investigación

Aspectos relevantes de la institución: Creación de la Corporación, historia respecto a la educación de sordos y gestión institucional actual.

El 29 de enero de 1980 se promulgó el decreto ley N° 3.166, de acuerdo a lo dispuesto en los decretos leyes 1 y 128, de 1973; 527, de 1974, y 991, de 1976 (Decreto Ley N°3.166, Biblioteca del Congreso Nacional, 1997), todos ellos redactados durante el periodo de dictadura militar. Este decreto autorizó la entrega de la administración de determinados establecimientos educacionales técnico- profesionales a instituciones o personas jurídicas que no persiguieran fines de lucro, entregando así la administración de setenta liceos a nivel nacional a veintiún Corporaciones y/o Fundaciones educacionales (CONFESITEP, Documento Comisión Cámara de diputados). Estos liceos, hasta el día de hoy, son financiados fundamentalmente con aportes estatales, al igual que los liceos municipales y

particulares subvencionados, sin ser categorizados como establecimientos educacionales públicos ni particulares subvencionados.

Una de las veintiuna instituciones adscritas a la administración delegada desde sus inicios fue la Corporación Educacional Textil y de la Confección, creada por el Instituto Textil de Chile A.G. y la Asociación de Industriales del área Sur Oriente, la que persiste hasta nuestros días con el nombre de Corporación Educacional Tecnológica de Chile, (Archivo MINEDUC: Proyecto Educativo Institucional Corporación Educacional Tecnológica de Chile). Esta Corporación posee dos liceos técnico profesionales: el Liceo Politécnico A-60 Presidente Manuel Montt y el Liceo Politécnico Pedro de Valdivia, ambos emplazados dentro de un mismo espacio físico en la Región Metropolitana, con un total de 15.399 metros de superficie y 7.316 metros cuadrados construidos en la comuna de Ñuñoa.

El hecho que marcó el inicio de la incorporación de personas en situación de discapacidad a los liceos de la ex Corporación Educacional Textil y de la Confección, según Suazo (2009), fue el ingreso de ocho jóvenes con déficit intelectual en el año 1991 provenientes del Centro de Capacitación Laboral “Los Castaños”, con la finalidad de obtener los conocimientos y habilidades básicas necesarias para desenvolverse en el área textil, específicamente en el manejo de maquinarias, de manera de poder acceder al mercado laboral del rubro. La experiencia, no exenta de dificultades, fue catalogada como un éxito y, por ello, el directorio y la gerencia de la Corporación de aquel entonces, junto al equipo docente y psicosocial, decidieron incorporar estudiantes sordos, por lo que en el año 2003 se incorporaron nueve jóvenes sordos a primer año medio, bajo la misma lógica de generar instancias de participación productivas en el ámbito laboral. La incorporación de estos estudiantes estuvo acompañada de una inversión de recursos materiales y humanos para

lograr con éxito dicha labor, la cual se ha llevado a cabo ininterrumpidamente, continuando hasta el día de hoy (véase Figura 2).



Figura 2: Evolución de la cantidad de estudiantes sordos matriculados en enseñanza media en la Corporación desde el año 2008 al 2017.

Panorama actual de la educación de sordos en la Corporación.

Todos los establecimientos educacionales tienen un Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento cuyas funciones son orientar los procesos que ocurren en un establecimiento educacional, clarificar los actores involucrados y metas planteadas en función del mejoramiento, dar sentido y racionalidad para la gestión a corto y mediano plazo y permitir la toma de decisiones, articulando los proyectos y acciones en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos (Villaruel, 2002). En ese aspecto, si bien la historia de la incorporación de los estudiantes sordos a los liceos de la Corporación Educacional Tecnológica de Chile no es un hecho reciente, en el Proyecto Educativo Institucional actual

de ambos liceos no se menciona en ningún párrafo algún aspecto que aluda explícitamente a la integración o inclusión de las personas sordas o con algún tipo de discapacidad dentro de la comunidad escolar (Archivo MINEDUC: Proyecto Educativo Institucional Corporación Educacional Tecnológica de Chile), aunque sí da muestras claras del foco en el cual se está colocando la atención a nivel de gestión institucional.

Por otra parte, debido a la forma de administración de los liceos de la Corporación regidos por el decreto N° 3.166, esta institución no puede acceder a los recursos asociados a los proyectos de integración escolar, a pesar de contar con estudiantes sordos matriculados en la actualidad, debido a que la subvención de educación especial es entregada a los sostenedores establecimientos educacionales públicos o particulares subvencionados, que educan a estudiantes con NEE (MINEDUC, 2016), por lo que los liceos de administración delegada, al no ser parte de ninguna de estas dos categorías, quedan fuera de los PIE y con ello, de los recursos asociados a estos proyectos.

A pesar de lo anterior, en la Corporación se ponen a disposición recursos económicos y humanos que permiten contar con elementos necesarios para la integración escolar de las personas sordas a la comunidad educativa. En ese aspecto, la Corporación cuenta con un equipo de profesionales del área psicosocial, entre las que se encuentran una psicopedagoga y tres educadoras diferenciales –dos de las cuales, además, acompañan a los estudiantes sordos en la sala de clases cumpliendo una triple función: interpretar gran parte de las clases, prestar apoyo psicopedagógico a los estudiantes sordos y favorecer prácticas de co-docencia con los profesores de aula regular-. Este equipo, si bien es reducido para la cantidad de estudiantes con NEE que se debe atender, posibilita el acceso de los alumnos sordos a las clases que se imparten en el liceo, a través de acompañamiento pedagógico en aula y apoyo

específico en la sala de recursos en horarios de clase determinados (como los correspondientes a las asignaturas de religión, inglés y otros). Además, generan adecuaciones curriculares para los estudiantes sordos, de manera que puedan acceder a instancias de evaluación formativas y sumativas de forma equivalente a sus pares oyentes.

VI. Marco metodológico

Perspectiva Epistemológica: Pluralismo epistemológico y epistemología de sordos

El reconocimiento de la diferencia y de la diversidad como componentes sociales reales, importantes y tremendamente valiosos para una convivencia sana entre todos los actores que forman parte de la comunidad educativa y de la sociedad, conlleva situarse desde una perspectiva epistemológica coherente con dicha consideración. En ese sentido, se hace necesario reconocer que existen componentes de la diversidad que no son solo étnicos o culturales, sino que esta también es sensorial, lingüística, cognitiva y comunicativa (Easterbrook y Beal-Álvarez, 2013). Por lo tanto, la diversidad de personas que forman el tejido social va acompañada de una diversidad de formas de pensamiento, de reflexión, de análisis crítico, de producción de conocimiento y de metodologías para la construcción del mismo que son distintas y que chocan con la lógica que ha sustentado a la producción de conocimiento hasta hoy (Olivé, 2009).

La diversidad educativa plantea una dicotomía en los espacios escolares, respecto a cómo se educa en contextos diversos, ya que, o se genera discriminación y exclusión a partir de ella, o se convierte en una fuente de potencial creativo, de innovación y de crecimiento humano. Esta dicotomía se desarrolla en función de la orientación de las políticas educativas, las que pueden generarse promoviendo un tejido social favorable a la discriminación o al pluralismo (UNESCO, 2005).

El choque entre la diversidad y la producción de conocimiento, específicamente de conocimiento científico tecnológico – en tanto forma de conocimiento útil a una lógica

economicista y basada en la productividad- se genera debido a que la producción de conocimiento científico se ha centrado solo en lo que es extrapolable y generalizable, en su búsqueda por establecer verdades universales, por lo que todo tipo de conocimiento que no cumpla con estas características, queda fuera de su quehacer. Además, la lógica economicista que subyace a la producción de este tipo de conocimiento lo convierte en una forma de pensamiento que invisibiliza, pues excluye todo aquello que no sea efectivo y/o eficiente (Olivé, 2009). Por lo tanto, esta forma de aproximación al conocimiento se presenta como un colonialismo epistemológico, al considerarse, muchas veces, como el único tipo de saber válido, dejando de lado cualquier otra forma de acceder al conocimiento.

Sin embargo, esta investigación se plantea desde una perspectiva distinta a la que subyace a la producción de conocimiento científico tecnológico, dado que se fundamenta en la importancia de reconocer la necesidad de producir conocimiento desde una minoría que ha sido invisibilizada y silenciada durante siglos, como es el caso de las personas sordas, posicionándolos como sujetos de derecho, con opinión y con un discurso propio respecto a su educación. Desde ahí que este trabajo esté anclado a la perspectiva del pluralismo epistemológico, según el cual se reconoce que existen múltiples formas de conocimiento y de pensamiento, entendiendo que el conocimiento por lo general es producto de la imaginación, como ejercicio de libertad en procesos de trabajo y de producción intelectual (Olivé, 2009). Uno de los planteamientos de base de esta perspectiva es que los miembros de una comunidad pueden generar conocimiento por ellos mismos, de manera de comprender sus problemáticas y plantear soluciones acordes a sus situaciones y contextos. Esta epistemología invita a considerar la particularidad de una comunidad específica, para que, desde su interior, surjan reflexiones y análisis que le permitan a sus miembros satisfacer sus

necesidades básicas a nivel educacional, como son el aprender en las mismas condiciones y con iguales oportunidades que sus pares oyentes, destacando nuevamente la necesidad de reconocer a las personas sordas como sujetos de derecho.

Las epistemologías de sordos buscan generar instancias para entender cuáles son las formas de ser sordo en un entorno oyente, cómo se concibe el mundo y cuál es el lugar que las personas sordas ocupan en él (Muñoz, 2017), lo que es relevante debido a que las personas sordas construyen el conocimiento y su visión de mundo desde una perspectiva visual, a diferencia de las personas oyentes, por lo que su base de conocimiento también será distinta (Hauser et al., 2010). Por lo tanto, las epistemologías de sordos valoran la experiencia de ser sordo en la construcción de conocimiento. Además, critican el hecho que las propuestas educativas para sordos se centren en el déficit, más que en sus posibilidades (Easterbrooks y Beal-Álvarez, 2013) y tensionan el hecho de que estas propuestas emerjan desde una perspectiva mayoritariamente oyente.

Diseño metodológico

Estudio de caso y su descripción.

Al considerar la pregunta que guía esta investigación: ¿Qué barreras, facilitadores y prácticas educativas reconocen estudiantes sordos de la Corporación Educacional Tecnológica de Chile que operan como obstáculos o apoyos en su inclusión en la educación secundaria?, y los objetivos que de esta se derivan, es que la investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, en tanto enfoque comprensivo- interpretativo, pues se apela a la

indagación de las estructuras de significación de los universos simbólicos de los actores para entender los fenómenos desde sus propias perspectivas. Tal como agrega Pérez Serrano (1994, p.12), “la investigación cualitativa no busca la generalización, sino que es idiográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta [...] No busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión”.

Este paradigma permite comprender el mundo desde la experiencia subjetiva de las personas, a partir de su propio posicionamiento ante la vida (Schwandt, 1994), por lo que es coherente con la perspectiva epistemológica planteada, pues las epistemologías de sordos relevan cuáles son las maneras en que las personas sordas se desenvuelven en contextos mayoritariamente oyentes, cómo conciben el mundo y su lugar en él. En ese sentido, la investigación cualitativa es fundamental pues aboga por entender a las personas comunes como sujetos, en la comprensión y la validación de su experiencia, lo que permite una implementación adecuada de las prácticas pedagógicas, teniendo un mayor potencial de éxito (Muñoz, 2017).

En relación con el carácter cualitativo establecido anteriormente y teniendo en cuenta los objetivos planteados, el tipo de estudio a realizar corresponde a un estudio de caso intrínseco, pues a través del estudio de caso se permite establecer un acercamiento al fenómeno, sin producir una intromisión, sino apuntando a una comprensión profunda desde la perspectiva de los sujetos. Por lo tanto, el estudio de caso posibilitaría una aproximación a las voces de los estudiantes sordos en relación a su inclusión en los liceos de la Corporación Educacional Tecnológica de Chile, problemática que, a su vez, no se ha considerado en profundidad en investigación educativa y que requiere tratarse como un tema específico, que, siendo complejo a su vez, se establece como un caso que puede realizar aportaciones

relevantes. Tal como indica Stake (1998, p.11), “de un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular [...] Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Esto es relevante, pues las prácticas culturales de los sordos no han sido valoradas por los métodos educativos (Humphries, 2004), por lo que se vuelve fundamental investigar desde la perspectiva de los propios sujetos sordos, de manera de generar conocimiento a partir de este caso en particular, el cual puede contribuir a otras experiencias similares con estudiantes sordos.

Por otra parte, este estudio corresponde a un caso único, pues la prioridad corresponde al conocimiento profundo del caso y de sus particularidades por sobre la generalización de los resultados (Vasilachis, 2006). Además, posee especificidades propias, que tienen un valor en sí mismas, por lo que es una situación que se debe investigar, existiendo una necesidad de comprensión general, la que se puede conseguir a partir de un caso particular (Stake, 1999).

Instrumentos.

Respecto a la técnica de la investigación, es ampliamente conocido que las personas sordas poseen estilos de aprendizaje predominantemente visuales, dada su forma de percibir y aprehender el mundo, lo que permite que adquieran conocimientos de forma diferente a la de los individuos oyentes visuales (Hauser et al., 2010, citado en Herrera, 2014). Es por ello, que se debe proponer una investigación con técnicas y estrategias acordes a sus

características, de manera de obtener nuevo conocimiento (Muñoz, 2017), permitiendo acceder a su propia significación.

Desde esta perspectiva, se planteó la técnica de elicitación visual en esta investigación, la que ha sido utilizada durante décadas y que se encuentra abierta a las impresiones y subjetividad propia de los sujetos en la interpretación del significado del material visual (El Guindy, 2004), por lo que se busca acceder a la significación de las personas respecto a ámbitos específicos desde una perspectiva visual a través de la creación activa de imágenes como material de investigación prestando atención al funcionamiento de las dinámicas del fenómeno de estudio (Milián-Lemús, 2014).

Para llevar a cabo esta técnica de investigación es fundamental generar algún tipo de material visual que sea el punto inicial desde el cual se articulen discusiones o entrevistas con los participantes de la investigación. En relación con la forma de recopilar las imágenes para la elicitación visual en este trabajo, se generaron dos vías de recopilación: una a partir de los estudiantes y, otra, desde las docentes especialistas e investigadora, dado que los datos visuales pueden ser generados por el investigador con el propósito explícito de guiar la discusión. De manera alternativa, los participantes pueden crear los datos, por ejemplo, tomando fotografías que capturen un aspecto de su identidad (El Guindy, 2004). En ese sentido, la primera vía para obtener las imágenes fue proponer a los estudiantes sordos que ellos mismos fotografiaran situaciones, acciones o cosas dentro del liceo en las que percibieran o reconocieran barreras o facilitadores para su inclusión, para lo cual se asignó un periodo de tres semanas durante el mes de noviembre del año 2017. Para ello, se les sugirió que usaran sus teléfonos celulares sin flash, de manera de interrumpir lo menos posible las clases y, además, se conversó con los profesores de cada asignatura para que no tuvieran problemas en que se tomaran fotografías durante sus clases. De forma paralela, la

investigadora a cargo, junto a colegas del equipo psicosocial, también recopilaron imágenes dentro del liceo para su posterior discusión junto a los estudiantes sordos.

Fichas personales.

Se llenó una ficha personal por cada uno de los estudiantes sordos que participaron de este estudio, la cual se dividía en tres apartados. El primero hacía referencia a sus datos personales y a aspectos comunicacionales relacionados con su desenvolvimiento como personas sordas, por ejemplo, si tenían implante coclear, si sabían lengua de señas, si sus familiares sabían lengua de señas, si sabían leer labios para comunicarse, entre otros. El segundo apartado trataba acerca de su trayectoria escolar para conocer el tipo de escuela del que provenían, qué asignaturas les resultaban más fáciles o difíciles. Y, por último, el tercer apartado trataba acerca de su trayectoria académica, apuntando a la edad en que desarrollaron habilidades básicas de cálculo y lectoescritura.

Al igual que en los casos anteriores, el llenado de las fichas fue realizado con apoyo de intérpretes de señas y se dejó registro escrito de los antecedentes recopilados por cada estudiante.

Elicitación fotográfica.

Se generó un set de 20 fotografías, las que fueron presentadas a cada uno de los estudiantes sordos de manera individual entre los meses de diciembre de 2017 y enero de 2018. Previo a esta consulta, se les explicó de manera colectiva e individual a cada uno de los estudiantes en qué consistía una barrera y un facilitador y se les pidió que, respecto a cada fotografía, explicaran si correspondía a uno u otro. Además, se les permitió que comentaran todo aquello que consideraran relevante respecto a las fotografías.

La explicación y muestra de las fotografías se realizó con intérprete de lengua de señas chilena y se hizo un registro audiovisual de los discursos de los estudiantes sordos utilizando una cámara, los que posteriormente fueron transcritos para su análisis.

Entrevista semiestructurada.

De forma paralela, se realizó una entrevista individual semiestructurada a cada uno de los estudiantes sordos, de manera de relevar aspectos fundamentales asociados a su experiencia en la educación formal, interacciones con estudiantes sordos y oyentes, percepción respecto a su inclusión y/o exclusión y aspectos asociados a la convivencia escolar. Todos estos puntos fueron tratados para identificar barreras y facilitadores que incidían en la inclusión de los estudiantes sordos y conocer las actitudes, acciones y situaciones en que los estudiantes sordos se han sentido incluidos o excluidos en los espacios educativos y en sus relaciones con el entorno.

Se consideró que las entrevistas eran pertinentes para esta investigación, debido a que constituyen un proceso comunicativo por el cual el investigador extrae una información de una persona, pudiendo acceder a las interpretaciones y significaciones que el entrevistado otorga a las mismas, entendiendo que el habla individual se piensa desde el lugar social desde el que se posiciona el entrevistado, es decir, a través de la entrevista se apunta a una reconstrucción del sentido social de los discursos individuales (Delgado, 1995). Además, se considera que los estudiantes deben expresarse de manera continua, fluida y no fragmentada ni restringida a un cuestionario previo sobre un tema en particular por parte del entrevistador (Alonso, 1999).

Respecto a este instrumento cualitativo, al igual que en el caso de los datos obtenidos por elicitación fotográfica, las entrevistas fueron realizadas con intérpretes de lengua de señas chilena y se llevó a cabo un registro audiovisual de los discursos de los estudiantes para su posterior transcripción y análisis. Para la validación del instrumento, la pauta de entrevista fue revisada y editada antes de su aplicación por las educadoras diferenciales que trabajaban con los estudiantes sordos.

Participantes.

En cuanto a la elección de los participantes de la investigación, se consideró una muestra estructural intencionada, que estipula informantes claves que permitieran saturar el espacio simbólico y profundizar en el caso a desarrollar en función de una comprensión profunda del fenómeno (Ruiz, 2003).

Respecto a los criterios de selección de los participantes, se invitó a la totalidad de estudiantes sordos del liceo a ser parte de esta investigación, lo que correspondía a 9 alumnos. Sin embargo, un estudiante de segundo año medio no quiso participar del trabajo, mientras que otro estudiante de cuarto medio se fue del liceo por motivos laborales y un tercer estudiante de cuarto medio solo participó de la instancia de elicitación; por lo que la muestra final estuvo formada por 4 estudiantes varones de primero medio, una estudiante de segundo medio y dos estudiantes varones de cuarto medio; es decir, 7 estudiantes en total. Cada uno de los participantes fue informado respecto al tipo de investigación y a los objetivos del trabajo utilizando lengua de señas chilena a través de intérpretes, firmándose los consentimientos y asentimientos respectivos.

Se consideró que la elección de estos participantes fue fundamental para saturar el espacio simbólico de la investigación, atendiendo a las voces de los estudiantes sordos de la Corporación y entendiendo que estos forman parte de una minoría dentro del estudiantado.

Metodología de análisis de datos

Los datos de esta investigación fueron analizados usando Software ATLAS.ti, el que corresponde a un set de herramientas que se utiliza para analizar grandes cuerpos de datos de distinto tipo, ya sea, textuales, gráficos o de video (Folleto ATLAS.ti, 2009), es por ello que este software se utilizó para analizar las transcripciones de los discursos de los estudiantes sordos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas y la elicitación fotográfica.

En cuanto a la metodología de análisis, se siguió lo planteado según la Teoría Fundamentada, proceso metódico, sistemático e interpretativo, propio del paradigma cualitativo de investigación (Bonilla-García y López-Suárez, 2016) en que la teoría emerge desde los datos y cuyo objetivo es la identificación de procesos sociales, generando explicaciones de un determinado fenómeno a través de la producción, relación y examinación constante de los datos (Cuñat, 2007). El objetivo de esta metodología no es la generalización teórica, sino que se centra en el proceso y en el resultado, permitiendo una construcción teórica respecto a un fenómeno específico en un momento determinado (Mucchielli, 1996).

La Teoría Fundamentada ofrece la posibilidad de avanzar y retroceder sin ningún perjuicio, pues este dinamismo enriquece la codificación de los datos incidiendo en el diseño, mientras se avanza en la ejecución de la investigación (Muñoz, 2017). Por otra parte, en este estudio se busca evidenciar aspectos relacionados con la inclusión de las personas sordas en un contexto particular para generar propuestas de mejora en él, lo que se puede lograr con esta metodología, debido a que “las teorías fundamentadas, al basarse en los datos, posibilitan la generación de conocimientos, aumentando la comprensión y proponiendo una guía significativa para la acción” (Muñoz, 2017, p. 82).

Para el análisis de datos se realizó la codificación de los mismos utilizando el software ATLAS.ti, es decir, se identificaron los atributos o cualidades de los datos y se compararon entre sí para evidenciar coincidencias y discrepancias, agrupando en códigos a los que presentaban las mismas características siguiendo los procesos de codificación abierta y axial (Bonilla-García et al., 2016). No se realizó codificación selectiva de los datos, dado que esta investigación no busca generar una teoría respecto a la inclusión de los estudiantes sordos, sino que busca relevar “las voces” de los sujetos e identificar en sus discursos barreras,

facilitadores y prácticas que inciden en su inclusión dentro de la Corporación, por lo que la codificación axial fue el máximo nivel de análisis alcanzado en esta investigación.

En cuanto a la codificación abierta, esta genera códigos o subcategorías a partir de dos fuentes: la precodificación y la codificación in vivo. Respecto a estas fuentes, Bonilla-García et al. (2006) refieren lo siguiente: “la pre-codificación corresponde a los códigos o subcategorías que se generan gracias a la subjetividad inductiva del investigador, mientras que los códigos in vivo son las expresiones y el lenguaje de los participantes, encontradas en las frases literales que emplearon y cuya riqueza se perdería al ubicarlas dentro de un código o porque simplemente no existe un rótulo que la abrevie” (p. 308).

Posteriormente y de forma similar a la agrupación que se hace de los datos para agruparlos en códigos, las subcategorías generadas se organizan en grupos más grandes llamados familias o categorías, gracias a la comparación de los códigos entre sí para analizar si existen semejanzas entre ellos (Bonilla-García et al., 2006).

Luego, a partir de las categorías obtenidas en la codificación abierta, se lleva a cabo la codificación axial, la que consiste en la comparación constante de los códigos y familias para establecer las semejanzas y diferencias entre estos y así generar relaciones (Bonilla-García et al., 2006).

El presente análisis de datos se apoyó en la consideración de condiciones intervinientes y causales, además, de consecuencias y estrategias en torno a la inclusión educativa. Este modelo de análisis fue extraído de la idea de paradigma desarrollada por Strauss y Corbin (2002), quienes definieron los componentes anteriormente descritos como elementos que permiten generar a los investigadores una explicación. En ese sentido, todo paradigma puede estar compuesto de los siguientes elementos:

1. El *fenómeno* correspondiente a un patrón repetido de acontecimientos o acciones/interacciones de las personas en función del problema o situación en la que se encuentran.
2. Las *condiciones causales* que hacen referencia a aquellos conjuntos de acontecimientos que influyen sobre los fenómenos.
3. Las *condiciones intervinientes* entendidas como las condiciones que mitigan o de alguna manera alteran el impacto de las condiciones causales sobre los fenómenos.
4. Las *estrategias* que dan cuenta de aquellos actos deliberados que son llevado a cabo por la gente para la resolución de determinados problemas.
5. Las *consecuencias* que corresponden a los resultados de las acciones/interacciones (Strauss & Corbin, 2002).

Los resultados de estos análisis fueron complementados con los datos entregados en las fichas personales de cada estudiante, de manera de construir un discurso más completo respecto a las vivencias de los alumnos sordos. De manera que estos tres elementos investigativos -datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas, datos obtenidos por elicitación fotográfica e información personal-, fueron relacionados recursivamente, de manera de generar una comprensión holística respecto a la inclusión de los estudiantes sordos en la Corporación, hasta alcanzar el criterio de saturación teórica, es decir, hasta que los datos sean repetitivos y dejen de aportar nueva información a la investigación (Trinidad et al., 2006).

Criterios de credibilidad y rigor científico

Respecto a los criterios de credibilidad y rigor científico, se utilizaron fuentes teóricas para comparar y analizar la información. Estas fuentes estuvieron basadas en la epistemología de sordos y en el Índice de inclusión de Boot y Ainscow (2002), de manera de problematizar y generar nuevo conocimiento a partir de la epistemología de sordos y también desde el conocimiento teórico respecto a la inclusión, enfatizando que son escasos los estudios respecto a la inclusión de personas sordas en contextos específicos, y lo son aún más aquellos que recogen los datos directamente de las personas sordas.

Los criterios de validez del estudio se basaron en estrategias propuestas por Maxwell (1996), los que corresponden a la búsqueda de evidencia discrepante, riqueza de datos y triangulación.

Búsqueda de evidencia discrepante.

La búsqueda de evidencia discrepante se entiende como una examinación rigurosa de datos secundarios y discrepantes para valorar si es más plausible retener o modificar el análisis y las conclusiones que de este se deriven, comprendiendo que aquellas instancias de las que no se puede dar cuenta una interpretación o explicación particular pueden relevar defectos en el relato (Maxwell, 1996, p. 33). Por lo tanto, es preciso analizar recursivamente los datos, de manera de evidenciar si existen discursos que sean contrarios a lo planteado en las conclusiones, explicitando las discrepancias en el caso de que no logren ser incorporadas en las conclusiones.

Riqueza de datos.

La riqueza de datos corresponde a “datos que son suficientemente detallados que poseen un cuadro completo y revelador de lo que está sucediendo” (Maxwell, 1996, p. 34), por lo que esta estrategia se concreta en esta investigación de dos maneras: eligiendo una muestra estructural intencionada que permita saturar el espacio simbólico – en este caso, que logre recoger cabalmente los discursos de los estudiantes sordos de la Corporación respecto a su inclusión- y, por otra parte, utilizando múltiples instrumentos para recoger los datos, como son las fichas personales, elicitación fotográfica y entrevistas llevadas a cabo en este estudio.

Triangulación.

La triangulación es definida tradicionalmente como el “uso de múltiples medios en el estudio de un mismo objeto” (Arias, 2000, p. 3). Esta estrategia “reduce el riesgo de asociaciones fortuitas y de sesgos sistemáticos debidos a métodos específicos y permite una mejor valoración de la explicación que se desarrolla” (Maxwell, 1996, p. 33). Según Arias (2000), existen 4 tipos de triangulaciones: de datos, de investigador, teórica y metodológica (p. 5). En esta investigación se optó por la triangulación metodológica, la cual, según la misma autora, se define como “la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable... La inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas como la observación y la entrevista para evaluar el mismo fenómeno, se considera triangulación dentro de los métodos” (p. 6). Esto es

precisamente lo que se realizó en esta investigación, ya que se obtuvieron imágenes desde la investigadora y desde los participantes para la elicitación fotográfica y se realizaron entrevistas semiestructuradas para acceder a la información desde una perspectiva diferente.

VIII. Presentación de resultados

Los resultados fueron analizados haciendo uso de algunas de las herramientas que proporciona la Teoría Fundamentada como la codificación abierta y la codificación axial, lo que permitió la construcción de una teoría lo más cercana posible a la información entregada por el relato de los estudiantes a través de los distintos instrumentos de recolección de datos (Strauss & Corbin, 2002).

Entrevistas semi-estructuradas

Para el análisis de las entrevistas se llevaron a cabo dos de los procesos de codificación asociados a la Teoría Fundamentada: la codificación abierta y la codificación axial. La primera de las estrategias permitió obtener una gran variedad de códigos, cuyas relaciones se establecieron a través del procedimiento de codificación axial, que permitió identificar condiciones causales e intervinientes, y estrategias y consecuencias en torno al fenómeno central que correspondió a la inclusión educativa.

Codificación abierta.

El proceso de codificación abierta consistió en la formación de códigos a partir de las diversas expresiones de significado dadas a conocer por los diferentes entrevistados, a lo cual le siguió un proceso de revisión y comparación constante para establecer las similitudes y diferencias entre los distintos códigos, proceso que llevó en algunos casos a la redefinición de ciertas categorías.

Posteriormente, una vez revisados, los códigos se agruparon en siete categorías generales, estas fueron:

1. Apoyo de los actores escolares.
2. Participación en el establecimiento.
3. Relación con actores escolares.
4. Comunicación con los otros.
5. Desempeño en la escuela.
6. Sensaciones con respecto a la escuela.
7. Formas de generar inclusión.

Los resultados asociados a cada categoría se presentan a continuación.

Categoría apoyo de los actores escolares

El tránsito de la educación básica a la educación media constituye un hito dentro de la trayectoria escolar de los estudiantes. Este tránsito implica el fin de un ciclo y el comienzo de uno nuevo, con la consiguiente formación de nuevos lazos y relaciones con compañeros, profesores y comunidad educativa en general. Sin embargo, este tránsito a la educación media no está exento de dificultades por el proceso de adaptación de los estudiantes a un nuevo ambiente escolar, con lógicas y prácticas que, en algunas ocasiones, son muy diferentes a lo vivido anteriormente por los alumnos.

El proceso de adaptación se complica aún más cuando el lenguaje utilizado por la comunidad escolar del nuevo establecimiento es diferente al usado habitualmente por el estudiante. Esto es lo que ocurre en el caso de los jóvenes sordos que ingresan a la Corporación Educativa Tecnológica

de Chile, donde la mayor parte de ellos se enfrentan por primera vez a la convivencia dentro de la sala de clases con estudiantes oyentes.

De ahí entonces la importancia de recibir apoyo de parte de distintos actores escolares, entre los que se encuentran sus compañeros y profesores para facilitar este proceso de adaptación.

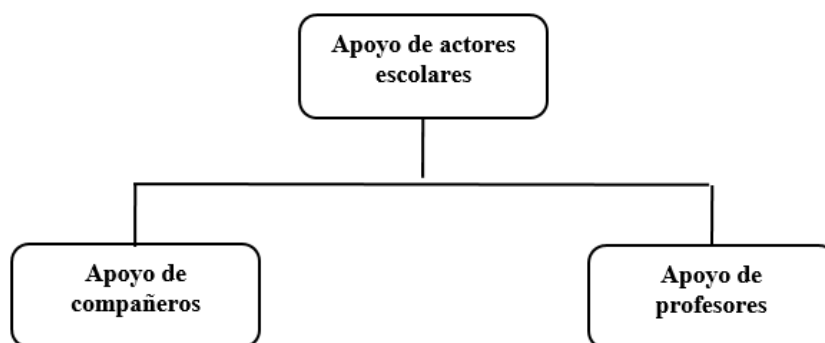


Figura 3: Categoría general apoyo de los actores escolares. Fuente: Elaboración propia

Código apoyo de los compañeros

Los compañeros constituyen un apoyo fundamental para los estudiantes sordos sobre todo en el ámbito académico, donde estos parecen enfrentar mayores dificultades. Esto ocurre fundamentalmente por las dificultades de comunicación entre el profesor, quien usualmente se expresa oralmente -aunque existen algunas excepciones que se verán más adelante-, y el estudiante sordo que queda imposibilitado de acceder a la comunicación. De esta manera, algunos compañeros hacen de enlace o puente entre lo señalado por el docente y lo que entiende y aprende el estudiante sordo a través de su explicación.

“Cuando, por ejemplo, no hay intérprete, cuando tú no estás, ¡chuta!, le pregunto a mis compañeros, les escribo, ellos me explican, y ahí entiendo, igual lo logro, tengo suerte en las notas”

Estudiante 1

Por tanto, los compañeros cumplen un rol importante en el desempeño académico de los alumnos sordos en la medida que les explican algunos contenidos que estos no entienden, por las diferencias comunicativas que existen con los docentes.

Código apoyo de los profesores

No sólo los compañeros apoyan a los estudiantes sordos, ya que esta conducta también se observa en el caso de los docentes. Fundamentalmente, los alumnos perciben que los profesores los apoyan, ya que estos muestran preocupación hacia su persona.

“Otro, por ejemplo, algunos profesores preguntan ¿cómo estás? Uy, no vino, están preocupados, nos apoyan a los sordos, sí, hay profesores así.”

Estudiante 1

Otras formas de apoyo de los docentes consisten en la buena disposición que estos muestran ante las preguntas que hacen los alumnos sordos y en los llamados de atención a estos durante las clases.

Por tanto, la preocupación de los docentes se evidencia en las interacciones cotidianas que estos mantienen con los estudiantes, donde muestran preocupación tanto por su desempeño académico como por su vida personal.

Categoría Participación en el establecimiento

Es común que los estudiantes participen en las clases realizando, por ejemplo, preguntas al profesor o interactuando con sus compañeros y, a nivel de establecimiento,

haciéndose parte de actividades y presentaciones frente a la comunidad. Estas formas de participación también se presentan en el caso de los alumnos sordos de la Corporación (véase Figura 4) y son sumamente relevantes, en la medida que refuerzan sentimientos como el de estar siendo escuchados y la existencia de igualdad con respecto a sus compañeros, ya que participan de las mismas actividades sin discriminaciones de ningún tipo.

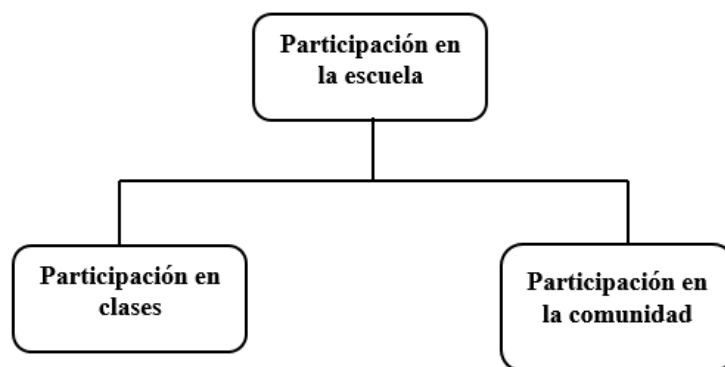


Figura 4: Categoría general participación en la escuela. Fuente: Elaboración propia

Código participación en clases

La participación de los alumnos sordos en el aula está marcada por la posibilidad de dar su opinión o preguntar durante las clases. En este sentido, existen opiniones divergentes. Mientras algunos estudiantes manifiestan que se da esta posibilidad, otro de los alumnos plantea que nunca da su opinión porque es el profesor el que habla durante toda la clase.

“E5: Me gusta, lo que más me gusta es lenguaje, la profe [nombre].

I: ¿Por qué te gusta?

E5: Porque en lenguaje yo veo y es bacán leer, historia, aprender, yo entiendo, también puedo dar mi opinión, y también, la historia también puedo dar mi

opinión, porque en historia yo conozco, ya tengo experiencia, ya me acuerdo, ya lo conocía antes.”

Estudiante 5

Por un lado, la posibilidad de expresar su opinión es experimentada positivamente por el estudiante y a la vez fomentada por el conocimiento previo que el alumno tiene en relación a la materia. Esto se diferencia de lo que ocurre en el caso de un estudiante que no da su opinión en clases, lo que se daría de manera indistinta entre asignaturas.

“E3: No, yo nunca doy mi opinión, es diferente

I: Y ¿Por qué no das opinión?

E3: No, nunca.

I: ¿Por qué no?

E3: Porque no sé, el profe está hablando”

Estudiante 3

En este sentido, se vuelve fundamental que el docente genere instancias de participación para aquellos alumnos que sistemáticamente no hablan durante las clases, debido a factores actitudinales o porque sienten que no se les han dado los espacios para hacerlo.

Código participación en la comunidad

La participación de los alumnos sordos también se da a través de actividades realizadas a nivel de establecimiento; como actos, celebraciones o salidas pedagógicas. Son este tipo de actividades las que refuerzan la creencia en la igualdad entre estudiantes sordos y oyentes, ya que ambos grupos pueden participar de las mismas instancias.

“L: ¿Crees que en este colegio existen espacios de participación para los sordos?”

E3: Yo creo que si hay espacios como de participación como “igual””

Estudiante 3

Sin embargo, el hecho de compartir con alumnos oyentes en las mismas actividades, no implica necesariamente que los estudiantes sordos no participen de instancias exclusivas para ellos.

“Sí, pero también hacemos cosas por separado, tenemos temas para sordos y temas para oyentes, pero si, por ejemplo, para ir a Puerto Montt, tuvimos que vender cosas, que sé yo y ahí los oyentes también era distinto porque ellos vendían como para su curso, no sé si para ir a Puerto Montt con nosotros, por ejemplo, para poder ir en avión, poder viajar. La verdad es que sí es igual, pero también tenemos actividades diferentes.”

Estudiante 6

En este sentido, la participación para los alumnos sordos no implica necesariamente realizar las mismas acciones que llevan a cabo los estudiantes oyentes, sino que se trata más bien de compartir con ellos y formar parte de algunas instancias de participación en conjunto.

Categoría relación con actores escolares

Como ya fue mencionado, al ingresar al establecimiento los estudiantes sordos se integran a un nuevo espacio en el que deben relacionarse con nuevos directivos, docentes y alumnos (véase Figura 5), lo cual puede ser un enorme desafío para ellos en la medida que existen dificultades comunicativas. A esto se suma que en algunas ocasiones deben enfrentarse a discriminaciones de parte de sus compañeros. Sin embargo, existen otras relaciones, tanto académicas como personales con pares oyentes y sordos, que son positivas y significativas en su proceso de adaptación a la comunidad.

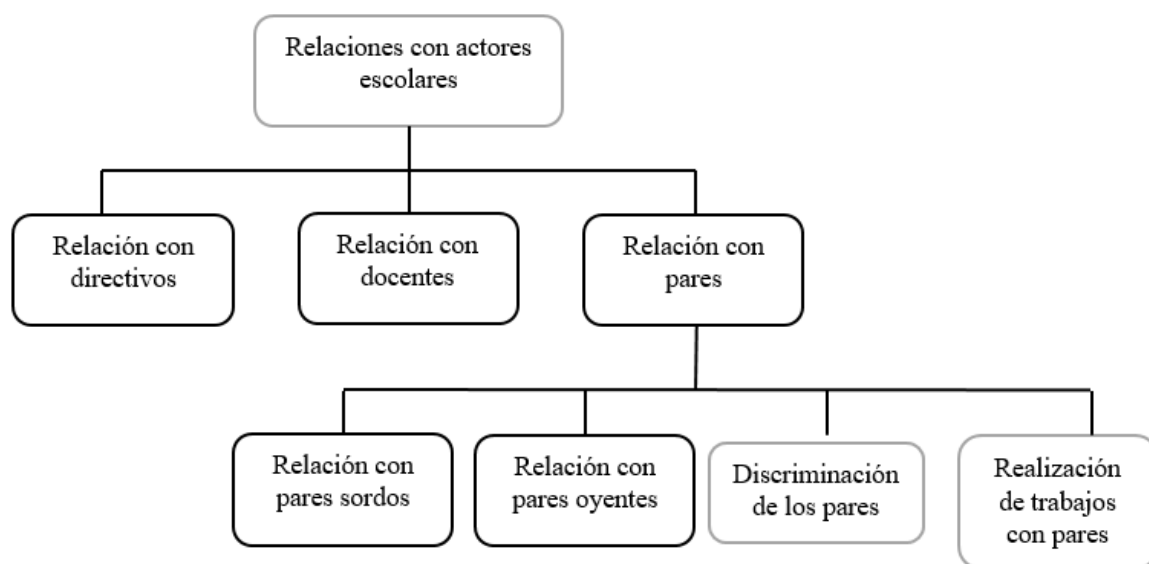


Figura 5: Categoría relaciones con actores escolares. Fuente: Elaboración propia

Código relación con directivos

Los directivos, específicamente la directora del establecimiento, se constituye como una figura de autoridad que hace posible que los alumnos sordos ingresen al liceo y, una vez dentro del establecimiento, genera que estos se sientan acogidos y les guste ser parte del colegio, a través de interacciones con ellos en la vida cotidiana.

“La directora, por ejemplo, la jefa, que es mujer, es simpática, respeta a los sordos, sabe un poquito de señas, cuando yo, por ejemplo, me pinto los labios, me dice: no, no, no, porque tienes los labios pintados morado, y por qué le pregunta, ¡ah!, porque parece bruja me dice, por el morado y ella se ríe. Me gusta aquí en verdad”.

Estudiante 1

De este modo, el establecer reglas y el hecho de enfatizar que los alumnos sordos pueden tener un mejor desempeño académico, no es visto como una imposición o como una carga, sino como un gesto que es bueno y valorado, aunque esta opinión no es completamente compartida por todos los estudiantes del liceo.

“Cuando empezamos aquí en CET Chile, como que nos dijeron, lo único que nos dijeron fue como que tení' que respetar la ropa, tienes que usar polera... Pero eso es como lo único que nos han dicho, así como desde la directora, los directores de arriba, es lo único que han dicho es como respetar las reglas.”

Estudiante 6

En síntesis, la imposición de reglas propias de una figura de autoridad como es la de los directivos suscita opiniones divergentes entre los alumnos sordos del establecimiento.

Código relación con docentes

Aún más importante que la relación con los directivos, es el vínculo que los estudiantes establecen con los docentes debido a la cotidianidad de las relaciones que mantienen con estos. En este sentido, las relaciones con los profesores son divergentes, es decir, los estudiantes manifiestan que con algunos docentes existen buenas relaciones y que con otros tendrían problemas, lo que es atribuido fundamentalmente a la personalidad del docente.

“Mi opinión de los profes, bien. La verdad en tecnología es muy pesada, no entiendo nada y ella me obliga “No, no, si tu estay flojeando” pero yo no entiendo nada, si no hay intérprete, no entiendo lo que me dice. Matemáticas, espectacular, muy simpática, la profesora de tecnología es terrible, hace cosas muy difíciles y yo no entiendo.”

Estudiante 3

Con aquellos profesores con los que existe una buena relación se utilizan adjetivos como “simpático” o “divertido”, mientras que para hablar de los docentes con los que se tiene una mala relación se enfatizan atributos como “pesado” o “estricto”.

Código relación con los pares

La relación con los pares asume una serie de aristas que es necesario relevar. Por una parte, la relación con los sordos asume características distintivas que la diferencian de la

relación los oyentes. No obstante, esto no ocurre cuando los sordos son capaces de comunicarse con sus compañeros oyentes porque estos últimos logran aprender, en alguna medida, lengua de señas. Otro ámbito donde las diferencias se aminoran es cuando corresponde realizar trabajos escolares.

Por el contrario, la distancia entre oyentes y sordos se incrementa cuando existe discriminación de los estudiantes oyentes hacia sus pares sordos, donde las asimetrías parecen acentuarse, lo que también acontece cuando se presenta una visión negativa sobre algunas conductas de los oyentes. Las relaciones planteadas anteriormente se sintetizan en la Figura 6.

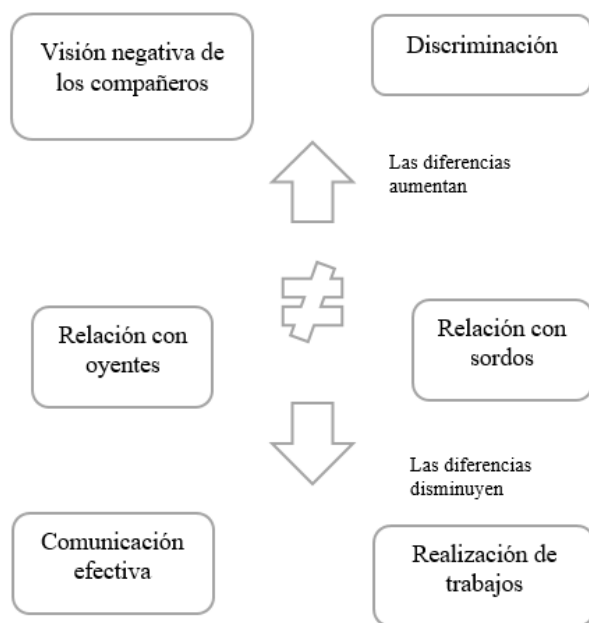


Figura 6: Relación entre los códigos de relación con los pares. Fuente: Elaboración propia

Sub-código relación con los oyentes

La relación con los oyentes parece ser una relación que no es tan cercana como la relación existente con los pares sordos, probablemente por las barreras de comunicación, que marcan formas diferentes de experimentar el mundo.

“Solamente con los sordos, la verdad es que me junto más con los sordos, pero con oyentes, algunos.”

Estudiante 6

Sin embargo, esto no implica que no exista relación con sus compañeros oyentes, donde se evidencia que la cercanía entre estudiantes sordos y oyentes se asocia con la necesidad de generar vínculos afectivos a través de la comunicación, compartiendo aspectos personales de sus vidas y no está meramente asociada al ámbito académico.

“algunos compañeros les falta aprender señas, porque dicen muchos garabatos sucios, cosas sucias “conchesumadre”, por ejemplo, dicen, y aprenden solo esas cosas, entonces no me gusta, me gustaría que aprendieran lengua de señas, pero otras cosas, de amor, de ciencias, por ejemplo, para contar cosas, eso me gustaría, no garabatos solamente, me aburre eso”.

Estudiante 1

En síntesis, se da una relación entre estudiantes oyentes y sordos que depende de la capacidad que tienen ambos de comunicarse entre sí y que está impulsada por la necesidad de establecer vínculos emocionales y afectivos.

Sub-código relación con los sordos

Por otra parte, la relación entre compañeros sordos está marcada por la existencia de mayor comunicación y un número mayor de actividades realizadas en conjunto, lo que hace que los vínculos entre estos sean considerados distintos a los que mantienen con sus compañeros oyentes.

“Yo me junto solamente con sordos y tengo un grupo de amigos con los sordos, como que con los oyentes es distinto, estamos separados, no me junto mucho con oyentes, me junto con un grupo de sordos, y ahí conversamos mucho, mucho, mucho, salimos, salimos a mirar, con los oyentes es diferente, igual a veces como que conversamos, pero es aparte.”

Estudiante 3

La cercanía en la relación entre oyentes y sordos se acrecienta o disminuye en función de algunos factores como la visión que se tiene en relación a los compañeros, la existencia de discriminación por parte de los pares, el conocimiento de lengua de señas de los compañeros y la realización de trabajos, tal como se presenta en las siguientes secciones.

Sub-código visión de los compañeros

La relación entre los sordos y el resto de sus pares se dificulta por la visión negativa que tienen los sordos sobre el comportamiento de sus compañeros. En general, estos califican

a sus pares oyentes como desordenados, poco amables y pesados, actitudes que generan un distanciamiento de los sordos con respecto a ellos.

“Yo creo que comparten, los sordos y los oyentes, un poco, en verdad es bastante difícil, se interrumpe, el escribir, por ejemplo, interrumpen, son desordenados, [nombre], súper bien, los oyentes, algunos son un poco desordenados.”

Estudiante 4

Sub-código existencia de discriminación de los pares

El hecho de que los compañeros oyentes discriminen a sus compañeros sordos por sus características, también es un elemento que inevitablemente deteriora la relación entre ambos grupos.

“Yo creo que falta... necesitamos, por ejemplo, comunicarse con los amigos, no que sea malo y que se burlen, no, que haya respeto, pero es difícil, eso falta, hay que avanzar mucho.

Estudiante 4

De esta forma, las faltas de respeto hacen que los estudiantes sordos prefieran no compartir con sus compañeros oyentes, lo que puede resultar perjudicial para ellos en la medida que los aísla de la comunidad escolar.

Sub-código conocimiento de la lengua de señas por los pares

La posibilidad o no de entablar una conversación con otro, indudablemente va a afectar la calidad de las relaciones entre estudiantes sordos y oyentes. En ese aspecto, cabe destacar la experiencia particular de un compañero oyente del liceo que aprendió lengua de señas, lo que le ha permitido comunicarse y vincularse con algunos de los estudiantes sordos del colegio.

“[nombre], por ejemplo, sabe lengua de señas, aprendió súper rápido, entonces es súper bueno, súper buena persona, es el mejor, sí, es bueno porque sabe lengua de señas y aprendió súper rápido.”

Estudiante 4

Aunque esta experiencia corresponde a una excepción dentro del establecimiento, se ha ido replicando con otros alumnos del colegio que han ido aprendiendo lengua de señas, lo que se ha producido, en general, gracias a la enseñanza de los propios compañeros sordos en su interacción dentro de la sala de clases.

“yo primera vez con compañeros así, entonces empecé a enseñarles igual señas, porque los oyentes se sorprendieron, pero igual les dio un poco de miedo, nunca se habían comunicado con un sordo, era distinta la lengua de señas, entonces yo pude comunicarme con ellos y empezar a compartir, acepté eso, compartíamos poco, de a poquito, pero igual no me he acostumbrado a enseñar, podemos comunicarnos.”

Estudiante 5

Por tanto, aunque esta experiencia de enseñanza de lengua de señas todavía es incipiente ha resultado positiva en la formación de vínculos entre los estudiantes sordos y los oyentes.

Sub-código realización de trabajos

Otra instancia en la que no se dan diferencias entre oyentes y sordos es cuando estos realizan trabajos en el contexto escolar.

“I: Pero aquí en el colegio, ¿Tú haces trabajos con oyentes?”

E6: Si, trabajo si hacemos, por ejemplo, a veces nos juntamos de a 4, de 5, hacemos grupos, hemos trabajado en historia y en otras clases también.”

Estudiante 6

Entonces, aunque las relaciones de los estudiantes sordos se den de manera diferencial en el plano personal, dependiendo de si el interlocutor es sordo o no, no ocurre lo mismo en el caso del contexto académico, donde la relación parece darse de manera indistinta entre oyentes y sordos al momento de realizar trabajos.

Categoría comunicación con los otros

La comunicación es un aspecto imprescindible al momento de entablar relaciones con las personas que nos rodean. En este sentido, para que una comunicación sea efectiva,

es decir, para que ambos participantes entiendan e interpreten lo manifestado por el otro, es necesario que los interlocutores compartan un mismo lenguaje.

En el caso de los estudiantes sordos, el establecimiento de una comunicación con miembros de la comunidad educativa se facilita cuando el interlocutor sabe, aunque sea de manera incipiente, lengua de señas, ya que esta es su lengua materna, la cual les permite interactuar con los demás.

Considerando este contexto, los alumnos sordos de la Corporación identifican el hecho que docentes y estudiantes no sepan lenguas de señas como un problema, ya que estos son los actores con los cuales interactúan en la vida cotidiana. Sin embargo, también se muestran algunos primeros acercamientos entre los alumnos sordos y estos actores a través de la enseñanza de lengua de señas por parte de los primeros. Estas relaciones asociadas a la comunicación de los estudiantes sordos con otros actores escolares se muestran en la Figura 7.

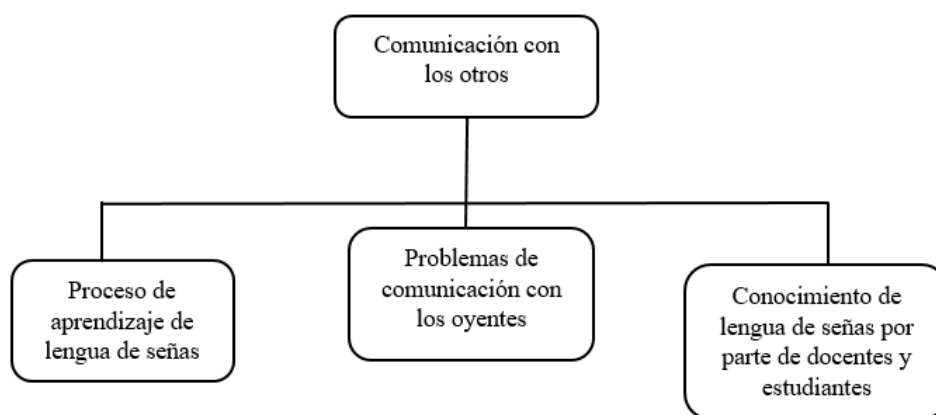


Figura 7: Categoría Comunicación con los otros. Fuente: Elaboración propia

Código proceso de aprendizaje de lengua de señas

La totalidad de los alumnos sordos entrevistados habla y lee, además, de manejar la lengua de señas, producto de la enseñanza de letras y palabras durante la enseñanza básica. Aquí fue imprescindible el apoyo de los profesores quienes llevaron a cabo este proceso gradualmente, lo que los hace ser reconocidos y apreciados por los estudiantes.

Las señas, aprendí señas, las letras, porque yo soy sordo, entonces lo necesito, y súper positivo, hablar también, por ejemplo, escribir todas las letras, era súper bueno, la profesora mujer, una profesora morena, gordita, alta, muy buena y simpática ella, me enseñó también a hablar, hablar un poco, eso también me enseñó, porque no me obligaba, solamente fue voluntario, ella me enseñó y era muy buena, muy buena profesora.

Estudiante 4

En este sentido, el proceso de aprendizaje de la lengua de señas se dio posteriormente, en sexto o séptimo básico, luego de lo cual se acostumbraron a comunicarse en este nuevo lenguaje gracias a un proceso paulatino de aprendizaje.

“Me enseñaron, poquito a poquito me empezaron a enseñar las palabras, matemáticas, historia, me explicaban también y ahí proceso, poquito a poquito me fui acostumbrando y después ya empecé a conocer las señas y empecé a recordar de todo, entonces, poquito a poquito comenzó este proceso hasta 8vo básico.”

Estudiante 6

Sin embargo, una vez finalizada la enseñanza básica los estudiantes se vieron en la necesidad de buscar un nuevo establecimiento, en el cual se encuentran viviendo actualmente un nuevo proceso de adaptación en el que se rompe con este “acostumbramiento” del que habla el alumno citado.

Código problemas de comunicación con los oyentes

La nueva etapa de inserción en el establecimiento se encuentra marcada por la existencia de una serie de dificultades en la comunicación producto de las distintas formas de comunicarse de sordos y oyentes. De esta manera, es usual en el caso de los alumnos sordos, que asistan a clases en las que no entiendan, sobre todo cuando los docentes hablan y no se apoyan en elementos visuales.

“los power yo los entiendo porque explican, y yo entiendo súper bien, escribo perfecto, algunos también, muestran el power y hablan y hablan, y ahí no entiendo mucho, pero cuando escriben, yo si entiendo.”

Estudiante 4

No obstante, los estudiantes han desarrollado ciertas tácticas cuando se dan este tipo de situaciones.

“Por ejemplo, las clases, si yo estoy escribiendo la información y dicen “para mañana, tenemos que traer una máscara”, como yo no escucho y el profesor habla, si no lo escribe, yo no entiendo, entonces después, le tengo que preguntar ¿Cuál es el trabajo? Y ahí traigo los materiales, lápices, etc.”

Estudiante 1

Si bien el desarrollo de este tipo de tácticas es interesante, la forma de presentar la información por parte del profesor, en algunos casos, sigue siendo inaccesible para gran parte de los estudiantes sordos, especialmente cuando no cuentan con un intérprete o con la ayuda de algún compañero que maneje la lengua de señas.

Código conocimiento de lengua de señas por parte de docentes y estudiantes

A partir de esta imposibilidad en la comunicación, los estudiantes sordos plantean como una de sus principales necesidades que los oyentes aprendan lengua de señas.

“Faltan señas, porque siempre están hablando, hablando, hablando y yo copiando, no hay, a veces no hay intérpretes y entonces me aburro, necesito que los profesores aprendan señas.”

Estudiante 1

Así, el aprendizaje de lengua de señas no sólo pasa por un tema académico sino también para evitar la soledad que se expresa en la sensación de aburrimiento e incluso para entablar relaciones de amistad.

“Con algunas mujeres, por ejemplo, del otro primero, siempre, muy divertido, nos juntamos y ahí nos hemos conocido, con mi compañero [nombre], siempre estamos juntos, entonces, el aprendió señas y tiene una prima, entonces con ella conversamos y muy muy simpática.”

Estudiante 6

Por tanto, el conocimiento de la lengua de señas por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa marca un antes y un después para los alumnos sordos en la medida

que pueden entablar relaciones personales con sus compañeros y comprender de mejor manera los contenidos enseñados por los docentes en clases.

Categoría desempeño en la escuela

El desempeño de un estudiante al interior de un establecimiento está marcado por su rendimiento académico, es decir, por las notas que obtiene en las distintas instancias evaluativas, pero también por la comprensión de los contenidos y la obtención de aprendizajes significativos. A lo anterior, cabe agregar que existe un ámbito conductual del desempeño, donde lo que se espera del alumno es que se comporte adecuadamente en clases y adhiera a las reglas y normas del colegio.

Sin embargo, algunos de los estudiantes sordos han mostrado trayectorias escolares zigzagueantes, marcadas fundamentalmente por problemas de conducta, que incluso han terminado en su expulsión de establecimientos anteriores a la Corporación. Por otra parte, también se observan los increíbles esfuerzos que deben realizar los estudiantes para obtener aprendizajes significativos considerando las barreras en la comunicación que fueron anteriormente mencionadas. Estas relaciones asociadas al desempeño escolar de los estudiantes sordos se resumen en la Figura 8.

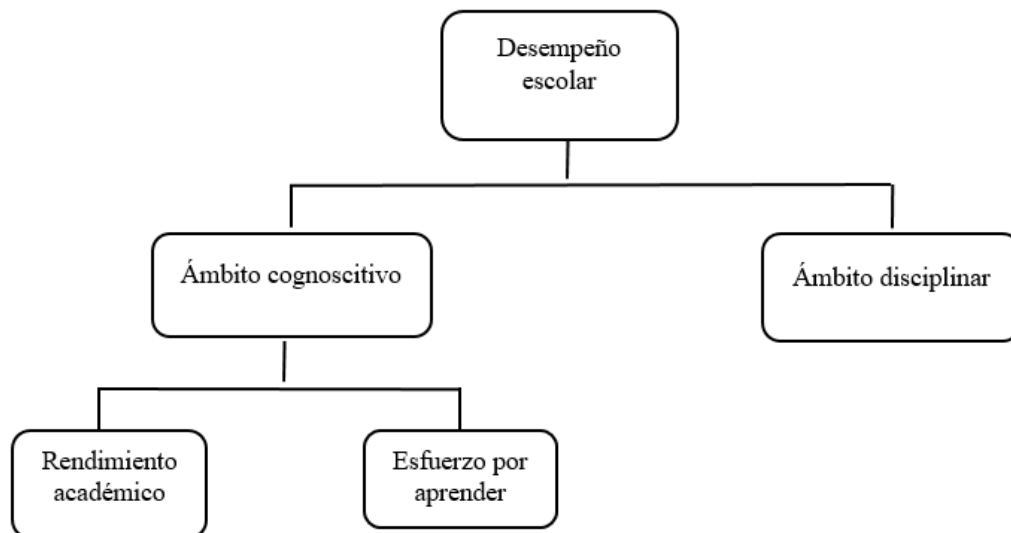


Figura 8: Categoría desempeño escolar. Fuente: Elaboración propia

Código dimensión académica

Comúnmente se asume que un alumno aprende cuando muestra un alto rendimiento académico. Sin embargo, partir de esta premisa supone ignorar los procesos de aprendizaje que permiten que un estudiante comprenda o no un determinado contenido, es decir, el medio por cual se alcanza el aprendizaje, siendo este último un fin, y donde la evaluación es sólo un mecanismo que permite medirlo. Es por esta razón que se consideró en el análisis tanto el rendimiento académico como las características del proceso de aprendizaje que hubo detrás, donde en el caso de los alumnos sordos este proceso estuvo marcado por la realización de importantes esfuerzos.

Sub-código rendimiento académico

Las referencias al rendimiento académico son más bien ambiguas y divergentes entre sí. Por una parte, hay alumnos que, pese a que presentan dificultades para entender los

contenidos que el profesor enseña, logran tener buenas notas. Sin embargo, hay otros estudiantes cuyas notas son más fluctuantes, lo que es atribuido, por ejemplo, a la flojera o a la dificultad propia de ciertas asignaturas.

“No me gusta, lo más difícil, matemáticas, yo sé poco matemáticas, me cuesta avanzar, lo intento porque no me gustan las matemáticas, nunca las había visto, también biología, un poco, normal, sí, pero igual es difícil, el problema es que yo soy flojo.”

Estudiante 5

Sub-código esfuerzo por aprender

No obstante, cuando una materia es catalogada como difícil, la principal estrategia utilizada por los alumnos sordos para lograr un buen rendimiento académico se sintetiza en la palabra “esfuerzo”.

“aquí hemos trabajado bastante la verdad, yo he tratado, tratado de aprender, también me han apoyado harto y yo me he esforzado harto también, he luchado, porque es difícil, por ejemplo, hacemos trabajos, mandamos un mail, a la profe de biología... Qué sé yo, química, educación física, y ahí ya logramos terminar primero medio, y ahora estoy de vacaciones y pasé a segundo medio”

Estudiante 3

El esfuerzo entonces estaría caracterizado por estudiar más los contenidos o darle una mayor dedicación a un trabajo. También implica realizar un esfuerzo, generar alianzas con los compañeros y enviar correos para preguntar sobre las dudas que van surgiendo. Este

esfuerzo constante se traduce en resultados concretos, como lograr pasar de un curso a otro u obtener lo que es considerado una buena calificación por parte del alumno.

“me esfuerzo mucho, porque es muy difícil, en el examen me saqué un 5,3, así que tuve mucha suerte. La verdad que los exámenes estuvieron muy difíciles para mí”

Estudiante 6

Sin embargo, este esfuerzo también se traduce en la obtención de aprendizajes cuando el alumno hace una mirada retrospectiva a su tránsito por otros establecimientos.

“Antes, antes, antes, cuando era muy chico, estaba en primero básico en Santiago Apóstol, ahí los profes me ayudaron, aprendí harto, jugué mucho, en los recreos, después ahí terminé segundo básico, también, lo mismo, aprendí bastante, ahí hasta octavo básico, como en la licenciatura.”

Estudiante 3

En síntesis, el esfuerzo en el que han incurrido los estudiantes los ha llevado a obtener aprendizajes a lo largo de su trayectoria académica que se traducen en algunos casos en notas más altas y sobre todo en la posibilidad de pasar a otro curso.

Código ámbito disciplinar

A diferencia del rendimiento académico fluctuante que tendrían los alumnos sordos durante su trayectoria escolar, estos sólo hacen referencia a su desempeño en el ámbito

disciplinar, para enfatizar la mala conducta que presentan o presentaban en ocasiones, en el anterior o en el actual establecimiento.

“si, antes en el otro colegio era desordenado, en el Santiago Apóstol, era muy desordenado, las pruebas no me importaban, era muy desordenado, peleaba, me castigaban, no había respeto, nada, a las mujeres también no me importaba, yo era violento, agresivo, era muy desordenado, de verdad, muy mal, en cuarto ya, en quinto malo, séptimo normal, en octavo ya estaba más o menos.”

Estudiante 4

En este sentido, los alumnos se califican a sí mismos como porfiados, pesados desordenados e incluso violentos, lo que ha llevado en el caso de un estudiante en particular, a ser echado de los anteriores colegios en los que ha estado.

“Y ahí yo me sentí mal, no me gustó, me dio miedo y ahí me echaron, me fui a un colegio de oyentes, el tercero C. En el tercero C, ahí no entendía nada, porque era el único sordo y todos los demás eran oyentes, y la profesora tampoco sabía mucho, ahí me sacaron, me enseñaron, en lenguaje de señas y en verdad no entendía nada. Después las pruebas, quinto básico, terminé, cuarto y quinto básico mal, yo era muy desordenado, me echaron también de ese colegio, castigado, y ahí me dio pena también, buscamos otro colegio y no se puede, no se puede, no se puede, y volvamos al Santiago Apóstol, me hicieron una prueba y listo ya, me matricularon en Santiago Apóstol.”

Estudiante 3

En esa experiencia de vida en particular, se entrelazan los problemas de comunicación que derivaron en dificultades de aprendizaje en la escuela con los problemas de comportamiento que culminaron en el retiro del estudiante del colegio, lo que da cuenta de la complejidad de la vida social de los estudiantes sordos y el entrelazamiento que existen entre diferentes factores. Así, este caso es ilustrativo de la interdependencia existente entre dos fenómenos como el aprendizaje y el comportamiento del alumno en la escuela.

Categoría sensaciones en torno a la escuela

Las sensaciones con respecto a la escuela remiten a los sentimientos y emociones tanto positivos como negativos que desarrollan los alumnos en torno al colegio, ya sea en el actual establecimiento o en instituciones anteriores. Algunas de estas sensaciones hacen referencia a la escuela en su conjunto mientras que otras refieren a lo que ocurre netamente en la sala de clases (véase Figura 9).

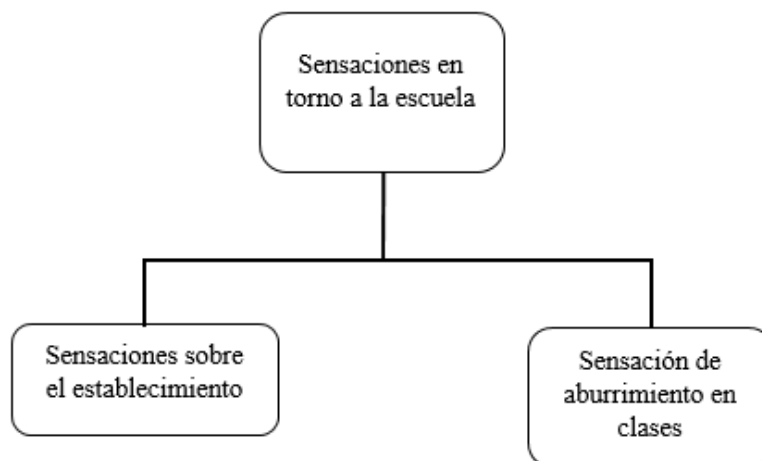


Figura 9: Categoría sensaciones en torno a la escuela. Fuente: Elaboración propia.

Código sensaciones sobre el establecimiento

Pese a que los alumnos sordos pueden enfrentar algunas diferencias con algunos de sus compañeros, en general, sienten que forman parte de la Corporación y que son importantes en la medida que pueden comunicarse y compartir con oyentes.

I: “¿Te sientes parte de este colegio? ¿Te sientes incluido dentro de este colegio, como parte importante?”

E5: Si, yo soy importante, porque yo nunca, primera vez, que me integro a un colegio con oyentes, igual, por ejemplo, es súper importante, es parecido, por ejemplo, que puedo entrar, yo conocí primero medio, integración, fue algo nuevo, sorprendente, me pude comunicar y compartir, así que bacán.

Estudiante 5

Otras sensaciones que despierta su tránsito por el liceo es comodidad y gusto por el colegio, donde nuevamente esto se ve propiciado por la capacidad de comunicación con los otros miembros de la comunidad escolar.

Código sensación de aburrimiento en clases

La imposibilidad de entender algunos de los contenidos vistos en clases y las barreras comunicacionales con los oyentes, generan comúnmente una sensación de aburrimiento entre los alumnos sordos. Ante esta sensación, los estudiantes utilizan distintas estrategias que les permiten combatir el aburrimiento como, por ejemplo, el uso del celular o la realización de dibujos.

“L: Y cuándo te aburrías ¿Qué hacías?”

E2: Hacia, me aburría en clases cuando no entendía nada.

L: ¿Y qué hacías? ¿Dibujabas?

E2: Dibujaba, y pensamientos, muchas cosas, eso.”

Estudiante 2

De esta manera, surge la necesidad de desarrollar mecanismos de inclusión, tanto al interior de la sala clases como fuera de ella para reforzar esta sensación de pertenencia de los alumnos sordos al establecimiento y que se sientan conectados con lo comunicado por los docentes y sus compañeros en el espacio escolar.

Categoría formas de inclusión

La última categoría obtenida a partir de este proceso de codificación abierta hace referencia a las sugerencias que hacen los propios alumnos sordos sobre las estrategias y prácticas que pueden ser adoptadas en el establecimiento para propiciar una mejor inclusión educativa.

Dentro de las prácticas que pueden implementar los docentes para hacer accesible a los estudiantes sordos el conocimiento que imparten, está el desarrollo de material visual como las presentaciones en Power Point o de fotos, y la escritura del contenido en la pizarra como se mostró en una cita anterior. Esto también aplica a nivel del establecimiento donde faltan una serie de señaléticas visuales, que informen a los estudiantes sordos en caso de, por ejemplo, producirse un accidente.

“Mejor, mejor, mejor inclusión, más positiva, por ejemplo, que los sordos de aquí en CET Chile, pero faltan también, por ejemplo, un timbre de luz, faltan más señales visuales, letreros, eso yo creo que le agregaría tal vez en el futuro.

Estudiante 6

Otra estrategia que se propone claramente es el cambio en la disposición de los estudiantes en la sala, de manera que todos puedan acceder a la información que se presenta en la pizarra.

“nos sentábamos distintos, nos sentábamos en círculos, en u y todo el tiempo era en señas y eso era perfecto, y aquí por ejemplo ...con los oyentes... es diferentes, nos miramos la cabeza en el fondo, es como raro, es distinto, pero igual, a ratos eso se pone inaccesible”.

Estudiante 6

Finalmente, algo que falta y que es transversal a toda la comunidad oyente es el aprendizaje de la lengua de señas para fomentar la comunicación entre sordos y oyentes.

“Falta lengua de señas, es lo único, lo único, lo único, también falta la comunicación, porque es un problema estar comunicando con el celular, me gusta más comunicarme por señas.”

Estudiante 1

Codificación axial.

La codificación axial corresponde al proceso que permite relacionar las categorías a sus subcategorías en función de un eje que considera ciertas propiedades y sus dimensiones. Este procedimiento es necesario porque a través del proceso de codificación abierta se produce una pérdida de vínculos entre las categorías analizadas, por lo que la idea que está detrás de la codificación axial es recuperar las relaciones existentes entre estas.

Pese a que no sea necesario justificar la relación entre una categoría y otra a partir de los datos existentes (Strauss & Corbin, 2002), en el presente análisis se justificó en qué medida algunas de las categorías anteriormente vistas están enlazadas al fenómeno de la inclusión educativa considerando los relatos de los estudiantes entrevistados.

El paradigma aquí propuesto puede sintetizarse en la Figura 10.

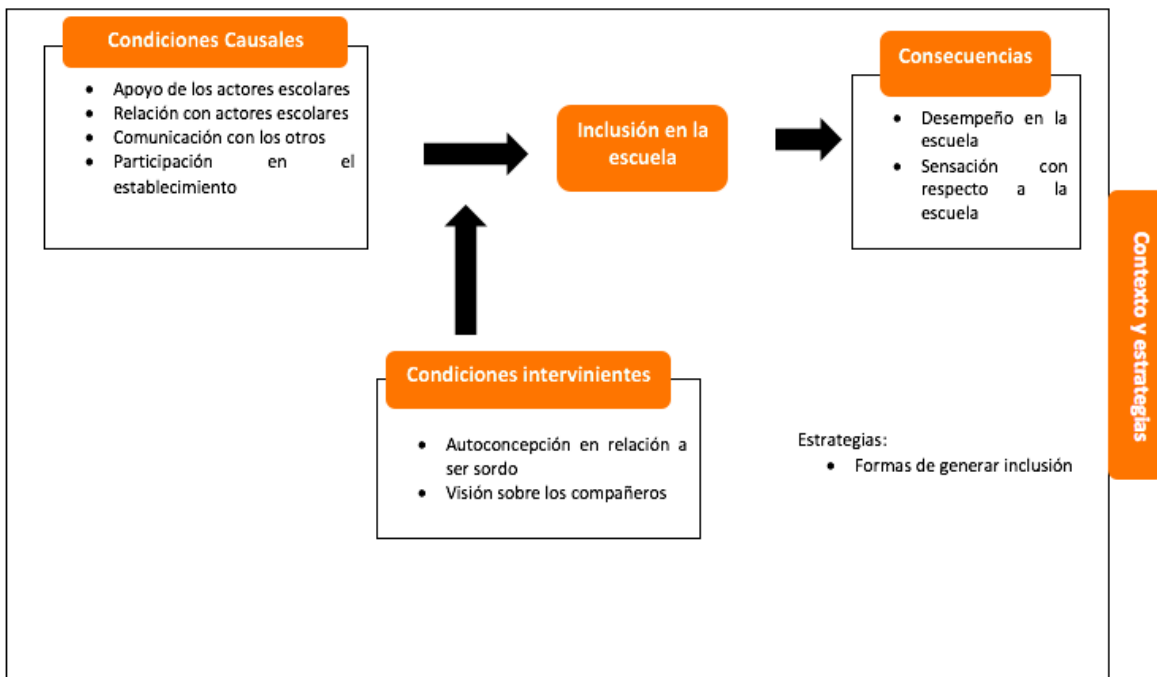


Figura 10: Paradigma explicativo del fenómeno inclusión en la escuela. Fuente: Elaboración propia

Categoría central o fenómeno

La categoría central o fenómeno corresponde a la inclusión al interior de la escuela, ya que la mayor parte de los entrevistados hicieron referencia a este fenómeno ya sea para caracterizar su situación actual o como ideal a lograr en el futuro. En este sentido, la inclusión parece ser un fenómeno sometido a un proceso constante de reafirmación y búsqueda a través de la implementación de distintas prácticas y estrategias al interior de la Corporación.

Para entender cómo los estudiantes sordos conciben este fenómeno se volvieron a analizar las entrevistas en búsqueda de alguna definición de lo que los alumnos comprendían por este concepto. Así se obtuvo que la inclusión educativa para los alumnos sordos era estar junto a sus compañeros oyentes en diferentes espacios e instancias.

“Aquí en CET Chile sí hay inclusión, porque, por ejemplo, tenemos nuestros ramos juntos, también con los compañeros también hay conexión, aquí también se trabaja bien el tema de la inclusión.”

Estudiante 6

Por tanto, la inclusión se da en las asignaturas, donde los estudiantes sordos y oyentes comparten el espacio de la sala de clases, pero también en las actividades que se desarrollan en el establecimiento, como se verá más adelante.

Si bien en estas citas la inclusión es tratada como un fenómeno ya logrado o alcanzado, cuando los alumnos sordos hacen referencia a posibles estrategias que podría seguir el establecimiento, aparece la inclusión como un fenómeno inconcluso y que requiere de acciones e interacciones constantes para darse.

Condiciones causales

La información contenida en las entrevistas permitió identificar cuatro condiciones causantes de la inclusión al interior de la Corporación.

La primera de ellas hace referencia al apoyo que manifiestan los profesores con respecto a sus alumnos, donde se mostró previamente que este apoyo se expresaba en la preocupación que estos mostraban por la vida académica y personal de los estudiantes sordos.

“L: Y ¿en qué situaciones evidencias que estás siendo incluido en este colegio?”

E3: Por ejemplo, a los profesores les importo, me dicen que preste atención en clases.”

Estudiante 3

De esta manera, la cita muestra de manera explícita el vínculo que los propios alumnos hacen entre el apoyo que reciben y el hecho de sentirse incluidos en el establecimiento.

La segunda condición causal de la inclusión es la relación que los estudiantes sordos mantienen con los distintos actores de la comunidad educativa. Sin embargo, a diferencia del factor descrito anteriormente, la valoración que hacen los alumnos sordos de la relación con las distintas personas que conforman el establecimiento es, en algunos casos negativa y, por tanto, lo que se produciría es un perjuicio en el proceso de inclusión.

“Bueno, a mí en verdad, me gusta los oyentes y sordos, me gusta en verdad la integración, es bueno compartir, pero, a veces, son desordenados, se portan

mal, y a mí no me gusta que sean desordenados, pero igual, los dejo, sí, yo estoy solo aparte.”

Estudiante 5

Esto puede resultar preocupante en la medida que la relación con otros oyentes externos al establecimiento, no se daría de igual manera.

“Aquí en el colegio, porque afuera en la casa yo tengo muchos amigos oyentes, aquí en el colegio no, pocos, es diferente.”

Estudiante 1

La tercera condición causal es la capacidad de comunicarse con otros actores, lo que se produce fundamentalmente cuando sus pares aprenden lengua de señas.

“Como que la integración, cuando conversamos, por ejemplo, no usan señas, entonces ya, el sordo no entiende nada, pero si, por ejemplo, yo le escribo, el nombre y le enseño un poco de señas, por ejemplo, el [nombre] y algunos otros compañeros han aprendido señas, también se saben algunas palabras. Entonces, falta igual que aprendan más señas, pero saben un poco de señas. El [nombre] sabe harto y me explica también”.

Estudiante 3

Así, se evidencia un vínculo entre la capacidad de comunicarse de los alumnos sordos y la inclusión en la escuela, lo que se explicaría, entre otras cosas, por la posibilidad de compartir aspectos personales y académicos a través del uso de un lenguaje común.

La última condición causal, o que tiene un efecto sobre la inclusión educativa, es la participación de los estudiantes en algunas de las instancias desarrolladas por el establecimiento o en la misma sala de clases.

“Sí, no hay problema, aquí estamos integrados, somos todos juntos, estamos integrados en educación física, por ejemplo, en inglés, el baile, en lenguaje también, en cualquier actividad, porque igual podemos juntarnos como curso, y también hay una nota que nos ayuda a subir, porque el profesor evalúa y es importante.”

Estudiante 5

Por tanto, la inclusión educativa se explicaría, en parte, por aquellos mecanismos que posibilitan y refuerzan la interacción social con cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Condiciones intervinientes

La complejidad de las relaciones existente entre las categorías hizo difícil diferenciar las condiciones causales de las intervinientes, ya que de cierta manera las condiciones intervinientes aquí nombradas también parecen afectar el fenómeno de interés. Sin embargo, la decisión por incluirlas o no dentro de esta categoría pasó por realizarse la siguiente pregunta: ¿La categoría sólo influye sobre la inclusión educativa o también tiene un “efecto” sobre algunas de las condiciones causales antes mencionadas? Responder a esta pregunta permitió diferenciar las categorías que estaban afectando a la relación de las que sólo influían sobre la categoría central.

A partir de la respuesta a la pregunta, es que se definieron dos condiciones intervinientes, la autoconcepción sobre ser sordo y la visión que se tiene sobre los compañeros.

La autoconcepción sobre ser sordo refiere a la visión que tiene el alumno sordo de sí mismo en relación con sus compañeros, es decir, básicamente si se ve a él como una persona diferente de sus pares oyentes o, por el contrario, se entiende como un igual.

Así, se evidencia que, pese a reconocer que no comparten el mismo lenguaje, el alumno sordo se concibe en igualdad con el oyente.

L: Ya, ¿tú crees que, en este colegio, los sordos y los oyentes comparten bien?

E2: Sí, también, comparten, sí.

L: Pero ahí, ¿tú crees que hay como discriminación? O comparten bien siempre.

E2: No, no hay discriminación, no hay.

L: No, todos iguales...

E2: Si, somos iguales, yo soy discapacitado que tiene un implante, que somos iguales y sordos también, sí, pero no hay problema.

Estudiante 2

Se considera esta condición como interviniente porque la visión que tiene el alumno sordo sobre sí mismo no sólo incide en qué tan incluido se siente, sino que también afecta las relaciones que mantiene con sus compañeros, ya que, si no se percibiera como un igual, se reforzarían sentimientos como el de discriminación por parte de sus compañeros oyentes y preferiría no relacionarse con ellos.

Por otra parte, como se mostró anteriormente, la visión que tiene el estudiante sobre sus compañeros afecta tanto su relación con ellos, en el sentido de no relacionarse tanto por considerarlos desordenados, como su inclusión dentro de la comunidad educativa.

“La verdad es que me gusta mucho la inclusión, la verdad es que también eso si mis compañeros son un poco desordenados y eso me aburre bastante.”

Estudiante 6

Consecuencias

El hecho de que los estudiantes sordos se sientan más o menos incluidos tiene consecuencias tanto en su desempeño académico como en los sentimientos y emociones que desarrollan en torno a la escuela.

En términos de desempeño, el hecho de compartir con otros alumnos, por ejemplo, en la sala de clases permite que los alumnos se apoyen en sus compañeros y con ello obtengan mejores notas o pasen de curso, entendiendo que el desempeño escolar no se limita exclusivamente al rendimiento académico como se mencionó previamente.

“La verdad es que estaba muy nervioso, muy nervioso, era nuevo, no conocía nada ni nadie, y poquito a poquito... después también me puse porfiado, me castigaron, pero ahora, poquito a poquito he avanzado también este proceso y ya pasé a segundo medio, así que estoy muy bien como estudiante.”

Estudiante 6

La inclusión también produce en el alumno una sensación de ser parte de una entidad y, cuando esta no se produce, puede derivar, por ejemplo, en aburrimiento u otras sensaciones negativas.

“Por ejemplo, no sé, mis compañeros están todos hablando y yo estoy callada, escribiendo y me explican cosas cortas, no largo, entonces yo me aburro, mejor estoy con el celular todos los días.”

Estudiante 1

Entonces, la inclusión educativa o, por el contrario, la falta de ella, redundan en consecuencias para el alumno sordo tanto en el plano académico como en el socio-emocional, de lo cual se deriva su crucial fomento al interior de las entidades educativas.

Estrategias

Cuando se les consultó a los entrevistados qué estrategias se podían implementar al interior del liceo para generar mayor inclusión, dentro de las respuestas se enfatizaron tanto acciones que no eran llevadas a cabo como otras que ya existían, pero que todavía no se habían expandido a la comunidad educativa en su conjunto. Dentro de estas prácticas se encuentran el uso de Power Point, por el soporte visual que esta herramienta significa, junto con el uso de otros materiales educativos como libros y la utilización en mayor medida de la escritura.

“I: ¿Qué necesitas también para entender mejor?”

E6: Necesito que escriba sus objetivos de clases, el título de la clase, ojalá que use PowerPoint, que también use videos.”

Entrevistado 6

Por ende, la expansión de este tipo de estrategias radica en la diversificación de los instrumentos de enseñanza por parte del docente, donde los alumnos sordos requieren que esta puede apoyarse en recursos que escapen a la lógica tradicional de la exposición de la clase, entendiendo la importancia que tienen los apoyos visuales en la comprensión de la información por parte de los estudiantes sordos.

Elicitaciones

Los relatos que surgieron a partir de las entrevistas semi-estructuradas permitieron obtener un primer panorama general sobre la existencia de ciertas condiciones que inciden en la inclusión de los estudiantes sordos en la escuela. Sin embargo, el propósito de las elicitaciones es reconocer nuevos condicionantes, que no aparecieron en el análisis anterior, y se presenta una nueva forma de entender los condicionantes que ya existían – así como los nuevos - a partir de su categorización en barreras, facilitadores o condicionantes neutros (que no tienen efecto alguno) sobre la inclusión educativa de los alumnos sordos.

A continuación, se presentan las categorías que aparecieron a partir del proceso de codificación abierta de las elicitaciones, luego de lo cual se muestra cómo estas categorías corresponden a barreras, facilitadores o condicionantes neutros a través del procedimiento de codificación axial.

Codificación abierta.

Categoría adaptaciones realizadas por actores de la comunidad

En la sección anterior se mostraron las dificultades que tenía los estudiantes sordos para comunicarse con distintos miembros de la comunidad educativa al no manejar estos la lengua de señas. Sin embargo, pese a la existencia de esta problemática, en las elicitaciones surgieron relatos que dan cuenta de cómo varios de los actores escolares utilizan ciertas

estrategias para superar este problema y lograr una comunicación pese a los obstáculos que se presentan.

“E2: El negocio

L: ¿Y tú podías comprar ahí?

E2: Sí, yo compré muchas cosas, si, compré un pan, bebidas, si.

L: ¿Cómo te comunicabas con las personas que vendían?

E2: Comunica sí, también.

L: ¿Cómo?

E2: Cómo comunican, por ejemplo, “me da una galleta” “una kuky”.

I: Claro, tú siempre vas a comprar ahí, pan.

E2: “¿Cuál?” “ah de esas”, y así.

L: Sin problemas

E2: Sí, sin problemas, sí, pero la persona del negocio que me conoce a mí, que tengo un implante, para que hablen más lento”

Estudiante 2

Un aspecto que cabe destacar es cómo la utilización de estas estrategias depende en cierta forma de que las personas se conozcan, es decir, de que sean capaces de identificar las necesidades del otro y en función de eso adoptar un determinado curso de acción.

Otras tácticas utilizadas por los oyentes además de hablar más lento, son apuntar ciertos objetos y usar ciertas señas, las cuales posibilitan que los interlocutores se entiendan.

Categoría desarrollo de estrategias ante obstáculos

Los oyentes no son los únicos que desarrollan estrategias para responder a las necesidades de comunicarse con estudiantes sordos, ya que estos últimos también desarrollan ciertas tácticas como, por ejemplo, la señalización.



Figura 11: Imagen de la cancha Pedro de Valdivia, con la pérgola y el kiosko al fondo.

“E3: Yo siempre compro galletas, puedo comprar lo que yo quiera, bebidas, cualquier cosa para comer.

I: ¿Ahí las personas saben señas?

E3: Algunas sí, pero tienen que aprender.

L: ¿Y cómo lo haces?

E3: No, yo no les hablo, solo le señalo y ahí ellas me dan lo que yo pido, pan y listo, saben lo que es pan.

Estudiante 3

Otras estrategias que los alumnos sordos utilizan en la sala de clases es sacar fotos cuando no alcanzar a escribir cierta información o seguir a sus compañeros cuando salen a recreo por la imposibilidad que significa para ellos escuchar la campana.

Por tanto, el uso de ciertas estrategias y tácticas por parte de oyentes y sordos es común en las interacciones cotidianas, ya que constituyen mecanismos mediante los cuales ambos se dan a entender frente al otro.

Categoría ausencia de dispositivo de alerta

Dentro de los elementos que los estudiantes sordos reconocieron como ausentes y necesarios de implementar dentro del establecimiento se encuentra un timbre de luz; dispositivo que alerta en caso de incendio, terremoto u otras situaciones de emergencia, o que simplemente puede utilizarse en el día a día para indicar a los estudiantes sordos que pueden salir a recreo o ingresar a clases, a través del uso de luces de colores específicos de acuerdo al mensaje que se requiera entregar.

En contraposición al dispositivo de alerta se encuentra la campana (véase Figura 12), la cual es calificada por los estudiantes sordos como un artefacto para oyentes.



Figura 12: Imagen de la campana del Liceo Manuel Montt.

“I: una campana, ya, y tú pensando en los oyentes y en los sordos ¿qué opinas tú de esa campana?”

E2: Mi opinión, eso, la campana es para los oyentes y los sordos no escuchan la campana, necesitan luz de timbre, para que lo vean.”

Estudiante 2

La campana entonces se vuelve un artefacto inútil para ellos en la medida que no les ayuda en situaciones de emergencia o en alguna de las actividades de su vida cotidiana. Por ejemplo, los estudiantes sordos saben que comenzó el recreo solo porque ven a sus compañeros oyentes levantarse, por lo tanto, actúan por imitación.

En este sentido, surge como propuesta de los propios alumnos sordos, replicar una actividad realizada por los estudiantes de la especialidad de electrónica, quienes elaboraron un timbre de luz, pero que se encuentra sólo en ciertos lugares del colegio. Con esta iniciativa no sólo se estaría incluyendo a los estudiantes sordos en las actividades cotidianas existentes en el establecimiento, sino también se estarían aprovechando las habilidades de los estudiantes de la comunidad educativa.

Categoría discriminación por parte de la comunidad

Se presentó el caso particular de una alumna que se sentía discriminada por distintos actores de la comunidad educativa por el hecho de ser sorda, dentro de los que encontraban estudiantes, docentes y auxiliares del establecimiento. Esta problemática resulta preocupante en la medida que es un elemento obstaculizador en el logro de una inclusión educativa efectiva.

“Un profesor de historia, uno, solo ella, es verdad, con [nombre], los 2 nos quedamos callados, nos aguantamos, le hemos contado a [nombre] y nos quedamos callados, aguantamos, a veces molesta, por ejemplo, molesta con [nombre], y dice: “uh, que son hueones los sordos”, se ríen y dice: “¿por qué no lo retan a él?, ¿por qué no reta a [nombre] porque nos está molestando y nos integra?” Sino que nos discrimina, discrimina a los sordos.

Estudiante 1

Categoría espacios accesibles

Por espacio accesible se entiende todo aquel espacio que permite el libre flujo de los alumnos sordos o en el caso de instancias, toda actividad en la que estos pueden participar sin ningún tipo de problemas.

“No, no hay ningún lugar, aquí es todo libre, cuando toca recreo, ahí si tienes que entrar a la sala, pero es libre, afuera no, no puedes salir del colegio, tienes que estar a dentro del colegio, pero puedes buscar un lugar, te puedes sentar, puedes descansar, y ahí cuando tocan la campana, ahí si tienes que cumplir e ir a dentro, cuando ves al profe o al inspector, ahí el inspector te castiga.”

Estudiante 5

Dentro de los espacios o instancias que son considerados accesibles por los estudiantes sordos se encuentran el casino y el English Show (véase Figuras 13 y 19), correspondiente a una actividad donde los alumnos oyentes cantaban alguna canción en inglés y donde sordos también podían participar, por ejemplo, bailando.



Figura 13: Imagen de la presentación de un curso con estudiantes sordos y oyentes en el English Show.

Categoría espacios o información inaccesible

Así como hay espacios que se reconocen como lugares accesibles, existen otros a los cuales los estudiantes sordos no pueden acceder porque son comúnmente ocupados por los oyentes, como el patio techado (véase Figura 11).

E4: Si, lo conozco, ese lugar es allá, es techado, eso es como un patio, se puede jugar, las mujeres practican ahí siempre, los hombres nos cambiamos al otro patio, en educación física, y ahí se puede jugar básquet, ahí es un poco inaccesible.

I: ¿Por qué es inaccesible?

E4: Porque los oyentes están todo el tiempo jugando básquet y los sordos no, si cuando jugamos futbol, ahí sí es más inclusivo, pero los sordos son un poco pavos, al [nombre] le gusta jugar básquet, pero no se incluye, entonces ahí podría significar también una barrera a la comunicación.

Estudiante 4

En el caso de la información esta se vuelve inaccesible en la medida que es expresada con palabras, es presentada rápidamente, o simplemente no existe y, por tanto, es difícil para el alumno sordo entenderla.

Categoría espacios de estudio

Los distintos espacios presentados a través de fotografías a los alumnos sordos fueron calificados también en base a la función que cumplían. En el caso de la sala de apoyo (véase Figuras 14 y 15), los estudiantes la identificaron como un espacio que les permitía estudiar, sobre todo porque ahí se ubicaba la intérprete con la cual repasan los contenidos vistos en clases.

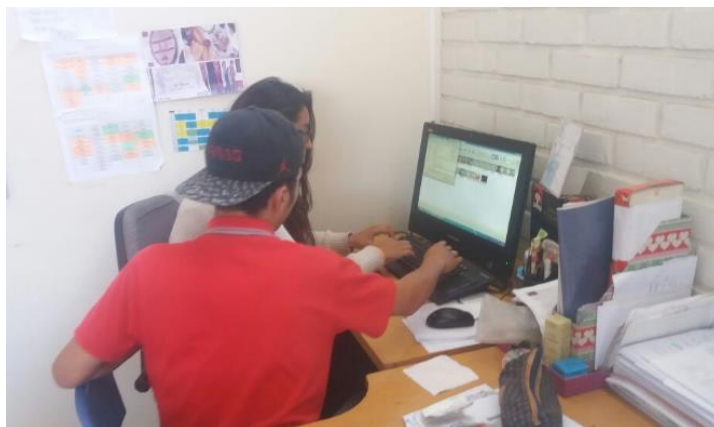


Figura 14: Imagen de un estudiante sordo realizando trabajo junto a la educadora diferencial (e intérprete) en sala de recursos o sala de apoyo.



Figura 15: Imagen de los mensajes y señales en español escrito y en lengua de señas en la sala de apoyo.

“Si, la verdad es que me gusta mucho, a mí me gusta mucho la sala de apoyo, porque ahí tenemos mucha ayuda y hay información más clara, por ejemplo, a

veces cuando estoy en clases con los oyentes, estoy súper perdido “¿qué significa eso?” pero después allá, cuando estamos con intérprete, ahí entiendo todo más claro en ese sentido, “ah ya, perfecto”.”

Estudiante 6

Además, la sala de apoyo se considera un lugar propicio para estudiar porque en ella se mantiene silencio, lo que no ocurriría en otros espacios del establecimiento.

Categoría espacios para compartir

Junto con los espacios de estudio, también se identificaron espacios que eran para compartir, conversar y juntarse con los compañeros. Dentro de estos espacios se encontraban el casino, las áreas verdes y la sala de apoyo.

“L: Y ese espacio ¿te gusta? ¿qué te parecen las áreas verdes del colegio?”

E1: Si, por ejemplo, es bonito, que haya plantas, los árboles, me gusta, por ejemplo, no sé, los sordos nos juntamos y decimos “vamos, aprovechemos, vamos a apoyo a estudiar.”

Estudiante 1

Sin embargo, no necesariamente en estos espacios los alumnos sordos comparten con todos sus compañeros, ya que en general se hace mención a conversaciones o reuniones con estudiantes sordos. Por tanto, estos relatos refuerzan la idea de que los sordos, pese a estar

integrados con sus compañeros en el establecimiento, no desarrollan con ellos una relación tan cercana, lo que sí ocurrirían con sus pares sordos.

Categoría estrategias de enseñanza

Tal como se observó en el caso de las entrevistas, en las elicitaciones también se hace mención a la existencia de estrategias de apoyo usadas por los docentes para lograr que los estudiantes sordos aprendan.

Algunas de las estrategias utilizadas son el uso de Power Point, donde la información es accesible en la medida que se encuentra en un soporte distinto al lenguaje oral, y la realización de repasos por parte del profesor (véase Figura 16), lo que es útil tanto para estudiantes sordos como oyentes.



Figura 16: Imagen de un docente realizando repaso de contenidos a estudiantes sordos antes del examen final.

“L: ¿Y qué te parece que los profesores hagan repaso?”

E3: Genial, el profe ayuda y eso es muy bueno, que ayude a estudiar las palabras, memorizar, eso está bueno.”

Estudiante 3

Categoría existencia de intérpretes

Las intérpretes cumplen un rol fundamental en el establecimiento, ya que hacen de puente entre los alumnos sordos y la comunidad de oyentes. Además, no solo cumplen una función comunicativa, sino que al ser educadoras diferenciales también ayudan y apoyan a los estudiantes sordos en su proceso de aprendizaje, por lo que su rol va mucho más allá del acceso a la información (véase Figura 14). Dentro de las instancias en las que existen intérpretes se destacan los actos realizados en la Corporación (véase Figura 17), donde el discurso entregado por las autoridades y docentes se hace accesible y entendible para los sordos.



Figura 17: *Imagen del discurso de la directora de la Corporación durante la licenciatura de cuarto medio siendo interpretado en lengua de señas.*

“A veces, la verdad, a veces yo no entiendo, pero si, si es que hay un discurso y hay interprete, ahí ya es perfecto, puedo entender bien, o si hay personas sordas jóvenes, por ejemplo, pueden ver también y pueden entender.”

Estudiante 5

Además, también existen intérpretes en la sala de clases y en la sala de apoyo donde, como se señaló anteriormente, estas ayudan a los estudiantes sordos a estudiar. Sin embargo, es importante considerar la necesidad de acceder visualmente a lo que se está interpretando, por lo que es necesario que se garantice a las personas sordas una ubicación adecuada que les permita ver claramente la interpretación en el escenario o en otro espacio.

“L: Perfecto. Esa es una graduación, donde la directora está dando un discurso y al lado está [nombre] interpretando con señas ¿qué te parece eso?”

E4: Yo opino que eso es perfecto, mira, lo que sí, no puedes sentarte atrás, tienes que sentarte adelante para poder ver bien las señas porque siempre los oyentes llegan todos primero, pero se confunden o a veces, por ejemplo, te tienes que estar parando, entonces no, imposible, lo que sí tenemos que hacer es sentarnos adelante, y es genial que haya señas.”

Estudiante 4

Entonces, es importante que, junto con considerar la presencia de intérpretes, estos sean visibles para los estudiantes sordos del establecimiento.

Categoría materiales visuales de apoyo

Junto con la lengua de señas, los soportes visuales constituyen un buen medio de comunicación entre estudiantes sordos y oyentes. Algunos de los soportes visuales más utilizados son las presentaciones en Power Point, la pizarra de apoyo (véase Figura 18), los paneles con información y las señaléticas.

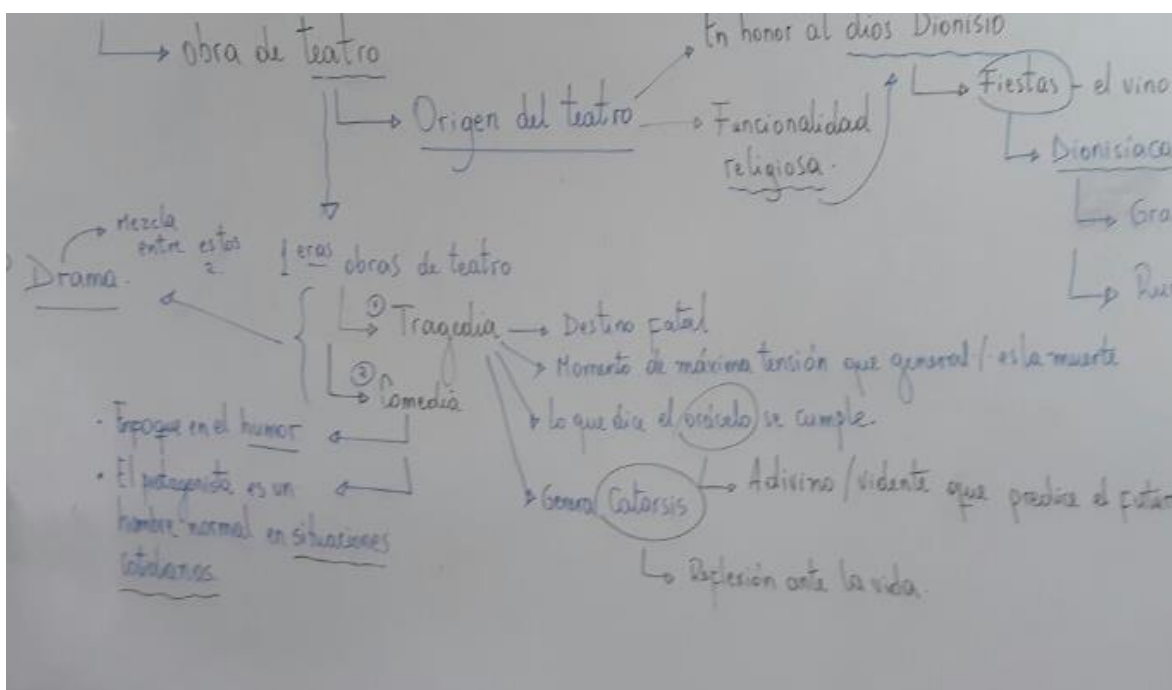


Figura 18: Imagen de una pizarra con esquema acerca del origen del teatro.

“E3: Ahí están los temas, las palabras, eso es lenguaje, ahí está dividida la pizarra para poder entender, eso es como un mapa, después eso lo explican.

L: ¿Qué te parece que los profesores usen la pizarra?

E3: Si, eso está bien, por ejemplo, después cambian los temas, a veces también un Power Point, y ahí vamos aprendiendo más, de a poquito nos vamos desarrollando.”

Estudiante 3

Lo fundamental de estos soportes visuales es que contengan imágenes ordenadas y que la información expresada en palabras, se presente de la manera más sintética posible, de manera de no saturar el campo visual y poner énfasis en qué o dónde se debe centrar la atención.

Categoría opinión sobre la inclusión

En ciertas ocasiones los estudiantes hicieron referencia a lo que opinan sobre la inclusión, considerándola positiva porque podían comunicarse con otras personas y recibir las mismas clases que sus compañeros oyentes.

“Sí, me gusta, ya estoy acostumbrado con los oyentes y la integración, me gusta compartir, me gusta comunicarme o comer en estas convivencias, igual trato también, porque el profe me enseña, me explica, y cuando, por ejemplo, en este caso que había notas, para segundo medio igual es importante poder hacerlo.”

Estudiante 5

Por tanto, la inclusión no sólo es positiva por un tema de equidad, sino también porque los propios alumnos sordos necesitan reconocerse como parte de la comunidad escolar, compartiendo con los oyentes más allá de lo estrictamente académico. En ese sentido, la interacción social que se favorece, por ejemplo, al compartir, es fundamental.

Categoría participación en la comunidad

La principal actividad en la que los estudiantes sordos pueden participar en la comunidad al igual que sus pares es el English Show. En esta instancia, ellos pudieron bailar y compartir con sus compañeros oyentes.



Figura 19: Imagen de parte de un curso con estudiantes sordos y oyentes ensayando para el English Show en la sala de clases.

I: ¿O te gustaría que solo los oyentes hicieran eso?

E4: No, nosotros también, integración, podemos también, necesitamos bailar, también se puede hacer, por ejemplo, para estudiar, claro, ahí no podríamos

leer en el fondo, pero si podíamos bailar, podemos dibujar, podemos presentar eso sordos y oyentes juntos.”

Estudiante 4

La relevancia de este tipo de actividades radica en que además de constituir instancias de inclusión entre los miembros de la comunidad educativa, son actividades disfrutadas por todos los alumnos, donde los distintos estudiantes participan de acuerdo a sus posibilidades.

Categoría problemas de comunicación con los oyentes

En las elicitaciones nuevamente aparece como tema recurrente la existencia de problemas de comunicación entre estudiantes sordos y el resto de la comunidad oyente. Estos problemas se dan tanto en la sala de clases como fuera de ella, ya que para los estudiantes sordos es imposible entender el lenguaje oral.

En el caso del lenguaje escrito, este es más accesible, aunque existen ciertas palabras que desconocen, ante lo cual recurren a sus compañeros o a otras fuentes de información para conocer su significado.

“L: ¿te gusta la pizarra o prefieres otras formas de enseñar?”

E1: No, no me gusta en verdad la pizarra, para los sordos es diferente, hay algunas palabras que no conocemos.”

Estudiante 1

También se dan problemas cuando los sordos desean comunicar algo a otras personas como el vendedor del kiosko, donde aparece nuevamente el uso de estrategias que posibilitan la comunicación.

“E7: La persona del negocio sabe, si tú le dices bebida y haces esa seña, si haces esta seña y dices pan, la persona del negocio sabe.

Li: Entonces no tienes problemas con la persona del negocio.

E7: A veces.

I: ¿Por qué a veces?

E7: A veces cuando señalo, si es eso o la otra cosa, entonces es como que no saben por señal, esto o esto, y ahí se confunden, y ahí entonces si ella levanta lo que quiero, ahí tengo que decir que sí.”

Estudiante 7

Relación con pares

La relación con los pares nuevamente aparece como un tema importante de relevar al tratarse de un aspecto mencionado por los diferentes entrevistados. En general, la relación con los pares es algo ambigua como se mostró previamente, ya que, por una parte, estos apoyan a los sordos cuando enfrentan dificultades, pero también los discriminan por sus características.

“L: ¿Y en los ensayos tú pudiste compartir con tus compañeros? ¿Podías comunicarte con ellos?

E1: Con todos mis compañeros no, con algunos, porque hay algunos con los que tenemos problemas o tienen problemas conmigo, entonces solo con algunos, tengo pocos amigos aquí en el colegio.

L: ¿Por qué?

E1: No sé, porque algunos son negativos conmigo, están celosos, enojados, no sé, no me importa.”

Estudiante 1

Entonces, la discriminación nuevamente es un factor limitante para la formación de vínculos entre sordos y oyentes.

Codificación axial.

A partir de la codificación axial se relacionaron las categorías presentadas previamente en barreras, facilitadores y condiciones neutras.

1. Las barreras corresponden a todas aquellas acciones, prácticas, espacios y recursos que dificultaron la inclusión de los estudiantes sordos en el establecimiento.
2. Los facilitadores son las acciones, prácticas, espacios y recursos que contribuyeron a la inclusión educativa de este grupo particular de alumnos.
3. Las condiciones neutras hacen referencia a prácticas, espacios y situaciones que no dificultaron, ni facilitaron la inclusión educativa, es decir, cuya existencia no significó un aporte, ni fue reconocido como relevante por parte de los estudiantes sordos, pero que tampoco fueron catalogadas como perjudiciales por parte de estos.

La agrupación de las categorías anteriormente presentadas en estas tres grandes clasificaciones se sintetiza en la Figura 20:

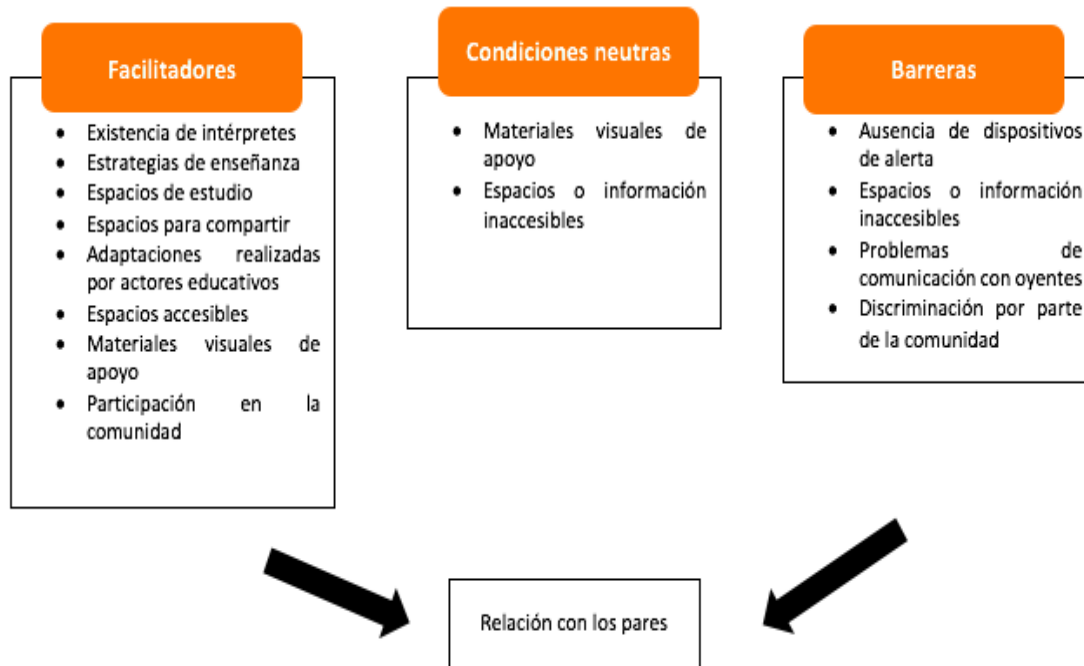


Figura 20: Esquema de los facilitadores, barreras y condiciones neutras con relación a la relación de los estudiantes sordos con sus pares. Fuente: Elaboración propia.

Barreras.

Se identificaron cuatro principales barreras para la inclusión, las que dificultan el pleno acceso, progreso, participación y aprendizaje de los estudiantes sordos dentro de la Corporación (Boggino y Boggino, 2013). Estas barreras corresponden a: la ausencia de dispositivos de alerta, la existencia de espacios o de información inaccesible, los problemas de comunicación con oyentes y la discriminación a los alumnos sordos por parte de algunos miembros de la comunidad educativa.

La ausencia de dispositivos de alerta resulta una barrera para la inclusión en la medida que hace inaccesible para los sordos una señal que puede percibir el resto de la comunidad educativa oyente. En este sentido, los sordos no pueden saber cuándo se inicia el tiempo de recreo o cuando este culmina o cuando ocurren situaciones de emergencia.

“Eso no, eso es para los oyentes, los sordos, no hay, somos sordos, falta o necesitamos una luz con colores, por ejemplo, si es amarillo, recreo, rojo, terremoto o temblor, verde, caminar, salir caminando, ese es una señal para salir, pero una campana, no sé, eso es para los oyentes, los oyentes pueden escuchar, los sordos no pueden escuchar, entonces no podemos usarlo, eso es una barrera.”

Estudiante 4

Además, es necesario consensuar el significado de cada color, ya sea a partir de su experiencia previa con este tipo de dispositivos o generando una simbología adecuada para el timbre de luz, la que debe ser conocida por todos los miembros de la comunidad.

Otra barrera para los alumnos sordos es la existencia de espacios o de información a los cuales no pueden acceder por distintos motivos (véase Figura 21). En el caso de los espacios, estos están ocupados en su mayoría por oyentes –entendiendo que los estudiantes sordos son una minoría dentro del estudiantado-, con los cuales no existe todavía una cercanía, por lo que los alumnos sordos no se atreven a ocuparlos. En el caso de la información, usualmente ésta es presentada con palabras, muchas de las cuales los alumnos sordos no conocen. Finalmente, esto redundaría en que el sordo no esté siendo completamente incluido en la escuela porque no está pudiendo disponer libremente de todos los espacios o informaciones existentes. Además, existen recursos en el establecimiento que podrían ser un apoyo para que tanto los estudiantes sordos como los oyentes accedieran a la información. Sin embargo, estos no están siendo aprovechados por la comunidad escolar.



Figura 21: Imagen de un panel informativo ubicado a un costado de la sala de apoyo, en el liceo Manuel Montt.

“L: ¿Has visto ese panel?”

E6: Si, eso está cerquita de la sala de apoyo, un poquito antes de llegar, ahí está eso, pero ahí nunca hay información de nada, entonces yo no entiendo nada de lo que dice ahí, eso, por ejemplo, ahí dice “peligro” pero ¿Dónde? O no entrar, pero no hay informaciones.”

Estudiante 6

La tercera barrera corresponde a los problemas de comunicación que enfrentan los estudiantes sordos al momento de relacionarse con docentes y compañeros oyentes. Como se mostró previamente, las dificultades al momento de comunicarse impiden entender los contenidos que el profesor trata en clases y obstaculizan la formación de vínculos y lazos con los compañeros oyentes. En ese sentido, no solo la forma de presentar el contenido es relevante, sino también la coherencia y el orden de la información.

“E1: Los profesores escriben y a veces no entiendo, algunas cosas no entiendo qué es lo que escriben, entonces yo tengo que sacar fotos, agrandar la imagen, pero cuando escriben, por ejemplo, en historia, mucho Power y yo no entiendo, en verdad, no

entiendo lo que se escribe, por qué es muy desordenado, cuando está ordenado, lo mismo, por ejemplo, la profesora de biología, cuando está ordenado, súper bien.”

Estudiante 1

Finalmente, se presenta como una barrera para la inclusión educativa de los alumnos sordos al interior del establecimiento el hecho que estos sean discriminados por sus compañeros oyentes. La discriminación sólo empeora las relaciones en la comunidad educativa y refuerza el aislamiento de las personas sordas que lo vivencian, haciendo aún más difícil el reconocimiento de los estudiantes sordos como miembros de la comunidad escolar.

“Por ejemplo, mi amiga [nombre], yo estoy con mi amiga [nombre], compartimos, y otras me ven y dicen “no, tú no eres mi amiga” no sé qué, hay un problema.”

Estudiante 1

La existencia de estas conductas y problemáticas da cuenta una vez más cómo la inclusión es un proceso inacabado que requiere de un trabajo cotidiano constante con toda la comunidad educativa para erradicar malas prácticas e implementar recursos que estén disponibles para todos sus miembros.

Facilitadores.

Sin embargo, en las entrevistas se destacaron un mayor número de aspectos positivos que negativos, lo que da cuenta cómo la comunidad ha avanzado en la implementación de ciertas acciones, instancias y recursos que en su conjunto han contribuido a mejorar la inclusión educativa al interior del establecimiento.

En primer lugar, la existencia de intérpretes permite que la exposición del profesor sea accesible para los estudiantes sordos y, por lo tanto, puedan entender los contenidos vistos en clases.

“I: Y qué opinas tú, a ti ¿te gusta que haya intérprete en todas las cosas del liceo?”

E6: Si, en todo, por ejemplo, ella la jefa, la directora, o la inspectora, debe haber intérprete, si algunos profes, hay poca comunicación, pero necesitamos al intérprete para que nos ayude.”

Estudiante 6

No obstante, la labor de las intérpretes no se limita a lo que ocurre dentro de la sala de clases, ya que ejercen una importante labor en otros eventos y actividades desarrolladas en el establecimiento. Sin embargo, las intérpretes no pueden acompañar en todo momento y lugar a los estudiantes sordos, por lo que aquí entra en juego el desarrollo de distintas estrategias y prácticas por parte los alumnos sordos y de la comunidad educativa oyente. En este sentido, tanto docentes como funcionarios y otros actores que forman parte de la comunidad, se valen del uso de señas para darse a entender frente a los alumnos sordos, con lo cual se los está incluyendo dentro de los acontecimientos y prácticas que se dan en el liceo.

“E6: Por ejemplo, cuando no hay intérprete, a veces los martes, el martes en este caso, no había intérprete

L: Claro, el martes no había interprete, y ¿qué hacías tú?

E6: Yo solo no más, practicaba, matemáticas, si, después recreo pero, por ejemplo, con la profe de matemáticas, la profe me señala, entonces yo ahí puedo entender un poco mejor”

Estudiante 6

Asimismo, dentro de la sala de clases los docentes también utilizan ciertas estrategias o recursos preferentemente visuales, que permiten a los estudiantes sordos entender mejor qué es lo

que se está comunicando y tener acceso al igual que sus compañeros oyentes a los contenidos vistos en clases.

“Algunos profesores si lo hacen, o algunos traen Power Point y eso también es bueno, porque ahí puedo copiar y copiar”.

Estudiante 5

La existencia de ciertos espacios que están disponibles para toda la comunidad educativa, también son destacados por los estudiantes, ya sea porque son de libre tránsito para ellos, porque pueden estudiar o compartir un rato de relajación junto a sus compañeros. Algunos de los espacios destacados por los estudiantes sordos son las áreas verdes que constituyen una zona para descansar y conversar con sus compañeros y el comedor, donde pueden compartir con sus compañeros. También está la sala de apoyo que es calificada como un lugar de estudio, pero también como un lugar donde pueden divertirse y compartir con otros pares sordos.

“Si, la verdad es que me gusta mucho, a mí me gusta mucho la sala de apoyo, porque ahí tenemos mucha ayuda y hay información más clara, por ejemplo, a veces cuando estoy en clases con los oyentes, estoy súper perdido “¿qué significa eso?” pero después allá, cuando estamos con intérprete, ahí entiendo todo más claro en ese sentido, “ah ya, perfecto” y también, por otra parte, como, también me gusta mucho jugar ajedrez con mis compañeros en la sala de apoyo, y el tema de señas, conversar con los sordos, como reunidos en la sala de apoyo.”

Estudiante 6

Esta doble funcionalidad de la sala de apoyo no la tendría ningún otro espacio al interior del establecimiento, lo que da cuenta de la importancia que tiene este lugar para la inclusión de los alumnos sordos.

Finalmente, es necesario destacar como elemento facilitador de la inclusión educativa de los alumnos sordos, el hecho que se les dé la posibilidad de formar parte de diversas actividades en el establecimiento. Dentro de estos eventos está el English Show y la actuación en obras de teatro que son consideradas por ellos como actividades lúdicas en las que pueden compartir con sus compañeros y donde se hace patente la búsqueda de la inclusión educativa.

“L: Ya, siguiente foto. Ese es el English show ¿cierto? ¿Qué te parece la actividad del English Show?”

E1: Era divertido, para disfrutar, fue bacán, mirarlo también, algunos amigos no les gusta bailar, pero los motivamos y dijimos “vamos, disfrutemos”, no me aburre, me gusta disfrutar, hay que aprovechar.”

Estudiante 1

En síntesis, la existencia de recursos humanos y físicos, la búsqueda de estrategias y tácticas por parte de los actores escolares y la implementación de espacios e instancias accesibles a los estudiantes sordos son elementos que destacan por su aporte en la construcción constante de la inclusión al interior del establecimiento.

Condiciones neutras.

No obstante, hay elementos que, de acuerdo a los relatos entregados por los estudiantes sordos no los ayudan, pero tampoco los perjudican al momento de interactuar con los otros o conocer sobre su entorno.

En esta línea, uno de los elementos que más apareció es el no uso (o mal uso) de un panel que se encuentra en un lugar del establecimiento (véase Figura 21). Este panel contenía información que en la manera en cómo estaba expresada, no era accesible para los alumnos sordos. Sin embargo, esto que podría ser considerado un obstáculo no fue catalogado de este modo por los alumnos ya que este panel no era considerado como importante.

“E3: Si, son como unos afiches de información, por ejemplo, a veces cuando venden completos, fiestas, qué sé yo, como ese tipo de información, como participación en los talleres de ajedrez, ping pong, como esa información es, se ponen fotos o afiches ahí.

L: ¿Tú usas ese panel? ¿Tú lo miras?

E3: No, en verdad ni lo pesco, siempre que paso por ahí al lado, no es importante.”

Estudiante 3

“No, porque no tiene información relevante, por ejemplo, si los inspectores necesitan algo, te entregan un papel, pero ahí no me dice nada, no hay información, no hay nada.”

Estudiante 6

Por tanto, espacios como estos podrían ser utilizados de “nuevas formas” al incluir información que fuera relevante y atingente para los alumnos, sobre todo en el caso de los estudiantes sordos, donde los recursos visuales constituyen una de sus principales fuentes de información.

Entrevistas individuales

Respecto a las entrevistas realizadas a los estudiantes sordos hubo dos aspectos relevantes pues entregan información acerca de su contexto familiar y lingüístico. El primero de ellos es que ninguno de los estudiantes tenía familiares directos que fuesen sordos, por lo que todos crecieron en contextos familiares oyentes donde, en general, el acceso a la lengua de señas y a estilos de comunicación visual es reducido o nulo. Por otra parte, seis de los siete estudiantes declararon que en su familia no había ningún miembro que supiera lengua de señas, lo que corresponde al 85,7% del total (véase Figura 22).

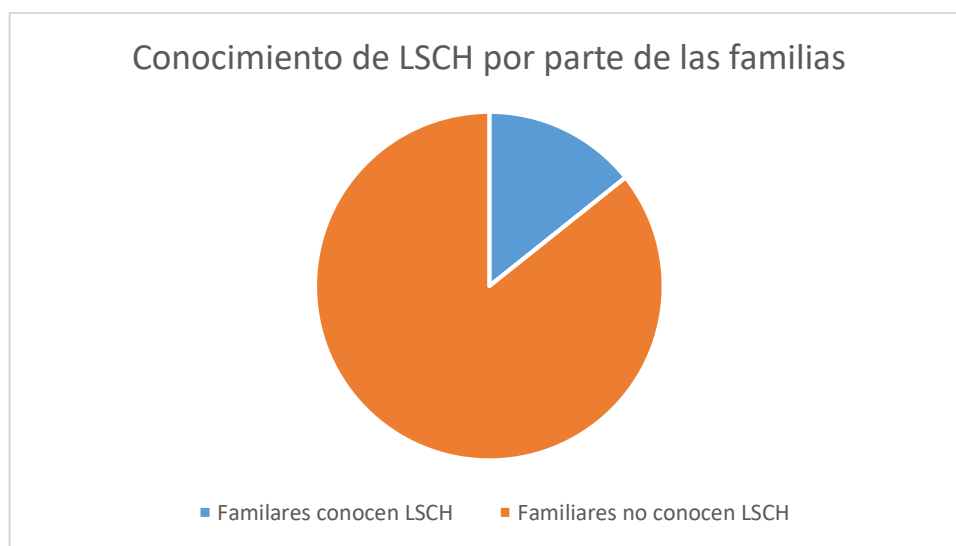


Figura 22: Gráfico que indica la relación que existe entre los familiares de los estudiantes sordos que conocen o no la LSCH.

Estos datos son similares a lo que se encuentra en la literatura, pues Herrera (2014) señala que “entre el 90 y el 95% de las personas sordas son hijas de padres y madres oyentes que desconocen las lenguas de señas/signos” (p. 140). Además, afirma que estas familias aprenden a comunicarse en lengua de signos gracias a la escolarización de las personas sordas en escuelas bilingües (Herrera, 2014), por lo se reconoce el papel fundamental que cumple la escuela en la relación comunicativa de las personas sordas con el mundo, incluso a nivel familiar.

Por otra parte, uno de los siete estudiantes declaró no manejar lengua de señas y, además, indicó haber estudiado la mayor parte de su vida en escuelas para oyentes, lo que se traduce en serias dificultades a nivel comunicacional en sus formas oral y escrita, explicadas por la negación de la lengua de señas como forma de comunicación y escolarización efectiva (Herrera, 2014), ya sea por las familias o por las instituciones escolares que reciben a estudiantes sordos y no les proveen medios de comunicación adecuados. Este dato plantea un cuestionamiento doloroso que se relaciona con la diferencia entre el acceso a la educación y la inclusión educativa, pues educarse es mucho más que estar matriculado en una institución educacional y asistir a ella. Educarse está relacionado con tener la oportunidad de acceder al desarrollo humano y al progreso en distintos ámbitos y uno de los más básicos es la comunicación y la construcción en el lenguaje. En palabras de Skliar: “no se trata apenas de proclamar políticas de acceso universal a las instituciones, la entrada irrestricta de todas las personas con discapacidad a las escuelas, sino a la vez, al mismo tiempo, en el mismo tiempo, crear un pensamiento y una sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos, el para qué del estar juntos, la concepción del estar juntos” (Skliar, 2008, p.5).

IX. Conclusiones

Para la discusión de los resultados se utilizó como base teórica el Índice de Inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2002), específicamente en cuanto a los indicadores de inclusión, los que han de ser observados en profundidad para identificar la situación actual de la escuela, así como sus posibilidades de avanzar hacia una mayor y mejor inclusión. Este documento corresponde a una autoevaluación de las escuelas respecto a tres ámbitos asociados a la inclusión: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva y se considera que es pertinente para esta investigación debido a que se basa en la identificación de las barreras existentes en el aprendizaje y la participación. Además, este índice ha sido implementado exitosamente en varios países europeos y en Australia desde el año 2000, siempre considerando las adaptaciones contextuales necesarias, por lo que la versión del Índice que se utilizará en esta investigación corresponde a la actualización propuesta para América Latina y El Caribe (Booth et al., 2002).

De los 45 indicadores que contiene el Índice de Inclusión, se seleccionaron 15 en función de su pertinencia en esta investigación, para ser discutidos a partir de los resultados obtenidos. Estos indicadores se presentan a continuación:

- 1) A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.
- 2) A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- 3) A.1.4. El personal y el alumnado se tratan con respeto.
- 4) A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
- 5) B.2.4. La evaluación de las NEE y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

- 6) B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con el apoyo pedagógico.
- 7) C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.
- 8) C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.
- 9) C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.
- 10) C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.
- 11) C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.
- 12) C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.
- 13) C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- 14) C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- 15) C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.

Al plantear la situación de los estudiantes sordos en la Corporación desde sus propias perspectivas, los discursos revelan que, si bien ellos se reconocen como miembros de la comunidad escolar y se sienten incluidos en múltiples aspectos, sí hay instancias con distintos actores en las que sufren discriminación o no se sienten cómodos en la interacción. Es por ello que, a nivel macro, resulta fundamental llevar a cabo una sensibilización en el establecimiento respecto a la presencia de estudiantes sordos y, más importante aún, respecto al trato en igualdad entre las personas. La sensibilización busca generar el compromiso de la comunidad y posicionar el tema de la discapacidad en ella, pero no desde la lástima, sino en

función de favorecer la inclusión y participación de las personas en situación de discapacidad en todos los ámbitos y en igualdad de condiciones (UNESCO, 2003).

Idealmente, la sensibilización debe ser previa a la llegada de las personas sordas al establecimiento y es fundamental que se convierta no solo en una instancia, sino que se vuelva parte estructural del proceso educativo de los estudiantes de la Corporación y que sea parte del discurso y de las prácticas de los profesores y funcionarios que trabajan en ella, contribuyendo a que toda la comunidad desarrolle sentimientos positivos hacia la diversidad propia de la época actual, aprendiendo a vivir con y en la diversidad (Herrera, 2014). Lo anterior también guardaría relación con una transformación profunda a nivel institucional, pues implicaría plantear perfiles académicos acordes a las necesidades y posibilidades de los estudiantes, influyendo directamente en las prácticas y en los discursos a nivel institucional. Esto permitiría fortalecer aspectos relacionados con la interacción entre sordos y oyentes mejorando 11 de los 15 indicadores propuestos anteriormente (indicadores: 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14) debido a que el impacto de la sensibilización se evidenciaría en todos los estamentos de la comunidad escolar y su efecto sería permanente.

Respecto a la interacción entre los estudiantes sordos y oyentes dentro del establecimiento, se evidenció que es provechoso y significativo que los estudiantes sordos compartan e interactúen con personas oyentes, ya que esta interacción fue referida de manera positiva por todos los estudiantes sordos. En ese sentido, el MINEDUC (2017) refiere que “el sistema educativo es un espacio de reducción de brechas, interacción social en la diversidad y acceso a oportunidades igualitarias, y no debe ser entendido únicamente como un instrumento para la formación de capital humano y consiguiente inserción laboral” (p.204). Es por ello que resulta fundamental que los docentes potencien la interacción en la

diversidad posibilitando instancias de participación en igualdad, desde actividades cotidianas, como la realización de trabajos grupales, de exposiciones en las que los estudiantes sordos puedan expresarse en lengua de señas, de incluirlos en actividades con oyentes, entre otras. El potenciar la sana convivencia entre estudiantes sordos y oyentes, permitiría fortalecer directamente 6 de los 15 indicadores propuestos (indicadores: 2, 4, 9, 11, 13 y 15), ya que si bien los estudiantes sordos valoran positivamente el trabajo que se hace respecto a su inclusión con estudiantes oyentes en la Corporación, este podría ser aún mejor si es que se hace de manera constante y consciente, principalmente por parte de los docentes y directivos del establecimiento.

En otro ámbito, el trabajo desarrollado por las educadoras diferenciales, en sus funciones pedagógicas, de interpretación y de acompañamiento a los estudiantes sordos, es fundamental para que ellos puedan progresar en la educación superior y en su aprendizaje. Las funciones de las educadoras diferenciales son referidas de forma positiva por la totalidad de estudiantes sordos, lo que da cuenta del significado y la relevancia que ellas tienen en la comunidad, entendiendo que muchas veces son el nexo entre los estudiantes sordos y la comunidad oyente, pero aún más importante, son las personas que les dan voz a quienes han sido invisibilizados durante toda su vida. Es por ello que resulta fundamental potenciar el trabajo de las educadoras diferenciales, a través de la destinación de recursos y de tiempo, para poder realizar sus actividades adecuadamente y coordinar acciones pedagógicas con otros docentes en función de mejorar la calidad de la enseñanza para todos los estudiantes, disminuyendo las barreras para el aprendizaje y la participación de los jóvenes de la Corporación, con lo que se mejorarían 6 de los indicadores propuestos por el Índice de Inclusión (indicadores: 5, 6, 7, 8, 13 y 14).

Otro aspecto relevante en este sentido, corresponde a la función social de la escuela y, en este caso particular, a la que realizan las educadoras diferenciales respecto a los estudiantes sordos, ya que, se evidenció en las fichas individuales que la mayoría de las familias de los estudiantes sordos no saben lengua de señas o conocen muy poco de esta y, por lo tanto, las personas sordas no se desarrollan comunicativamente dentro de su núcleo familiar. Este aspecto es relevante, pues el 90% de los niños sordos nacen dentro de familias oyentes, por lo que este espacio es el primero que deben conquistar (Herrera, 2009). Por otra parte, se evidenció en las entrevistas que el mayor aprendizaje que reconocen haber adquirido los estudiantes sordos respecto a sus escuelas anteriores es el conocimiento de la lengua de señas. Por lo tanto, las educadoras diferenciales -en su función de intérpretes-, son un nexo fundamental de los estudiantes sordos con el mundo y con el resto de la comunidad educativa.

Es por ello que, respecto a la función social y transformadora de la escuela, es necesario que en la Corporación se fomente aún más el aprendizaje de la lengua de señas por parte de todos los miembros de la comunidad escolar, a fin de facilitar la inclusión de los estudiantes sordos en el espacio educativo. Todos deben aprender y enriquecerse de la cultura sorda y generar un sentimiento de orgullo respecto a ser inclusivos, transformando el valor que se pueda dar a través de la escuela en valor social, lo que permitiría, por ejemplo, generar nexos con los padres y apoderados, permitiendo que se aproximen a la lengua de señas desde la educación, promoviendo su aprendizaje y valoración comunicativa. Lo anterior se podría realizar haciendo escuelas para padres o talleres en los que se enseñe lengua de señas y fomentando la participación de los estudiantes sordos y de sus familias en actividades que les son propias.

Por otra parte, en cuanto a la disciplina dentro del espacio escolar, es fundamental que esta esté basada en el respeto mutuo, en atención y valoración a la diversidad, factores

que son esenciales para erigir una sociedad más justa e igualitaria (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Esto se lograría, en parte, al realizar una sensibilización constante al estudiantado, pero también es necesario que el equipo de convivencia escolar trabaje en función de dicho objetivo. Cumplir con ello es sumamente importante, pues el Ministerio de Educación define un indicador de convivencia escolar que considera las percepciones y actitudes de distintos miembros de la comunidad escolar respecto a la generación de un ambiente de respeto en el establecimiento y define “ambiente de respeto” como:

“Las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes, docentes y apoderados en relación al trato respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad y la ausencia de discriminación en la escuela. Además, las percepciones respecto del cuidado del establecimiento y el respeto al entorno por parte de los estudiantes” (Agencia de Calidad, 2017, p. 24).

Por lo tanto, es deber de toda la comunidad y especialmente del equipo de convivencia escolar el trabajar para que este indicador se cumpla, entendiendo que las directrices ministeriales no solo apuntan hacia el buen trato, sino también hacia la valoración de la diversidad y la eliminación de la discriminación en el establecimiento: “En las escuelas con buen clima de convivencia destaca la aceptación de la diversidad, el reconocimiento de la individualidad y las dinámicas inclusivas hacia todos los actores de la comunidad, en especial hacia los estudiantes” (Agencia de Calidad, 2017, p. 50). Fortalecer la convivencia escolar desde una perspectiva inclusiva permitiría mejorar 5 indicadores del Índice de Inclusión (indicadores 1, 2, 3, 4 y 12).

Respecto a la accesibilidad de las clases, los docentes deben resguardar que todos los estudiantes logren aprender desde sus propias capacidades teniendo como objetivo generar

una educación basada en derechos, además de comprender la importancia de la formación docente en relación a la inclusión, la cual es un fomentada y valorada explícitamente en la Ley de Desarrollo Profesional Docente, lo que indica claramente cuáles son los objetivos educacionales a nivel país. Diversificar la enseñanza, resguardar siempre el uso de la visualidad, hacer esquemas, trabajar con imágenes y dramatizaciones son algunas estrategias que se pueden utilizar en clases con estudiantes sordos. En ese sentido, el acompañamiento pedagógico, la revisión de estrategias por parte de UTP, el trabajo colaborativo entre docentes tendiente a la coenseñanza, plantear objetivos claros y concretos respecto a la accesibilidad y, sobre todo, entender las diferencias entre los estudiantes, son factores que los docentes deben considerar al planificar y realizar las clases, a fin de favorecer el aprendizaje y potenciar el logro de los alumnos.

En cuanto a la visualidad de las personas sordas, todos los estudiantes plantearon claramente la necesidad del uso de señales y medios visuales para transmitir la información, indicando como facilitadores de la inclusión dentro de la sala de clases: el uso de Power Point, la presencia de timbre de luz, la disposición de los estudiantes frente a la pizarra, el orden en el desarrollo de las clases, el uso de textos breves y de esquemas, entre otras. Además, reconocen que faltan o no se aprovechan algunos medios de comunicación visual, como los paneles informativos de los pasillos, por lo que es necesario poner atención a esta crítica y trabajar activa y conscientemente en el buen aprovechamiento de los recursos que, finalmente, benefician a toda la comunidad escolar. Hacer clases accesibles para todo el estudiantado, considerando la diversidad de personas y estilos de aprendizaje que coexisten en la sala de clases, permitiría mejorar 7 de los 15 indicadores propuestos en el Índice de Inclusión (indicadores: 4, 5, 7, 8, 9, 10 y 13).

Finalmente, respecto a la participación de los estudiantes sordos como miembros activos de la comunidad escolar, todos indicaron sentirse iguales a sus pares oyentes, manifestando la posibilidad de usar espacios comunes y participar de actividades dentro del establecimiento, lo cual es sumamente importante, ya que permite evidenciar que separar a las personas en situación de discapacidad no es algo provechoso pedagógicamente, pues si bien puede ser más sencillo para los docentes aislar a las personas sordas y trabajar solo con ellos, se reduce drásticamente su sociabilización y participación, además de colocar límites implícitos a los logros que puedan alcanzar los estudiantes sordos, entrando en la lógica de la frontera que separa, discrimina y excluye al no valorar la diferencia como posibilidad sino como carencia (Boggino et al., 2014).

Además, el trabajar en grupos unidos y cohesionados entre estudiantes sordos y oyentes, permite formar lazos que son fundamentales para el desarrollo de la autoestima, generando un sentimiento de participación en la vida escolar y valorando la propia identidad, sin derivar en marginación o en maltrato (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2012). En las entrevistas, recurrentemente los estudiantes sordos se referían a sí mismos como personas flojas y con mal comportamiento, síntomas de un sistema educacional y de una sociedad que los ha discriminado y los ha intentado *oyentizar* durante gran parte de su vida, mermando la autoimagen que los estudiantes poseen (Burad, 2010). Es por ello que resulta fundamental trabajar en el fomento de la participación de los estudiantes sordos en igualdad, entendiendo que esto solo puede ser producto de la aceptación de la diversidad y no de su homogeneización (Herrera, 2014). Lograr este objetivo plenamente permitiría mejorar directamente 3 de los 15 indicadores propuestos (indicadores: 1, 4 y 15), avanzando hacia una educación más respetuosa e inclusiva en los liceos de la Corporación.

Es necesario reconocer que favorecer el desarrollo de la identidad cultural y lingüística de los estudiantes sordos también es una tarea que permite mejorar el respeto y la valoración por lo diverso y es reconocido como una acción positiva del establecimiento por parte de los estudiantes entrevistados. Por lo tanto, si bien es bueno que todos los miembros de la comunidad interactúen en igualdad, también lo es el favorecer la participación de los estudiantes sordos en actividades que les son propias, pues es necesario que la escuela fortalezca la cultura de los estudiantes, permitiéndoles generar identidad, ya que los estudiantes sordos y oyentes poseen diferencias que son relativas, pero todos tienen el mismo derecho a preservar su identidad cultural, social y subjetiva (Boggino et al., 2014).

Para poder llevar a cabo acciones inclusivas dentro de la comunidad escolar de manera efectiva y real, es imperativo que la Corporación se haga cargo de la diversidad y en especial de la presencia de estudiantes sordos no solo desde el discurso ni desde las buenas intenciones, sino que esto se debe materializar como parte del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento, sobre todo al comprender que el artículo N°24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que es necesario facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas y, por otro lado, asegurar su educación (Cereda y Vera, 2016). Por lo tanto, es necesario revisar las bases sobre las cuales se erige la institucionalidad, a partir de las cuales se pueden generar las acciones y mecanismos que permitan avanzar hacia una escuela más inclusiva y respetuosa de la diferencia. Es fundamental que todos los miembros de la comunidad educativa se entiendan como agentes que pueden y deben contribuir al respeto, a la igualdad y a la valoración de la diferencia, aspectos fundamentales para transitar desde la integración hacia la inclusión educativa.

Respecto a las debilidades de la investigación, es necesario explicitar que hubiese sido interesante que la totalidad de los estudiantes sordos de la Corporación participaran de todas las instancias de esta investigación, para hacer un mejor contraste de ideas y para relevar las opiniones de cada uno de ellos, lo que por motivos contextuales no se pudo llevar a cabo. Sin embargo, en las entrevistas semiestructuradas y elicitaciones visuales se repitieron múltiples aspectos a nivel discursivo, por lo que se puede asegurar que se alcanzó la saturación del espacio simbólico y una comprensión profunda del fenómeno de estudio (Ruiz, 2003), reconociendo la complejidad que tiene el hecho de trabajar para crear instituciones inclusivas, pero entendiendo que este es un tema que cada vez se vuelve más potente a nivel de políticas y prácticas educativas. Por lo tanto, queda abierta la posibilidad de seguir desarrollando esta temática dentro y fuera del establecimiento educacional que se presenta en este caso. En Chile, los estudios y la literatura disponible respecto a los discursos de las personas sordas acerca de su inclusión son escasos y son aún más escasos los que consideran las opiniones de los niños y jóvenes sordos. Por lo tanto, es necesario continuar trabajando para que las prácticas y los espacios educativos sean cada vez más abiertos a la diversidad y al respeto de la diferencia, pues tal como señala B. Lindquist, “no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños” (UNESCO, 2003, p. 36).

Por último, es deseable que se considere la información presentada en esta investigación para mejorar la inclusión en esta y otras comunidades educativas en las que haya personas sordas, de manera de plantear estrategias que permitan generar espacios escolares más democráticos, desde la conciencia, la valoración de la diferencia y el respeto hacia la diversidad, por lo que la inclusión debe ser un eje fundamental que oriente las

prácticas pedagógicas y una referencia obligada al hablar de convivencia escolar, contribuyendo a que los espacios escolares sean equitativos, justos y agradables para todos.

X. Bibliografía

- Arón A, Milicic N, Sánchez M, Subercaseaux J. (2017). Construyendo juntos: Claves para la convivencia escolar. Santiago, Chile. Agencia de Calidad de la Educación.
- Aguilar, V., Sauvalle, I. (2014). Aprendizajes, reflexiones, avances y desafíos relacionados con la lengua de señas chilena. INDESOR, UMCE. 10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos. Pp 133-214. Santiago, Chile.
- Allende, M., Bascuñán, M., González, T., Trujillo F. (2015). Percepciones de la comunidad sobre el primer año de integración de personas sordas al Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar A5. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.
- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J. & Gutiérrez, J., Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. (pp. 225-240). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Alsina, M. (1999). La comunicación intercultural. Anthropos Editorial. Barcelona, España.
- Balza, I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión. Dilemata año 3, 7, 57-76.
- Bonilla-García, M; López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. Cinta moebio 57: 305-315.

- Boot, T., Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas. UNESCO, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, UK.
- Cereda, C., Vera, F. (2016). “Familia, escolarización e inclusión de niños/as y jóvenes sordos/as: Variables que consideran las familias en la elección de un establecimiento educacional regular en la ciudad de Puerto Montt”. Pedagogía en Educación Diferencial. Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile.
- Corporación Educacional Tecnológica de Chile. Liceo Manuel Montt: reseña histórica. Santiago, Chile. <http://www.cetchile.cl/liceo-manuel-montt/>.
- CONFESITEP. Sistema de Administración Delegada según Decreto 3166 de 1980. Cámara de diputados de Chile. <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=34740&prmTIPO=DOCUM:ENTOCOMISION>.
- Cuñat, R. 2007. Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresa. Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM, Vol. 2, Palma de Mallorca, España.
- Damm, X. 2017. Políticas públicas chilenas e inclusión social de personas sordas. Perspectiva Educacional. Formación de profesores, Vol. 56(1). Pp. 183-201. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.
- De la Paz, M. 2014. Diez años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos. INDESOR y UMCE, pp. 13-19. Santiago, Chile.

- De la Paz, M., Salamanca, M. 2014. Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículum intercultural. Diez años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos. INDESOR y UMCE, pp. 21-48. Santiago, Chile.
- Easterbrook, S. y Beal-Álvarez, J. (2013). Literacy instruction for students who are Deaf and Hard of Hearing. Oxford University Press. New York, US.
- Fernández M., Donoso M, Arancibia E, Venegas J, Rojas S, Rivera M. (2017). Revisión de las Políticas Educativas en Chile desde 2004 a 2016. Centro de estudios MINEDUC, Región Metropolitana, Chile.
- Fernández, A. (2009). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: abriendo caminos para una sociedad más justa.: http://www.redinternacionalepd.org/publicaciones/abriendo_caminos.pdf.
- Folleto atlas.ti. 2009. Atlas ti. El conjunto de herramientas del conocimiento. https://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/07/atlas.ti6_brochure_2009_es.pdf
- FONADIS. 2006. Discapacidad en Chile: Pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano. MAVAL Ltda. Santiago, Chile.
- Garrido, J. y Santana, R. 1994. Adaptaciones curriculares. Editorial CEPE. Madrid, España.
- Guerra, C., Meza, P., Soto, I. 2006. Proyectos de integración escolar: Factores que facilitan y obstaculizan su funcionamiento. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Guzmán, A. 2012. Orientaciones técnicas para programas de integración escolar. Santiago, Chile.

- Hauser, P., O'Hearn, A., McKee, M., Steider, A. y Thew, D. 2010. Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf*, 154 (5), 486-492.
- Herrera, V. 2008. Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales: Nuevos paradigmas en la Atención a la Diversidad. Paulo Freire. *Revista de pedagogía crítica*, año 7, n°5, 83-93.
- Herrera, V. 2009. Intervención temprana en niños sordos y sus familias. Un programa de atención integral. *Revista electrónica Diálogos Educativos*. Año 9, N° 17, pp. 74-88. Santiago, Chile.
- Herrera, V. 2009. Procesos cognitivos implicados en la lectura de los sordos. *Estudios Pedagógicos XXXV*, N° 1: 79-92.
- Herrera, V. 2010. Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 4. N° 1, pp. 211-226.
- Herrera, V. 2014. Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educ. Educ.* Vol. 17, No. 1, pp. 135-148.
- Humphries, T. 2004. The Modern Deaf Self: Indigenous practices and educational imperatives. En Brueggemann, B. *Literacy and Deaf People. Cultural and contextual perspectives*, pp. 29-46. Gallaudet University Press, Washington, D.C. US.
- Jiménez, P. 1999. De educación especial a educación en la diversidad. Málaga, España.
- Ladd, P. 2005. Golpes contra el imperio: culturas Sordas y Educación de Sordos. Conferencia principal del Vigésimo Congreso Internacional sobre educación del sordo. Maastricht, Holanda.

- López, L. 2001. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Cochabamba, Bolivia.
- Manosalva, S. 2002. Integración educacional de alumnos con discapacidad. Mapa Ltda. Santiago, Chile.
- Maxwell, J. 1996. Qualitative research design: an interactive approach. Thousand Oaks, Calif. SAGE Publications, Inc. California, US.
- Milián-Lemús, B. 2014. Introducción a las metodologías visuales. Pp. 33. DOCPLAYER <https://docplayer.es/64043993-Introduccion-a-metodologias-visuales-briseida-milian-lemus-abril-2014.html>.
- MINEDUC. Proyecto Educativo Institucional 9060. MINEDUC. <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9060/ProyectoEducativo9060.pdf>.
- MINEDUC. 2015. Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015. División de Educación General, Unidad de Educación Especial. Santiago, Chile.
- MINEDUC, PNUD, BCN. 2017. El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de inclusión escolar. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. 2012. Educación inclusiva: Iguales en la diversidad. Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Madrid, España.
- Ministerio de Educación. 2005. Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la diversidad. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. 2012. Decreto Supremo No 170/09: Trabajo colaborativo y codocencia. Santiago, Chile.

- Ministerio de Educación. 2015. Modificación Constitución 1980, art. 19, N°10, Ley N°20.270. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1057032>.
- Ministerio de Educación. 2016. Programa de integración escolar PIE, Ley de inclusión 20.845, pp. 37.
- Ministerio de Educación. 2017. El primer gran debate de la Reforma Educacional: La Ley de Inclusión Escolar. PNUD, Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. 2018. Gestión de datos. DATOS NO PUBLICADOS.
- Morales, A. 2009. La ciudadanía desde la diferencia: Reflexiones en torno a la comunidad sorda. Revista latinoamericana de educación inclusiva, vol(3):125-141.
- Mucchielli, A. 1996. Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Síntesis. Madrid, España.
- Muñoz, K. 2017. Epistemologías de sordos. Múltiples perspectivas en la adquisición del conocimiento. Peter V. Paul y Donald F. Moores. Gallaudet University Press, Washington, DC, US. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922014>> ISSN 0185-2698
- Murawski, W. 2008. Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. School Administrator, 65(8), 29-41.
- Oliver, M. 2008. Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. Barton, L.(Comp.) En Superar las barreras de la discapacidad (pp. 19-33). Morata. Madrid, España.
- Olivé, L. Sousa, B. Salazar, C. Antezana, L. Navia, W. Valencia, G. Puchet, M. Aguiluz, M. Gil, M. Suárez, H. Tapia, L. 2009. Pluralismo epistemológico. Muela del Diablo Editores. La Paz, Bolivia.

- OREALC/UNESCO 2005. Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe. Santiago, Chile.
- Palacios, A. 2008. El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ediciones Cinca. Madrid, España.
- Rodríguez, F. 2014. La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 8, N°2, pp. 219-233.
- Román, G. 2010. Juicios de valor y representaciones discursivas de estudiantes con discapacidad y docentes sobre el proceso de integración educativa: Evaluación de la Política de Educación Especial. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Ruíz, J. 2003. Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao, España.
- Salamanca, M. 2014. La evaluación intelectual de estudiantes sordos: Recomendaciones extraídas desde una experiencia intercultural bilingüe. Diez años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos. INDESOR y UMCE, pp. 315-342.
- Schwandt, T. 1994. Constructionist, interpretivist approaches to human inquiry. Denzin NK, Lincoln YS, Editores, Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage, pp. 221-259.

- Scully, J.L. 2005. Admitting all variations? Postmodernism and Genetic Normality.
- Balza, M. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: El monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión. *Dilemata*, año 3 (2011), n°7, 58-59.
- SENADIS. 2015. II Estudio Nacional de la Discapacidad. Ministerio de Desarrollo Social. Santiago, Chile.
- Sepúlveda M, Ibañez I, Lan Lay S, González M. (2018). Informe Nacional de la Educación: los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad. Santiago, Chile. Agencia de Calidad de la Educación.
- Skliar, C. 1997. La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza, Argentina.
- Skliar, C. 2008. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. *Orientación y Sociedad*, Vol. 8. Pp. 1-17. Argentina.
- Suazo, J. 2009. Ponencia: Proyecto de Integración de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Santiago, Chile.
- Trinidad, A., Carrero, V., Soriano, R. 2006. Teoría fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Centro de Investigaciones sociológicas CIS, Colección Cuadernos Metodológicos N°37. Madrid, España.
- UNESCO, Ministerio de educación y Ciencia España. 1994. Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España.
- Unesco. 2003. Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR.
- UNESCO, UNICEF, Fundación HINENI. 2003. Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad: Experiencias de integración educativa. Santiago, Chile.

- UNESCO. 2008. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra, Suiza.
- UNESCO. 2006. Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos. París, Francia, pp. 12 a 14.
- UNESCO. 2015. Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial? París, Francia.
- Velarde, V. 2012. Los Modelos de Discapacidad: Un Recorrido Histórico. Revista Empresa y Humanismo, 15 (1), 115-136.
- Villarroel, S. 2002. Proyecto educativo institucional. Marco legal y estructura básica. Programa 900 escuelas, MINEDUC, pp. 4. Santiago, Chile.
- Victoriano, E. 2017. Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: La percepción de los educadores del programa Piane-UC. Revista Estudios Pedagógicos. vol.43, No.1, pp. 349-369. Valdivia, Chile.

XI. Anexos

DOCUMENTO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Barreras y facilitadores que inciden en la inclusión de estudiantes sordos en un Liceo Técnico Profesional de la comuna de Ñuñoa

I. INFORMACIÓN

Has sido invitado(a) a participar en la investigación: Barreras y facilitadores que inciden en la inclusión de estudiantes sordos en un Liceo Técnico Profesional de la comuna de Ñuñoa. Su objetivo es: Develar las barreras y facilitadores que inciden en la inclusión de los estudiantes sordos y reconocer prácticas escolares que permitan fomentar la inclusión de estos alumnos en los liceos de la Corporación Educacional Tecnológica de Chile, desde la perspectiva de los estudiantes sordos. Has sido seleccionado(a) porque eres un estudiante sordo de Enseñanza Media en un liceo técnico profesional de la Corporación Educacional Tecnológica de Chile.

La investigadora responsable de este estudio es la Prof. Lilian Reyes Vera, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que consideres la siguiente información. Siéntete libre de preguntar cualquier asunto que no te quede claro:

Participación: Tu participación consistirá en detectar barreras y facilitadores que consideres que inciden en la inclusión de los estudiantes sordos a través de fotografías y, posteriormente, serás entrevistado individualmente acerca de las fotografías tomadas. La entrevista durará alrededor de 30 minutos, y abarcará varias preguntas sobre las prácticas que detectó en el liceo que puedan incidir en la inclusión dentro de él.

La entrevista será realizada en el lugar, día y hora que estimes conveniente.

Para facilitar el análisis, esta entrevista será videograbada. En cualquier caso, podrás interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quieras.

Beneficios: No recibirás ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, tu participación permitirá generar información para mejorar las prácticas de inclusión de los estudiantes sordos en el liceo.

Voluntariedad: Tu padre o madre conoce esta investigación y ha autorizado tu participación. Sin embargo, sólo participarás si quieres hacerlo. Además, tendrás la libertad de contestar las preguntas que desees, como también de detener tu participación en cualquier momento. Esto no implicará ningún perjuicio para ti.

Confidencialidad: Todas tus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, tu nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión

particular ni fotografía tomada. Además, se cambiará tu nombre por una sigla durante la transcripción de la entrevista para mantener tu anonimato.

Conocimiento de los resultados: Tienes derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se te enviará la tesis en formato digital al correo electrónico que indiques, una vez finalizada la investigación.

Datos de contacto: Si requieres mayor información, o comunicarte por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puedes contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Lilian Reyes Vera

Teléfonos: 9-75528531.

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: lreyesvera@gmail.com

También puedes comunicarte con la Presidenta del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues

Presidenta

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio: Barreras y facilitadores que inciden en la inclusión de estudiantes sordos en un Liceo Técnico Profesional de la comuna de Ñuñoa

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador/a Responsable

Lugar y fecha: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barreras y facilitadores que inciden en la inclusión de estudiantes sordos en un Liceo Técnico Profesional de la comuna de Ñuñoa

II. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación Barreras y facilitadores que inciden en la inclusión de estudiantes sordos en un Liceo Técnico Profesional de la comuna de Ñuñoa. Su objetivo es: Develar las barreras y facilitadores que inciden en la inclusión de los estudiantes sordos y reconocer prácticas escolares que permitan fomentar la inclusión de estos alumnos en los liceos de la Corporación Educacional Tecnológica de Chile, desde la perspectiva de los estudiantes sordos. Usted ha sido seleccionado(a) porque es un estudiante sordo de Enseñanza Media en un liceo técnico profesional de la Corporación Educacional Tecnológica de Chile.

La investigadora responsable de este estudio es la Prof. Lilian Reyes Vera, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en detectar barreras y facilitadores que usted considere que inciden en la inclusión de estudiantes sordos a través de fotografías y, posteriormente, será entrevistado individualmente acerca de las fotografías tomadas. La entrevista durará alrededor de 30 minutos, y abarcará varias preguntas sobre las prácticas que detectó en el liceo que puedan incidir en la inclusión dentro de él.

La entrevista será realizada en el lugar, día y hora que usted estime conveniente.

Para facilitar el análisis, esta entrevista será videograbada. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para mejorar las prácticas de inclusión de los estudiantes sordos en el liceo.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión

particular ni fotografía tomada. Además, se cambiará su nombre por una sigla durante la transcripción de la entrevista para mantener su anonimato.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se le enviará la tesis en formato digital al correo electrónico que usted indique, una vez finalizada la investigación.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Lilian Reyes Vera

Teléfonos: 9-75528531.

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: lreyesvera@gmail.com

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues

Presidenta

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio “Barreras y facilitadores que inciden en la inclusión de estudiantes sordos en un Liceo Técnico Profesional de la comuna de Ñuñoa”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador/a Responsable

Lugar y Fecha: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

Ficha de información personal
Proyecto de tesis: “Barreras y facilitadores que inciden en la inclusión de estudiantes sordos en un Liceo Técnico Profesional de la comuna de Ñuñoa”

ANTECEDENTES PERSONALES

Nombre completo: _____

Curso: _____ Edad: _____ R.U.T: _____

Tiene implante coclear: Sí ___ No ___ Usa audífono: Sí ___ No ___

¿Sabe lengua de señas? Sí ___ No ___

¿A qué edad aprendió lengua de señas? _____

¿Puede leer labios? Sí ___ No ___

¿Tiene hermanos? Sí ___ No ___ ¿Tiene hermanos sordos?: Sí ___ No ___

¿Tiene padre o madre sordo/a? Sí ___ No ___

En su familia, ¿alguien sabe lengua de señas? Sí ___ No ___

¿Quién sabe lengua de señas en su familia? _____

TRAYECTORIA ESCOLAR

Complete la tabla con los datos de sus colegios anteriores.

	Nombre del colegio	Cursos que estudió	Repitió algún curso (cuál)	Tipo de colegio (escuela especial, escuela básica, liceo, etc.)
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Asignatura más fácil: _____

Asignatura más difícil: _____

En el liceo actual, ¿qué especialidad preferiría elegir?

___ Administración ___ Telecomunicaciones ___ Electrónica ___ Vestuario y confección

TRAYECTORIA ACADÉMICA

¿A qué edad aprendió a leer? _____

¿A qué edad aprendió a escribir? _____

¿A qué edad aprendió operaciones básicas? _____

Pauta de entrevista

Primero que todo, quisiera agradecer tu participación en este trabajo, ya que tu opinión, tu conocimiento y tus experiencias de vida son muy importantes para comprender y mejorar la forma en que se construyen las relaciones interpersonales en este liceo. Además, valoro mucho el tiempo que has invertido y la colaboración que has tenido en todas las etapas de este trabajo. Esta entrevista se realizará con intérprete de lengua de señas chilena, será grabada para su análisis y puedes hacer todas las preguntas que estimes conveniente.

Es necesario recordar que tu participación en esta entrevista es completamente voluntaria, por lo que tienes la libertad de responder a las preguntas o no y, si te sientes incómodo/a con alguna de ellas, puedes interrumpir la entrevista en cualquier momento, si es que lo estimas conveniente. Además, la información que entregues se utilizará de forma anónima, confidencial y solo se usará para el trabajo de esta tesis, de manera de garantizar que nada de lo que digas sea mal utilizado. Por lo tanto, siéntete completamente libre y tranquilo/a de expresar tu opinión con la mayor honestidad posible.

Preguntas:

1. ¿Cómo ha sido tu vida estudiantil?, ¿podrías contar cómo han sido los colegios en los que has estado, cómo eran tus cursos, tus compañeros, tus profesores, qué aprendiste ahí, cómo te sentías, etc.?
2. ¿Cómo son los profesores en este colegio?, ¿qué te parecen sus clases?
3. ¿Qué opinas de compartir tu sala de clases (tu curso) con estudiantes sordos y oyentes?
4. ¿Crees que los estudiantes sordos y oyentes comparten amablemente dentro de tu curso?, ¿y fuera de la sala de clases?
5. ¿Tú te juntas normalmente con compañeros oyentes o solo con compañeros sordos? (¿has hecho trabajos grupales, juegos u otras actividades con compañeros oyentes?)
6. ¿Crees que en este colegio se considera tu opinión, tu experiencia de vida, tu forma de pensar o de relacionarte para tomar decisiones pedagógicas?, ¿en qué lo evidencias?
7. ¿Te sientes incluido/a (parte de...) en este colegio?, ¿en qué situaciones evidencias que estás siendo incluido/a?
8. ¿Crees que en este colegio existen espacios de participación para los sordos?, ¿cuáles?
9. ¿Cómo crees que se podría mejorar la inclusión de los sordos en este colegio?, ¿qué propondrías tú para hacerlo o qué te gustaría que hubiera o se hiciera acá?
10. ¿Qué elementos de este liceo facilitan que aprendas, te integres, compartas con otros, participes de actividades, etc.?, ¿podrías explicar todos los elementos que recuerdes en este momento?
11. ¿Alguna vez te has sentido excluido/a o discriminado/a en este colegio por ser sordo/a?, ¿podrías relatar las situaciones en que te has sentido así?
12. ¿Cómo crees que se podría disminuir la exclusión en este liceo?, ¿qué propondrías tú para hacerlo?
13. ¿Qué barreras para aprender, integrarte, compartir, participar, etc., has evidenciado en este liceo?
14. ¿Qué le falta a este liceo para ser un espacio ideal en que convivan personas sordas y oyentes?