



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y TECNOLOGÍAS DE LA
COMUNICACIÓN SOCIAL.
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL.

**LA DISCRIMINACIÓN HACIA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
AUDITIVA EN EL CONTEXTO ESCOLAR:
ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DEL
COLEGIO ROSALINA PESCIO VARGAS DE LA COMUNA DE PEÑAFLORES**

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE ASISTENTE
SOCIAL LICENCIADA EN TRABAJO SOCIAL

AUTORAS:

MUÑOZ GATICA, PALOMA FRANCISCA.

VILCHES LAZO, DEVORAH ISABEL.

VILCHES VELASQUEZ, FERNANDA ANDREA.

PROFESOR GUÍA:

FUENTES FUENTES, NANCY MAGDALENA.

SANTIAGO - CHILE

2023

NOTA OBTENIDA: 6,9
(SEIS COMA NUEVE)



The image shows a handwritten signature in blue ink over a circular official stamp. The stamp contains the text "UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA" around the top and "Escuela de Ingeniería Civil" at the bottom, with a central shield emblem. A horizontal line is drawn below the signature and stamp.

Firma y timbre de autoridad responsable

AUTORIZACIÓN PARA LA REPRODUCCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

1. Identificación del trabajo de titulación

Título de la tesis:

La Discriminación hacia Estudiantes con Discapacidad Auditiva en el Contexto Escolar: Estudio Cualitativo sobre la Experiencia de Estudiantes del Colegio Rosalina Pescio Vargas de la comuna de Peñaflores

Escuela: Escuela de Trabajo Social

Carrera o programa: Trabajo Social

Título al que opta: Título profesional de asistente social y licenciatura en Trabajo Social.

2. Autorización de Reproducción:

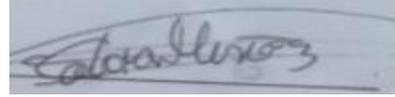
Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de titulación, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

En consideración a lo anterior, se autoriza su reproducción de forma (marque con una X):

X	Inmediata
	A partir de la siguiente fecha:

Fecha: 28 de marzo de 2023

Firma:

A rectangular box containing a handwritten signature in dark ink, which appears to read "Catalina Linares".

Esta autorización se otorga en el marco de la ley N°17.336 sobre Propiedad Intelectual, con carácter gratuito y no exclusivo para la Institución

AUTORIZACIÓN PARA LA REPRODUCCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

1. Identificación del trabajo de titulación

Devorah Isabel Vilches Lazo

Título de la tesis:

La Discriminación hacia Estudiantes con Discapacidad Auditiva en el Contexto Escolar: Estudio Cualitativo sobre la Experiencia de Estudiantes del Colegio Rosalina Pescio Vargas de la comuna de Peñaflores

Escuela: Escuela de Trabajo Social

Carrera o programa: Trabajo Social

Título al que opta: Título profesional de asistente social y licenciatura en Trabajo Social.

2. Autorización de Reproducción:

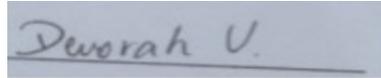
Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de titulación, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

En consideración a lo anterior, se autoriza su reproducción de forma (marque con una X):

X	Inmediata
	A partir de la siguiente fecha:

Fecha: 28 de marzo de 2023

Firma:



Esta autorización se otorga en el marco de la ley N°17.336 sobre Propiedad Intelectual, con carácter gratuito y no exclusivo para la Institución

AUTORIZACIÓN PARA LA REPRODUCCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

1. Identificación del trabajo de titulación

Fernanda Andrea Vilches Velasquez

Título de la tesis:

La Discriminación hacia Estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar: Estudio Cualitativo sobre la Experiencia de Estudiantes del Colegio Rosalina Pescio Vargas de la comuna de Peñaflores

Escuela: Escuela de Trabajo Social

Carrera o programa: Trabajo Social

Título al que opta: Título profesional de asistente social y licenciatura en Trabajo Social.

2. Autorización de Reproducción:

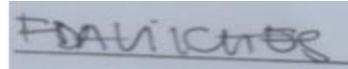
Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de titulación, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

En consideración a lo anterior, se autoriza su reproducción de forma (marque con una X):

X	Inmediata
	A partir de la siguiente fecha:

Fecha: 28 de marzo de 2023

Firma:



Esta autorización se otorga en el marco de la ley N°17.336 sobre Propiedad Intelectual, con carácter gratuito y no exclusivo para la Institución.

DEDICATORIA

Dedicado a todas y todos quienes son injustamente marginados por esta sociedad adultocéntrica, patriarcal y capacitista. Dedicado a quienes día a día enfrentan los sórdidos prejuicios sociales bajo los cuales se esconde la ignorancia e intolerancia humana.

Dedicado a Camila Villavicencio; profesora y activista por los derechos de las personas sordas, quien fue asesinada el día 15 de Noviembre del año 2022. Dedicado a sus familiares quienes, a la fecha, aún no encuentran justicia para su hija y han sido sistemáticamente excluidos del proceso judicial impedidos de prestar declaraciones debido a la brecha comunicacional existente.

Dedicado a quien quiera disponer de esta investigación a fin de avanzar hacia una sociedad más inclusiva y con relaciones humanas más dignas.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todos y todas quienes estuvieron presente y fueron parte de este proceso; a nuestras madres, padres, hermanas, hermanos, amigas, amigos y parejas, quienes nos demostraron el apoyo más afectuoso y fraternal cuando todo se ponía cuesta arriba. A nosotras mismas en nuestra calidad de compañeras de tesis, por no dejarnos vencer frente a las inclemencias de la vida y de este proceso de titulación superando con perseverancia el desafío que implicó.

Agradecemos a los profesionales del Colegio Rosalina Pescio Vargas, quienes extendieron sin reparos su jornada laboral para compartirnos sus experiencias de vida y colaborar con nuestra titulación.

Agradecemos a nuestra profesora guía, Nancy Fuentes, por su tiempo, dedicación, paciencia y enseñanzas entregadas durante más de un año.

Agradecemos por sobre todo, a los estudiantes del Colegio Rosalina Pescio Vargas, en especial a aquellos/as que participaron del proceso de entrevistas y compartieron con nosotras, desde su sabiduría y bondad, los relatos y vivencias contenidas a sus cortas edades.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	8
AGRADECIMIENTOS	9
RESUMEN.....	13
ABSTRACT.....	14
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN	17
2.1 FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
2.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	21
2.2.1 Relación entre el Trabajo Social y el Problema de Investigación.....	24
2.2.1.1 Estado del Arte del Problema de Investigación en Trabajo Social.	24
2.2.1.2 Perfil de Egreso del Trabajo Social y la vinculación con el Problema de Investigación	27
2.2.1.3 Importancia Profesional de Generar Conocimiento en el Área	28
2.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	32
2.3.1 Pregunta general de Investigación	32
2.3.2 Preguntas Secundarias de Investigación.....	32
2.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	33
2.4.1 Objetivo General	33
2.4.2 Objetivos Específicos	33
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO.....	34
3.1 CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA DISCAPACIDAD.....	34
3.1.1 Discapacidad Física	35
3.1.2 Discapacidad Intelectual.....	36
3.1.3 Discapacidad Mental	38
3.1.4 Discapacidad Sensorial	40
3.1.4.1 Discapacidad Auditiva.	41
3.2 MODELOS TEÓRICOS SOBRE LA DISCAPACIDAD	42
3.2.1 Modelo Médico o Rehabilitador	42
3.2.2 Modelo Social o Constructivista.....	44
3.2.3 Modelo de Derechos Humanos	45
3.2.4 Modelo de Diversidad Funcional	46
3.3 MARCO LEGAL RESPECTO DE LA DISCAPACIDAD	48
3.3.1 Tratados Internacionales Suscritos por el Estado Chileno.....	48
3.3.1.1 Convención Americana sobre Derechos Humanos.	48

3.3.1.2	Convención sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas.....	51
3.3.1.3	Convención de los Derechos del Niño.....	53
3.3.2	Legislación Nacional Vigente.....	56
3.3.2.1	Ley de No Discriminación N° 20.609.....	56
3.3.2.2	Ley 20.422: “Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas Discapacitadas” y su modificación en la Ley 21.303.....	59
3.3.2.3	Ley 20.845 De Inclusión Escolar.....	62
3.4	DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....	65
3.4.1	Estructura de la Educación Chilena: Niveles y Modalidades Educativas .	65
3.4.2	Principios y Objetivos de la Ley General de Educación.....	68
3.4.3	Enfoques Educativos para Estudiantes con Discapacidad Auditiva.....	71
3.4.3.1	Enfoque Oralista.....	71
3.4.3.2	Enfoque Comunicación Total.....	72
3.4.3.3	Enfoque Bilingüe.....	73
3.5	PROGRAMA EN MATERIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	74
3.5.1	Programa de Integración Escolar.....	75
3.5.1.1	Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Permanentes.....	77
3.6	DISCRIMINACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL POR DISCAPACIDAD AUDITIVA	79
3.6.1	Discriminación Social.....	79
3.6.1.1	Discriminación por Motivo de Discapacidad.....	83
3.6.2	Inclusión Social.....	85
3.6.2.1	Inclusión por Discapacidad.....	85
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA.....		87
4.1	ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	87
4.2	PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA.....	89
4.3	NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	91
4.4	UNIDAD DE ANÁLISIS.....	93
4.4.1	Universo.....	93
4.4.2	Sujeto de Investigación y Criterio de Selección.....	94
4.4.3	Tipo de Muestra.....	95
4.5	TÉCNICAS DE ELABORACIÓN DE INFORMACIÓN.....	96
4.5.1	Técnicas de Recolección de Información.....	96
4.5.2	Criterios de Confiabilidad.....	98
4.6	ASPECTOS ETICOS.....	101
4.7	PLAN DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	103
CAPITULO V: ANALISIS DE INFORMACIÓN Y RESULTADOS.....		108
5.1. OBJETIVO A. PRÁCTICAS Y DISCURSOS DISCRIMINATORIOS EN TORNO A LA DISCAPACIDAD AUDITIVA.....		108
5.1.1.	Tratos Brindados desde los Profesionales hacia el Estudiante con	

Discapacidad Auditiva.....	109
5.1.2. Tratos Brindados desde el Estudiantado hacia el Estudiante con Discapacidad Auditiva.....	116
5.1.3. Uso de Definiciones o Palabras para referirse a la Discapacidad o al Estudiante Discapacitado.....	117
5.1.4. Presencia de Obstaculizadores o Facilitadores para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Auditiva.....	120
5.2. OBJETIVO B. MANERA EN QUE SE ABORDAN PRÁCTICAS Y DISCURSOS DISCRIMINATORIOS HACIA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	127
5.2.1. Existencia de Protocolos Preventivos y Correctivos frente a Situaciones de Discriminación por Motivos de Discapacidad.....	127
5.2.2. Aplicación y Seguimiento de Protocolos.....	131
5.2.3. Integración y Vinculación de Estudiantes con Discapacidad Auditiva a Actividades Extracurriculares.....	134
5.2.4. Existencia de Instancias Formativas, de Sensibilización o de Capacitación hacia Profesionales y Estudiantes que permiten entender y abordar correctamente la Diversidad Estudiantil en el contexto de la Discapacidad...	139
5.2.5. Presencia de Recursos Humanos en apoyo a los Estudiantes con Discapacidad Auditiva.....	144
5.3. OBJETIVO C. PERCEPCIONES EN TORNO AL IMPACTO PERSONAL Y SOCIAL GENERADO POR LA DISCRIMINACIÓN POR DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	148
5.3.1. Percepciones que tienen los Profesionales respecto a los Estudiantes con Discapacidad Auditiva.....	149
5.3.2. Percepciones que tienen los Estudiantes a causa de su Discapacidad Auditiva.....	155
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	157
6.1. CONCLUSIONES DESDE EL TRABAJO SOCIAL.....	163
6.2. RECOMENDACIONES.....	167
BIBLIOGRAFIA.....	170
ANEXOS.....	186

INDICE DE TABLAS

TABLA N°1: Codificación de entrevistados.....	115
TABLA N°2: Categorías y subcategorías de análisis.....	116

RESUMEN

La educación en Chile con los años ha avanzado respecto a la inclusión de las diferentes discapacidades y/o condiciones que puedan presentar los estudiantes. En la siguiente tesis se realizará una investigación donde se buscará identificar si en un colegio de la comuna de Peñaflores existen prácticas discriminatorias hacia estudiantes que presenten discapacidad auditiva. Se podrá conocer la perspectiva respecto a la discriminación desde los estudiantes con discapacidad auditiva, profesores, integrantes del Programa de Integración Escolar (PIE) y trabajador social a través de entrevistas aplicadas durante el proceso de investigación.

Asimismo se profundiza de manera teórica la discriminación y la discapacidad auditiva mencionando políticas públicas y leyes que sustentan una inclusión de los estudiantes que presentan alguna discapacidad y/o condición, generando un análisis respecto a los resultados obtenidos de la investigación.

Palabras clave: Discapacidad; Discapacidad Auditiva; Educación; Estudiantes; Inclusión; Discriminación; Profesionales;

ABSTRACT

Education in Chile has advanced over the years with respect to the inclusion of the different disabilities and/or conditions that students may present. In the following thesis, an investigation will be carried out to identify whether there are discriminatory practices against students with hearing impairment in a school in the municipality of Peñaflor. Students with hearing impairments, teachers, members of the School Integration Program (PIE) and social worker will be able to learn the perspective regarding discrimination through interviews applied during the research process.

In addition, discrimination and hearing impairment are theoretically elaborated by mentioning public policies and laws that support the inclusion of students with disabilities and/or conditions, generating an analysis of the results obtained from the research.

Keywords: Disability; Hearing Disability; Education; Students; Inclusion; Discrimination; Professionals

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Pese a que la actual sociedad chilena ha logrado avanzar en materia de inclusión social, aún se tiende a desvalorizar transversalmente a las personas que presentan algún tipo de discapacidad, siendo éstas una población mayormente vulnerable, discriminada y excluida de las distintas esferas de la sociedad. Ésto resulta visible en la precarización de oportunidades y en el dificultoso acceso a los recursos que ofrecen los distintos servicios sociales como salud y educación. Respecto del contexto escolar, la exclusión se visibiliza más claramente en la segregación de estudiantes con discapacidades creándose colegios especiales para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales o también, en la falta de recursos humanos y financieros en aquellos colegios regulares que integran a alumnos y alumnas con dichas necesidades. A partir de este déficit social y cultural se han creado leyes y políticas que buscan propiciar la igualdad de oportunidades para todas y todos, como por ejemplo la Ley de Inclusión Escolar. No obstante, aquellos esfuerzos no han suscitado los efectos deseados y desde aquí surge la necesidad de poder investigar y conocer la realidad de los estudiantes que presentan una discapacidad, ahondando cómo esta influye o afecta en el proceso educativo y social de los estudiantes con alguna discapacidad.

Disciplinariamente, para el Trabajo Social, la problemática asociada a la discapacidad auditiva en el contexto escolar implica un campo de investigación relevante, en tanto, la profesión se funda en las bases de la no discriminación y el respeto de la diversidad y los derechos humanos, por lo que la intervención social para el bienestar de los estudiantes con discapacidad auditiva se convierte

en una necesidad para abrir propuestas de cambio y superación de las situaciones de discriminación por discapacidad.

En esta línea, la presente investigación parte fundamentando y problematizando la relación existente entre discapacidad auditiva y vulnerabilidad la cual se encuentra enlazada bidireccionalmente dentro del contexto social, en tanto los estudiantes con discapacidad auditiva al no tener las mismas oportunidades de acceso, se les acentúa la situación de exclusión.

A raíz de esto, se definirá un amplio marco teórico para una comprensión profunda del fenómeno, presentando las distintas conceptualizaciones sobre la discapacidad; modelos teóricos sobre la misma; los tratados internacionales suscritos por el Estado, así como la legislación nacional vigente. Luego, se expone la estructura de la educación chilena, los principios y objetivos de la Ley General de Educación, para posteriormente centrar la atención en los enfoques educativos. Desde aquí, se analizarán los programas en materia de inclusión educativa, particularmente el Programa de Integración Escolar y el carácter de las necesidades educativas especiales transitorias y permanentes. Para finalmente, abordar el fenómeno de la discriminación y la inclusión por discapacidad auditiva en el contexto escolar.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrollará una estrategia para llevar a cabo el estudio, la cual se basa principalmente en una metodología cualitativa de orientación fenomenológica, y de nivel exploratorio-descriptivo para recoger datos sobre la discriminación por discapacidad auditiva en el contexto escolar, considerando las percepciones de diversos actores de la comunidad educativa. Por último, en la cuarta parte, se expondrá el análisis estructurado de información por objetivo y los resultados por categorías y

subcategorías, considerando el conjunto de los relatos obtenidos en la aplicación de las entrevistas.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN

2.1 FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las personas que poseen alguna discapacidad, a menudo son discriminadas y excluidas de la sociedad. Al respecto Vivanco señala que “las personas con discapacidades tienden a ser personas vulnerables por la exclusión social que presentan” (2021, pp.31), la cual se origina transversal y simultáneamente desde diferentes esferas de la sociedad y puede ser visualizada o constatada en las precarias oportunidades de acceso y recursos que ofertan los servicios sociales, de salud, educación, entre otros. En este sentido, resulta interesante analizar las implicancias de dichas dinámicas excluyentes y/o discriminatorias dentro de los establecimientos educacionales ya que éstos, después de las familias, ocupan el rol de agencia educadora y socializadora y ahí radica su trascendencia e importancia social.

Por lo señalado el problema de la presente investigación dice relación con la discriminación, en el contexto escolar, que reciben los y las estudiantes con

discapacidad auditiva desde sus pares, profesores/as y/o asistentes de la educación.

Respecto de este problema, según los datos proporcionados por el II Estudio Nacional de Discapacidad [II ENDISC], ([2016](#)), en Chile existen aproximadamente 2.836.818 millones de personas que presentan algún tipo de discapacidad. Dentro de esta población, aproximadamente 891.731 personas presentan discapacidad auditiva en sus diferentes grados, los cuales son; Hipoacusia Leve: se escucha de manera lejana los ruidos y sonidos teniendo dificultades para oír, en estos casos es posible utilizar prótesis auditivas y generalmente se producen trastornos del habla. Hipoacusia moderada: no perciben ruidos pero mantienen una lectura-facial y se requiere un apoyo visual (lengua de señas). Hipoacusia severa: no se puede adquirir un lenguaje oral y solo se requiere un apoyo visual. Sordera profunda: aquí existen serios problemas en la adquisición del lenguaje oral por lo que se hace imprescindible la enseñanza de la lengua de señas y la representación de toda información por la vía visual y por último, está el grado Cofosis o anacusia: donde existe una pérdida de audición total por lo que no existen restos auditivos. (Gobierno de Chile, [2018](#))

En cuanto a los niños, niñas y adolescentes [NNA] con discapacidad auditiva, queremos mencionar que, para efectos de esta investigación, no se encontró ningún catastro específico y actualizado que refiriera a este segmento de la población. Solamente se pudo disponer de las estadísticas de las Orientaciones Técnicas para Establecimientos Educacionales con Estudiantes que presentan discapacidad auditiva del ministerio de Educación ([2022](#)) indicaban que al año 2021 existían al menos 2.227 estudiantes con discapacidad

auditiva inscritos en el sistema educacional chileno; de los cuales 385 estudiantes cursaban sus estudios en escuelas especiales y 1842 lo hacían en establecimientos que contaban con el Programa de Integración Escolar [PIE].

Respecto de la formación escolar de este último grupo de estudiantes, es importante destacar que solo la quinta parte de éstos lo hace con el apoyo profesional de un intérprete o co-educador lo cual determina profundamente el proceso comunicativo del estudiante y la transmisión y adquisición de conocimiento de éste, puesto que muchas veces, son estos profesionales quienes únicamente saben la lengua de señas y facilitan la relación entre el estudiante con discapacidad auditiva y su medio escolar. (Ministerio de Educación, [2022](#)).

En este sentido, si se compara la experiencia formativa y educativa de estudiantes pertenecientes a escuelas especiales, en la cual toda la comunidad escolar maneja la lengua de seña de forma natural versus aquellos estudiantes escolarizados en establecimientos educativos con PIE, se visualizan experiencias muy distintas entre sí; mientras que el primer grupo de estudiantes tiene acceso a la totalidad de los contenidos contemplados en el currículum educativo gracias a la transmisión curricular que se hace desde La Lengua de Señas Chilena [LSCh], por otra parte, el segundo grupo de estudiantes, resulta considerablemente restringido del proceso comunicacional y también de los contenidos educacionales debido a la baja presencia de los intérprete de LSCh en la jornada escolar de los establecimientos con PIE, lo cual desemboca en una experiencia formativa y educativa visiblemente coartada y desigual a la de otros estudiantes con discapacidad auditiva. (Larrazabal, Palacios & Espinoza, [2021](#))

No cumpliéndose así el principio de garantización de la igualdad de condiciones que estipula la Ley 20.370 General de Educación.

Si bien estas diferencias y restricciones del entorno educativo son “sutiles” los autores Delgado y Herreño ([2018](#)) señalan que éstas constituyen prácticas discriminatorias de carácter indirecto, pues la diferencia en la consideración o tratamiento hacia las personas discapacitadas igualmente daña la dignidad de éstas en tanto sus derechos humanos dejan de ser garantizados a raíz de un acto arbitrario e injustificado como lo es la falta de voluntad gubernamental de destinar los recursos suficientes y mejores oportunidades de acceso a la educación para estudiantes con discapacidad auditiva.

Frente a esto, Reyes ([2018](#)) señala que estas dinámicas excluyentes y discriminatorias no solamente tienen repercusiones en el nivel educacional del estudiante, sino también resuenan en un nivel cultural y social de éste, pues perpetuar el sistema educacional oralista significa partir del supuesto que existe una identidad cultural homogeneizada de estudiantes, desconociendo, omitiendo y vetando sistemáticamente las características y necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad auditiva. Es por ello que el hecho de que estas prácticas discriminatorias y transgresoras de los derechos fundamentales tengan lugar en el ámbito educativo, tiene especial relevancia ya que es la educación el derecho humano fundamental y esencial que permite conocer y ejecutar en libertad y autonomía los otros derechos fundamentales generando así importantes beneficios en el desarrollo social y humano de forma integral. (United Nations Children’s Fund [UNICEF] citada en Ministerio de Educación [MINEDUC], [2015](#))

2.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Respecto de la discriminación por discapacidad auditiva de la que son objeto las y los estudiantes, conviene destacar un aspecto importante que surge de la relación entre dicha discriminación y la vulnerabilidad; esto refiere al componente social que enlaza a ambas, el cual sugiere una relación de influencia mutua y bidireccional, ya que al no tener las mismas oportunidades de acceso, la situación de exclusión de las y los sujetos se acentúa aún más debido a esta influencia del entorno excluyente, que imposibilita y reduce casi a cero la capacidad de las y los sujetos para desarrollar su potencial como ciudadanos con autonomía. (Duarte & Limón, [2020](#))

Ahora bien, si miramos la discapacidad y la vulnerabilidad social desde las instituciones educativas, resulta ser una realidad doblemente crítica y alarmante, primero; porque la función principal de las escuelas, que es precisamente entregar, sin distinción alguna, las herramientas necesarias para alcanzar un desarrollo humano integral, no las están entregando y segundo; porque al tratarse de NNA, hablamos de sujetos más susceptibles a vulneraciones ya que la dependencia que tienen éstos hacia sus padres o cuidadores los restringe de cualquier decisión que puedan tomar sobre ellos mismos y también, los restringe de generar y disponer de recursos materiales y/o financieros que eventualmente pudieran utilizar para revertir su situación social desfavorable (Iglesias & Ortuño, [2018](#)).

Por lo mismo, el Estado chileno como principal entidad garante de los Derechos Humanos y vigilante del interés superior del niño/a, se ha visto en la obligación de mancomunar los esfuerzos de los distintos sectores de la sociedad para generar una concientización profunda y verdadera comprensión de esta realidad crítica que vulnera y transgrede los derechos fundamentales de las personas discapacitadas. Dichos esfuerzos se han centrado principalmente en sentar las bases legales sobre igualdad de oportunidades e inclusión, creando y ejerciendo medidas contra la discriminación entendiéndose, exigencias de accesibilidad, realización de ajustes necesarios y prevención de conductas de acoso. La Ley 20.422 ([2010](#)) busca precisamente resguardar la integridad e igualdad de derechos para todas las personas e indica en el Título I “Derecho a la igualdad de oportunidades”, párrafo I, artículo 7° que dice:

“Se entiende por igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, la ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social” (Ministerio de Planificación, [2010](#)).

No obstante, estas bases legales sobre igualdad de oportunidades no han suscitado mayores efectos dentro de los espacios educativos para propiciar la inclusión. Más bien, la ayuda y acciones desplegadas a partir de la entrada en vigencia de la ley, se centró en modificaciones curriculares que escasamente lograron garantizar a las y los estudiantes un futuro profesional estable y con las herramientas necesarias para ejecutarlo (Valladares, [2019](#)). Respecto de lo anterior, Reyes ([2018](#)) señala que el 23% de las personas adultas con discapacidad auditiva no termina la educación básica; cifra muy superior al 11,3%

alcanzado por las personas adultas sin situación de discapacidad. En este punto, es importante reflexionar entorno a dicha discontinuidad en la educación, la cual, en términos numéricos, asciende al doble cuando se trata de personas con discapacidad auditiva. Ésto permite deducir que las y los estudiantes con discapacidad auditiva no tienen el mismo acceso a la educación que aquellas personas con algún otro tipo de discapacidad o sin la presencia de ésta.

Un ejemplo que asevera dicha deducción, es que para el año 2016 el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE] señalaba que sólo 49 estudiantes con discapacidad auditiva rindieron la Prueba de Selección Universitaria [PSU] y, sin embargo, ninguno de ellos/as alcanzó el puntaje mínimo siquiera para postular a alguna universidad del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH] de hecho, los puntajes en las pruebas de matemáticas y lenguaje no alcanzaban los 450 puntos en comparación a alumnos con otras discapacidades, situación que deja patente las desigualdades existentes en la educación que se entrega a estudiantes con discapacidad auditiva lo que innegablemente desemboca en una obstaculización al goce y al ejercicio, en igualdad de condiciones, de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas. (Convención Americana sobre Derechos Humanos, [2015](#))

Cabe destacar, que si bien por parte del Estado chileno se han realizado esfuerzos para revertir esta situación vulneradora, la forma superficial e insustancial con la que se ha abordado la temática de la discapacidad auditiva, la sordera y las y los afectados/as directos/as, no ha estado a la altura ni ha sido pertinente ni significativa para los estudiantes con discapacidad. Únicamente se ha logrado sentar un precedente importante sobre “la manera de construir

relaciones humanas y redes de apoyo” (Valladares, [2019](#), p.92) que ha ido permeando otras esferas de la sociedad.

Es por ello que, la disciplina del Trabajo Social fundada sobre la no discriminación, el respeto a la diversidad y a los derechos humanos tiene un gran desafío dentro de esta temática y su intervención es clave para la superación de esta situación social crítica. El compromiso humanista de los y las Trabajadoras Sociales permite diagnosticar, visibilizar y comunicar las afecciones de aquellas personas en situación de discapacidad y contribuir a generar conciencia respecto de la magnitud de la problemática desde una perspectiva integral, ética y digna que propicie la justicia social, procurando el bienestar de cada individuo/a.

2.2.1 Relación entre el Trabajo Social y el Problema de Investigación.

2.2.1.1 Estado del Arte del Problema de Investigación en Trabajo Social.

En lo que respecta a la participación del Trabajo Social dentro de la crítica y compleja problemática de la discapacidad, es dable mencionar que el manejo de conocimientos interdisciplinarios por parte de los y las profesionales, ha permitido la convergencia y utilización de saberes que se encuentran en consonancia con los principios del Trabajo Social lo cual también ha favorecido un abordaje integral de la temática aun cuando a veces, esta formación y manejo

desde la interdisciplinariedad no tiene muy buena llegada en todas las circunstancias o espacios.

Durante el año 2020 un estudio mexicano de los autores Duarte & Limón (2020) sobre la intervención del Trabajo Social con jóvenes con discapacidad, demostró que aplicar el Modelo Social de Diversidad Funcional tuvo mejores resultados tanto para las y los profesionales como para los jóvenes en cuestión. Este modelo basado en los Derechos Humanos, propone que el objetivo fundamental de la intervención es otorgar dignidad y participación social a aquellas personas que son discriminadas por su diversidad funcional procurando generar la igualdad de oportunidades para éstas.

Si bien este modelo no es propio de las metodologías del Trabajo Social, opera en consonancia con los principios de éste; la libertad, integridad, enfoque de derecho, igualdad de condiciones, respeto a la diversidad y autonomía permiten una conceptualización diferente y más compleja del sujeto en cuestión, dejando de lado la histórica concepción del sujeto de caridad cuya condición desfavorable es de carácter inamovible. Ésta metodología resultó ser innovadora y beneficiosa para el tratamiento de la problemática ya que situó a las y los jóvenes como los sujetos de acción de la intervención, acentuando sus capacidades por sobre sus discapacidades.

El hecho de otorgarle la autoría a los jóvenes respecto de su propia problemática, resulta plausible y sumamente provechoso ya que, las niñas y adolescencias constituyen grupos potencialmente vulnerables a la exclusión social por diversos motivos como; rango etario, formación insuficiente para la inserción en el mercado laboral, dependencia económica y emocional hacia sus

cuidadores, etc. Por lo mismo, resulta sumamente útil que de forma temprana, se trabaje desde metodologías que empoderen a las niñas discapacitadas en vez de perpetuar el asistencialismo incapacitante. En este sentido, las escuelas constituyen uno de los mejores escenarios donde el Trabajo Social puede pesquisar e intervenir tempranamente situaciones sociales críticas o conflictivas ya que el objetivo de estas instituciones no solamente radica en la transmisión de conocimientos, sino también cumple con el importante rol social de formar ciudadanos/as solidarios, conscientes, respetuosos/as y críticos/as para lo cual resulta indispensable intervenir asertivamente sobre todas aquellas situaciones que obstaculicen el desarrollo integral y el fortalecimiento de las relaciones del medio escolar y medios asociados (Iglesias & Ortuño, [2018](#))

Es en este ámbito donde el Trabajo Social también tiene un gran potencial para desarrollar su quehacer, motivo por el cual su rol ha cobrado mayor relevancia, ya que dentro de las escuelas, velar por el bienestar de la comunidad educativa realza el gran valor que tiene la convivencia para lograr sociedades multiculturales y respetuosas de la diversidad. La convivencia no sólo debe remitirse y enseñarse en un contexto familiar sino también debe ser desarrollada desde otros espacios sociales, como el educativo, y fomentar la participación de todos/as sus integrantes como agentes activos del proceso de resolución y gestión de conflictos, el cual resulta ser crucial para erigir instancias y dinámicas sanas dentro de los establecimientos educativos. De ahí la importancia del aporte que han llegado a generar los y las Trabajadoras Sociales desde la disposición de sus conocimientos, habilidades, técnicas y estrategias como mediadores en situaciones críticas.

2.2.1.2 Perfil de Egreso del Trabajo Social y la vinculación con el Problema de Investigación

La Escuela de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana, ha consignado como eje central en su perfil de egreso, la formación de un profesional competente con la garantización de los derechos humanos de todas las personas. Desde ahí, y en relación a las condiciones elementales del quehacer profesional, los Trabajadores Sociales aplican la relación Teoría-Práctica de los conocimientos adquiridos dentro del proceso formativo para generar acciones profesionales atingentes al medio de vinculación. Es decir, integran “habilidades y destrezas intelectuales para relacionar los aspectos teóricos en espacios operativos, logrando articular las diversas variables que intervienen en las realidades del Trabajo Social” ([Universidad Tecnológica Metropolitana \[UTEM\], s.f.](#)). Sumado a lo anterior, el Trabajador/a/e Social debe posicionarse de forma crítica frente a la realidad social, cuestionando su propio quehacer como también las políticas públicas que lo condicionan articulando así lo técnico y lo político. Además, se trabaja en la “capacidad de proponer y gestionar: Ante la necesidad de buscar soluciones a problemáticas sociales persistentes en el tiempo y generalmente con escasos recursos, muestra capacidad creativa, propone, proyecta, organiza y ejecuta alternativas eficaces” ([UTEM, s.f.](#)). Por último pero no menos importante encontramos la ética y compromiso que como trabajadores sociales nos comprometemos, desarrollando desde una postura ética qué forja nuestra mirada a la humanidad y la relación de la sociedad y las problemáticas que aquejan a los sujetos.

Lo anterior, vinculado a la problemática de la investigación, revela las capacidades que debe desarrollar el profesional como generar conocimientos de la propia disciplina y de otras que convergen en el mismo espacio de intervención

para responder integralmente a las necesidades de los sujetos. Si bien, el Trabajo Social está inserto de forma reciente dentro de estos espacios, constituye un ente fundamental para promover el apoyo psicosocial de la comunidad sorda. Vivanco (2021) plantea la necesidad de incorporar, en el tratamiento de ésta problemática, a los y las Trabajadoras Sociales para poder disponer de sus habilidades diagnósticas y relevar la importancia que tienen las verdaderas y actuales necesidades presentes dentro de la comunidad sorda, ya que ésto permitiría la adecuación de las políticas públicas y por ende, la disminución de aquellas barreras sociales que impiden la inclusión en la sociedad y el desarrollo integral de todos y todas.

Es por esto que se debe mantener una visión integral en cada una de las problemáticas que los y las trabajadoras sociales abordan, considerando que las personas con discapacidad auditiva han sido víctimas constantes de la exclusión y discriminación de manera social, cultural y comunicacional, generando barreras obstaculizadoras para el desarrollo de los sujetos. Como agente de cambio el Trabajo Social debe generar conocimientos y políticas públicas que promuevan la autonomía de los sujetos entregando un rol activo a las personas y así éstas puedan generar herramientas transformándose en actores sociales gestores de su propio cambio.

2.2.1.3 Importancia Profesional de Generar Conocimiento en el Área

La inclusión social es uno de los objetivos fundamentales del Trabajo Social, ya que mediante ésta se logra fomentar la participación activa de todas las personas que componen el entramado social, transformando aquellas realidades y/o situaciones desfavorables desde la actoría social y la no

discriminación, mejorando así la calidad de vida, la autonomía y las herramientas necesarias para mantener interacciones humanas saludables entre todas las personas y, especialmente de aquellas que se encuentran socialmente excluidas.

Sin embargo, el ejercicio profesional del Trabajo Social y su propósito respecto de la inclusión social, muchas veces es obstaculizado por sociedades segregadoras y sus respectivas políticas públicas asistencialistas que intentan paliar, sin éxito, aquellas problemáticas derivadas de la exclusión social. De hecho, en función de lo anterior, se visualiza que no existen muchas investigaciones actualizadas sobre la realidad de las personas discapacitadas, lo cual perpetúa la exclusión histórica de este segmento de la población y refuerza la idea de que este grupo es constituido por sujetos de segundo orden cuyas características y necesidades son de menor relevancia y, por ende, son relegadas sistemáticamente al olvido.

Ahora bien, esta situación se agudiza aún más cuando se trata de NNA que padecen o experimentan algún tipo de discapacidad, como por ejemplo, discapacidad auditiva. A nivel nacional existen pocos estudios que hablen sobre una cifra exacta y actualizada de NNA con discapacidad auditiva así como también, se desconoce la realidad del contexto escolar en el que se encuentran insertos/as, específicamente si reciben algún tipo de discriminación. De hecho, las investigaciones y antecedentes existentes sobre discriminación en contexto escolar es abordada de manera general. También es dable mencionar que dichos documentos no contemplan aquellos NNA con discapacidad auditiva que se encuentran desescolarizados. Frente al desconocimiento de esta cifra, se vuelve inviable erigir cualquier tipo de conocimiento que sustente el despliegue de acciones o intervenciones coherentes a la magnitud de la problemática la cual resulta

alarmantemente preocupante, Valladares en línea con lo expuesto menciona que, “el hecho de que la educación de sordos esté excluida del debate educativo, es la primera y más importante discriminación sobre la cual, después, se hilvanan sutilmente todas las demás discriminaciones, por ejemplo, -las de índole civil, legal, laboral, cultural” ([2019](#), p. 38).

En este sentido, desde el área de la educación, la necesidad de “introducir a los y las profesionales del Trabajo Social en los centros educativos se debe a que las normativas en materia de atención a la diversidad son insuficientes” (Martins da Costa & de la Flor, [2021](#)). Por lo que, la importancia del/la trabajador/a social dentro del sistema educativo y en NNA con discapacidades es orientar al contexto escolar a usar estrategias adecuadas para que los NNA en cuestión hagan valer sus derechos. Además la importancia de generar conocimientos desde el Trabajo Social dentro de la comunidad educativa, es poder generar un entorno donde el/la estudiante con discapacidad auditiva se pueda desenvolver cómodamente, ya que, al generar comunidad dentro del sistema educativo, “la colectividad se fortalece cuando las personas se cuidan mutuamente, se hacen responsables unas de otras y aceptan no sólo las cosas que tienen en común, sino también sus diferencias”, por lo que, “si hay más y mejores servicios sociales, como pruebas de la audición y mayor acceso a la educación y capacitación, todos los niños de la comunidad se pueden beneficiar” (Rodríguez, Roldán, & Romero, [2016](#))

Debido a esto, si se generan los conocimientos adecuados en base a la discriminación hacia las y los NNA o la educación que es otorgada a los mismos, se pueden visibilizar aún más las barreras comunicacionales que existen entre la sociedad oyente y la no oyente, desde las cuales se puede trabajar en conjunto

para hacer valer los derechos de este segmento minoritario y segregado de las cotidianidades de la sociedad en general, en especial un derecho que le corresponde a cada ser humano, como es, la educación.

También está la importancia de poder generar conocimientos con las comunidades de personas sordas, en específico con las infancias desde el ámbito social y cultural, ya que con esta población se generarán herramientas conjuntas que ayuden a que la sociedad oyente los incluya desde el aprendizaje de la LSCh, lo cual se puede realizar desde el Trabajo Social a través de su rol frente al Estado y la realización de políticas públicas que aseguren un desarrollo integral de todas las personas sordas desde el ámbito educacional, físico, social, estructural, cultural, entre otras.

2.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

2.3.1 Pregunta general de Investigación

- a) ¿En los contextos escolares, existe discriminación hacia los y las estudiantes con discapacidad auditiva?

2.3.2 Preguntas Secundarias de Investigación

- a) ¿Cuáles son las prácticas o discursos discriminatorios, que emergen desde el contexto escolar, hacia estudiantes con discapacidad auditiva?
- b) ¿Quiénes ejercen o desarrollan prácticas discriminatorias, en el contexto escolar, hacia estudiantes con discapacidad auditiva?
- c) ¿Cómo afectan las prácticas discriminatorias a los estudiantes con discapacidad auditiva, en el ámbito personal y social?
- d) ¿Cuáles son las acciones desarrolladas por el colegio frente a las prácticas/discursos discriminatorios hacia estudiantes con discapacidad auditiva?

2.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.4.1 Objetivo General

- a) Determinar la existencia de prácticas discriminatorias hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el colegio Rosalina Pescio e impacto en su inserción social y desarrollo personal.

2.4.2 Objetivos Específicos

- a) Indagar la manifestación de prácticas y discursos discriminatorios, hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el Colegio Rosalina Pescio.
- b) Identificar de qué manera los niveles directivos abordan las prácticas y/o discursos discriminatorios hacia las y los estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar.
- c) Indagar las percepciones de los y las estudiantes con discapacidad auditiva sobre el impacto de los discursos y prácticas discriminatorias para su desarrollo personal e inclusión social en el contexto escolar.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

3.1 CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA DISCAPACIDAD

Es importante señalar que a lo largo de la historia han existido muchas definiciones y conceptualizaciones de la discapacidad las que han ido evolucionando a través de los años; en un primer momento ésta fue definida desde la marginalidad y exclusión, entendiendo la discapacidad como un castigo divino por algún pecado cometido. Actualmente, la discapacidad es abordada desde un enfoque de derechos y por ende, se trata a las personas con discapacidad como sujetos de derecho haciendo imprescindible la garantización de sus derechos y libertades fundamentales a través de leyes, convenciones internacionales, etc. También, es válido usar el término Personas en Situación de Discapacidad sugerido por SENADIS ([2017](#)) incorporando una mirada integral.

En esta oportunidad, utilizaremos la definición que se encuentra en la página web de SENADIS, sobre la discapacidad, la cual:

“Se entiende como una construcción simbólica, un término genérico y relacional que incluye condiciones de salud y déficits, limitaciones en la actividad, y restricciones en la participación. Este concepto indica los aspectos negativos de la interacción, entre un individuo y sus factores contextuales, considerando los ambientales y personales” (SENADIS,[s.f](#)).

La discapacidad, observa distintas clasificaciones, pero según la CDPD a la cual Chile adhiere desde el año 2008, existen 4 discapacidades generales las cuales son:

3.1.1 Discapacidad Física

Según la definición que es aprobada por el Gobierno de Chile indica que ésta corresponde a:

“Dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para manipular objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas, y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona” (Ministerio de Educación, [2007](#)).

Dicha discapacidad genera una limitación en el desarrollo personal de quien la padece así como también, produce una limitación en el desarrollo de ésta con su entorno. Además, esta discapacidad puede presentarse de manera permanente o temporal, lo cual varía según el tiempo que se demore en ser encontrada o tratada, siendo dentro de las causas más frecuentes por las cuales se puede generar una discapacidad física, un problema o daño en los músculos o sistema nervioso. En general, la discapacidad física se logra observar a simple vista, pero hay excepciones.

La discapacidad física se puede clasificar en dos trastornos: físicos periféricos; el cual se puede presentar desde el nacimiento, durante el desarrollo de la persona, como un accidente o a consecuencia de enfermedades que se presenten en su vida, afectando las articulaciones, extremidades, huesos y músculos, en ocasiones por accidentes en la espalda, dañando la médula espinal, la cual es el conducto de la comunicación entre las extremidades y el cerebro. Y trastornos neurológicos; que se causan debido a un daño en cualquier área del cerebro encargada de los movimientos del cuerpo, causando “dificultades en el movimiento, y en el uso, sensaciones y control de ciertas partes

del cuerpo” (Secretaría de Atención a Personas con Discapacidad, [2015](#)). Dentro de los trastornos más comunes están la parálisis cerebral, los traumatismos craneoencefálicos y los tumores en el cerebro.

Además, existen tipos de discapacidad física según la zona afectada del cuerpo como las,

“discapacidades físicas orgánicas aquellas que afectan a la cabeza, la columna vertebral y las extremidades inferiores y superiores; afectación de órganos y vísceras a las que afectan a los aparatos respiratorio, cardiovascular, digestivo y urinario y a los sistemas metabólico e inmunológico; y déficits de las estructuras musculares relacionadas con el movimiento de las extremidades” (Observatorio Discapacidad Física, [s.f](#)).

Por lo que, las deficiencias generadas por esta discapacidad se van denominando según las extremidades y partes del cuerpo en las que se presenta tales como, la monoplejía que como indica su nombre es la parálisis de una sola extremidad; la paraplejía que afecta y paraliza la mitad inferior del cuerpo; la tetraplejía se denomina a la parálisis en todas las extremidades del cuerpo; y la hemiplejía que es solo la parálisis de un hemisferio, sea derecho o izquierdo (Observatorio Discapacidad Física, [s.f](#)).

3.1.2 Discapacidad Intelectual

El concepto de discapacidad intelectual, conocido antiguamente como “retraso mental”, consideraba a las personas como enfermas mentales, quienes eran tratadas como dementes, locos o anormales dentro de la sociedad, además de ser enviados a instituciones psiquiátricas, en donde no se trataba, ni estudiaba su dolencia, sino más bien eran aislados, al punto de invisibilizar o suprimir la

participación de aquellas personas dentro de la sociedad, siendo vistas como un peligro tanto para sí mismos como para la comunidad. misma. Pero, aunque hayan pasado años de aquel concepto, aún hoy en día a las personas que presentan esta discapacidad se les denomina con una connotación negativa como deficientes mentales, retrasados mentales o con retardo en el desarrollo.

Actualmente la discapacidad intelectual se define como

“Una limitación en el funcionamiento intelectual y en el adaptativo que se manifiesta en la dificultad para desarrollar habilidades conceptuales, sociales y de adaptación al entorno, limitaciones que coexisten con otras las cuales pueden desarrollarse a través de una buena intervención” (Instituto Tobías Emanuel, [2019](#)).

Esta discapacidad, posee diferentes grados aunque estos son relativos, ya que indican la posición social que ocupa la persona dependiendo de su coeficiente intelectual, el cual no siempre es exacto. El primer grado es el leve y aquellas personas que se sitúan en este grupo están entre un 50-70 de Coeficiente Intelectual (CI) y pueden realizar su vida cotidiana con normalidad, aunque presentaran dificultades en ocasiones para regular sus emociones y tendrán un periodo de aprendizaje más largo en el sistema educativo, podrán estudiar y ejercer profesionalmente. El segundo grado es moderado y poseen un CI de entre 35-50 lo que implica una supervisión constante, sus habilidades comunicacionales están reducidas y para adquirir habilidades es necesario ayuda constante y un largo proceso de aprendizaje, sin embargo con una terapia profunda pueden lograr adquirir cierta autonomía, pero siempre con supervisión (Castillero, [2017](#)).

Desde el tercer grado es considerada una discapacidad grave ya que el CI de las personas fluctúa entre un 20-35 y necesitan ser supervisadas y cuidadas continuamente, ya que poseen en ocasiones problemas neurológicos,

además de poca o nula comprensión lectora y/o numérica, siendo consideradas a nivel legal personas incapaces de tomar decisiones propias. Y el último grado es profundo, aquí la persona posee un CI inferior a 20 implicando que las personas dentro de este grado necesitan ser cuidados y supervisados de forma permanente debido a que su tasa de supervivencia es baja, además de poseer otras discapacidades y/o daños neurológicos, lo cual genera que posea un lenguaje comunicacional mínimo, a través de gestos y palabras cortas y directas, además su círculo será pequeño, dependiendo siempre de ellos/as (Instituto Tobias Emanuel, [2019](#)).

3.1.3 Discapacidad Mental

El concepto de Discapacidad mental o psicosocial como se conoce actualmente, tiene una evolución histórica en cuanto a su conceptualización y tratamiento. Pero con los años, los estudios y la creación de la Convención sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas (CDPD), se actualiza el concepto a personas con discapacidad mental o psicosocial y es definida como “la limitación de las personas que presentan disfunciones temporales o permanentes de la mente para realizar una o más actividades cotidianas” (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, [2016](#)). Según Arenas y Melo ([2021](#)) la discapacidad mental se va visibilizando a medida que el entorno por el que se rodea la persona no le va permitiendo vivir de forma plena, generando paulatinamente una salud mental dañada o deteriorada, la cual es conocida como “la cenicienta de las enfermedades” debido a que en ocasiones no se conoce su origen, el cual es lo bastante demandante como para que la persona quede desamparada y no mantenga una participación en la sociedad.

Desde la creación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad estas personas son sujetos de derecho, poseen autonomía y libertad de tomar sus propias decisiones cualquiera sea la situación, como también igualdad de oportunidades y una vida digna, como cualquier ser humano.

Actualmente, existe el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, el cual contiene descripciones, conceptos, clasificaciones y criterios de los diversos trastornos mentales existentes. Dentro de este manual se encuentran los diversos trastornos desde la infancia, niñez y adolescencia, como los trastornos cognoscitivos, los mentales por enfermedad médica, por sustancias, trastornos psicóticos, del estado del ánimo, de ansiedad, somatomorfos, ficticios, disociativos, de identidad sexual, de conducta alimentaria, del sueño, del control de impulsos y adaptativos.

Durante años, con las diversas investigaciones realizadas en esta línea, se han clasificado varios tipos de enfermedades mentales como se les llama debido al diagnóstico psiquiátrico o psicológico, algunas de ellas son, trastornos, como el obsesivo-compulsivo, de ansiedad, de límite de la personalidad, alimentarios, también esquizofrenia, y depresión en sus variados grados.

Según Fernández ([2010](#)) a pesar de los cambios de concepto y reconstrucciones de políticas a nivel nacional y global, las personas con discapacidad mental, aún se mantienen con barreras dentro de la sociedad, las cuales se conforman por los conceptos que las diversas culturas imponen en cuanto a conducta y comportamiento humano, la que viene del estigma social, las actitudes y prácticas discriminatorias de las que han sido y continúan siendo víctimas.

3.1.4 Discapacidad Sensorial

Otra de las clasificaciones de discapacidad es la Sensorial que se refiere a “la discapacidad que afecta a uno o varios de los sentidos” (Fundación Caser, [s.f.](#)), es decir, el grupo de personas que presentan una discapacidad auditiva y/o visual, afectando directamente el/los sentidos.

En el Censo del año 2012 se puede observar una mirada más cercana a la actualidad de las personas con discapacidad auditiva y/o visual ,ya que desde entonces, no se han realizado estudios que se centren en las discapacidades por específico y solo se han abordado de manera general como en el II ENDISC desarrollado por el Ministerio de Desarrollo Social y el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) realizado el año 2015. Los resultado que arroja el Censo del año 2012 muestra que existen aproximadamente 2.119.316 de personas con discapacidad y, de ellos, 488.511 presentan una discapacidad auditiva y 890.569 personas tienen una discapacidad visual en cualquiera de sus grados. Es importante señalar que dentro de este catastro, no están contempladas aquellas personas con discapacidad provenientes de comunas con difícil acceso ya que el estudio no se realizó en dichas comunas ([2013](#)).

Como se mencionó con anterioridad, dentro de la discapacidad sensorial se encuentran las personas con discapacidad auditiva y visual, esta última según la OMS define que, “La discapacidad visual se refiere a personas con deficiencias funcionales del órgano de la visión y, de las estructuras y funciones asociadas, incluidos los párpados” (Organización Mundial de la Salud, [2021](#)), en la cual existen 4 grados de deterioro visual los que son leve, moderado, grave y ceguera.

3.1.4.1 Discapacidad Auditiva.

Según la Organización Mundial de la Salud se define como discapacidad auditiva (en adelante DA) a la “Pérdida auditiva superior a 25 dB (25 decibelios)”(OMS, [2021](#)), la cual suele acompañarse de restricciones en la actividad cotidiana, afectando las habilidades de comunicación y de interacción con el medio, teniendo importantes repercusiones físicas, psicológicas y económicas. La discapacidad auditiva incluye aquellas personas que han sufrido la pérdida de la audición de manera parcial o completa en cualquiera de sus grados, lo cual afecta la vida cotidiana de las personas al momento de no percibir sonidos de ambiente o sonidos del lenguaje oral.

Una de las principales barreras que se generan a raíz de la discapacidad auditiva según la “Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia” ([2007](#)) del Ministerio de Educación, es que se dificulta la comunicación oral o escrita ya que las personas con discapacidad auditiva se relacionan visualmente, es decir, en su vida cotidiana se comunican en Lengua de Señas siendo éste un símbolo importante dentro de la comunidad el cual define principalmente su cultura pese a que aquellas personas que presentan discapacidad auditiva en un grado leve a moderado logran desarrollar la comunicación oral.

Según el Ministerio de educación ([2018](#)) existen dos causas que originan la sordera, una es de manera hereditaria, la cual puede pasar de generación en generación y la otra es adquirida la cual se puede provocar a través de un accidente o una enfermedad.

3.2 MODELOS TEÓRICOS SOBRE LA DISCAPACIDAD

Tal como fue mencionado anteriormente, a través del tiempo, el concepto de discapacidad ha sido extensamente debatido hecho que, a la vez, ha generado un incremento y dinamismo respecto de aquellos modelos teóricos que han intentado ofrecer una explicación de ésta. Según las autoras Perez y Chhabra (2019) los modelos teóricos de discapacidad buscan ser un instrumento para poder entender a las personas con discapacidad auditiva para poder generar nuevos conocimientos fuera de nuestra propia burbuja.

3.2.1 Modelo Médico o Rehabilitador

El modelo médico o rehabilitador, tiene por objetivo “curar a la persona discapacitada, o bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporar a la sociedad” (Velarde, 2012), ya que, tener una discapacidad es sinónimo de poseer un cuerpo deficiente que afecta y limita a las personas a poseer una vida cotidiana, porque es visualizada como una facultad propia de la persona y una variación contraria de la norma biológica que debiese tener.

Es evidente que este modelo conceptualiza la discapacidad como una característica individual o particular de quien la posee, omitiendo así la influencia que ejerce el entorno sobre ésta. Pero aun desde esta perspectiva un tanto sesgada, este modelo logró realizar a lo menos dos aportes o beneficios notorios para la discapacidad: el primer aporte es que al ser un modelo normativo, regido por leyes y políticas de salud, sirve hasta hoy en día, como herramienta para

clasificar, ordenar y brindar cuidados médicos a quien lo requiera, y el otro aporte, son los tratamientos médicos que se han generado y puesto en práctica en consideración de las necesidades de calidad de vida de las personas con discapacidad.

En cuanto a los tratamientos que se han generado a partir de este modelo, debemos mencionar que su eficacia depende de la institucionalización de la persona, la cual muchas veces termina excluyendo a ésta de su vida social en pos de la rehabilitación médica que prevalece. Por esta razón, este modelo ha sido objeto de críticas y además, porque incurre en una dinámica estigmatizadora que se genera a partir de la identidad que se le asigna a la persona con discapacidad, la cual es definida por la enfermedad diagnosticada por el médico, quien además, se sitúa por sobre el paciente en función a su grado de conocimiento generando así una relación asimétrica y desigual.

“Desde esta perspectiva, la persona se define a partir de parámetros de normalidad, lo que queda de manifiesto especialmente en el lenguaje: así, se habla, por ejemplo, de inválido o minusválido al referirse a las discapacidades físicas o sensoriales, y de subnormal cuando se intenta catalogar una diversidad psicológica o mental” (Velarde, [2012](#)).

3.2.2 Modelo Social o Constructivista

El Modelo Social nace como una crítica al Modelo Médico, ya que, este va trasladando el origen de la discapacidad desde el ámbito individual a un ámbito social. Mencionando que:

“En lugar de entender la discapacidad como una carencia de la persona que se debe remediar en pos de la inserción, se pasa a mirar las deficiencias como un producto social, resultado de las interacciones entre un individuo y un entorno no concebido para él” (Velarde, [2012](#)).

Es decir, las personas con discapacidad, son caracterizadas como tal, debido a la marginalidad y exclusión por parte de la sociedad, por lo que, desde el modelo social se pone énfasis en que la rehabilitación desde la sociedad ha de ser entendida para afrontar las necesidades de cualquier ser humano, minimizando las diferencias e integrando la diversidad.

Según el modelo social, las causas de la discapacidad no son de carácter religioso ni científico, sino más bien sociales, ya que conforme al modelo las deficiencias individuales no son las causantes del problema, ya que los límites son impuestos por la misma sociedad, “que no es capaz de asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (Velarde, [2012](#)). Además se tiene como principio que las personas con discapacidad, independiente cual sea y el grado que posea, tienen que aportar a la comunidad desde las neurodivergencias igual que las personas consideradas “normales” dentro de la sociedad.

Desde este modelo, la vida de cada persona, independiente de su situación, debe ser concebida de manera digna, plena e inclusiva, considerando que las personas con discapacidad mantienen una íntima relación con la inclusión y aceptación de las diferencias a nivel social y cultural. Por eso, “hoy en día se conoce que la discapacidad es multidimensional, es decir, que su determinación no sólo implica aspectos individuales, sino ambientales, culturales, sociales, psicológicos, físicos, entre muchos más” (Calvo, [2020](#)).

3.2.3 Modelo de Derechos Humanos

El modelo de derechos humanos surge a partir de la Convención de los Derechos Humanos, donde se indica que la discapacidad es un problema social, no personal, por lo tanto, no es algo particular sino que es una situación que debe relacionarse con los derechos humanos. Por lo que, desde este enfoque se busca reconocer los derechos de las personas con discapacidad desde la dignidad humana que posee cualquier persona, donde se culmina “normativamente el proceso de humanización de la persona con discapacidad como un sujeto titular de derechos, obligaciones y sujeto de relaciones jurídicas” (Hernández, [2015](#)), además menciona que se deben reconocer las neurodivergencias existentes dentro de la sociedad como personas con derechos en igualdad de ejercerlos, y por lo mismo buscar soluciones para las barreras existentes de aquellas personas para que logren participar en condiciones de igualdad dentro de la sociedad. Por lo que:

“trasciende el asistencialismo y paternalismo del Estado en la resolución de problemáticas en torno a la discapacidad, hacia políticas de desarrollo humano centrada en el goce pleno de derechos. De esta forma, la política facilita el desarrollo, la seguridad y el ejercicio de los derechos humanos basados en un enfoque diferencial” (Calvo, [2020](#)).

Buscando de este modo “el reconocimiento de las personas con discapacidad como seres humanos equiparados a personas sin discapacidad expectantes del goce pleno de derechos” (Calvo, [2020](#)). Así, otorgando a las personas acceso a todos los bienes y servicios que correspondan a pertinencia, calidad y disponibilidad, en donde ejecute la garantía plena de los derechos de los humanos, la que provocaría la eliminación de aquellas prácticas de cualquier tipo que sean discriminatorias, exclusoras.

Según Victoria ([2013](#)) las personas con discapacidad indican que pueden brindar y contribuir a la sociedad desde sus discapacidades pero que deben ser aceptadas con ellas, promocionando una sociedad integradora en donde se valoren las diferencias, se respete su dignidad como persona y se minimicen las discriminaciones.

3.2.4 Modelo de Diversidad Funcional

Durante la década de los 70 en Norteamérica los movimientos reivindicativos de “grupos sociales minoritarios” alcanzaron su auge, al alero de este contexto y en concordancia con las bases teóricas y éticas proclamadas dentro de estas luchas reivindicativas surge el Modelo de Diversidad Funcional, el cual, según señala Pérez y Chhabra ([2019](#)), entiende la discapacidad como una característica inherente a la diversidad y heterogeneidad humana la cual, desde esta perspectiva funcional divergente, es considerada una fuente de riqueza y no como una privación o insuficiencia de capacidades frente al reducido estándar físico que impone una sociedad consumista, mercantil y capitalista.

Si bien esta diversidad y heterogeneidad humana es ampliamente aceptada dentro de la sociedad en cuanto a etnias, expresiones de género, culturas, nacionalidades e ideologías políticas Ferreira 2010 (Citado en Pérez y Chhabra [2019](#)) señala que aún existen otras particularidades que no se han logrado integrar o tolerar dentro del entramado social ya que en las dinámicas relacionales que se gestan al interior de éste, prima el eje capacitista por sobre el eje de la dignidad humana.

Es por ello que este modelo realiza una valorización positiva y provechosa hacia la diversidad funcional de las personas con discapacidad, reconociendo y aceptando el valor irrefutable que tienen las vidas de todas las personas independientemente a su condición de salud razón por la cual, es indispensable garantizar la protección de los derechos humanos y civiles en igualdad de condiciones. Ésto sugiere por una parte, desmedicalizar las interacciones entre las personas discapacitadas y las que no, prescindiendo de la burocracia de los servicios sociales para que las personas discapacitadas tengan mayor participación y gestión sobre las necesidades y el desarrollo de su situación dignificando y validando el conocimiento que tienen éstas sobre su propia experiencia y, por otra parte, propiciar una transición conceptual y actitudinal del concepto de minusvalía hacia el concepto de diversidad funcional, entendiendo que esta condición no trata de personas que carezcan de capacidades sino de personas que pueden realizar las mismas actividades que cualquier otra personas pero de una forma que diverge de la hegemónica.

Sin duda uno de los aciertos y mayor aporte de este modelo tiene relación con la eliminación de los estereotipos y barreras conceptuales o actitudinales frente a la discapacidad así como también con un impacto positivo en el autoestima e identidad de las personas discapacitadas dejando de lado el veto sistemático que han recibido estas personas en función de una valoración disminuida que se hace de la discapacidad

3.3 MARCO LEGAL RESPECTO DE LA DISCAPACIDAD

El siguiente apartado corresponde a un marco legal internacional y nacional en el cual se presentan y revisan los lineamientos emanados desde tratados internacionales relacionados a materia de derechos humanos a los que Chile ha suscrito, ésto a fin de facilitar la comprensión de dichos lineamientos y su posterior bajada a la legislación nacional chilena.

3.3.1 Tratados Internacionales Suscritos por el Estado Chileno

3.3.1.1 Convención Americana sobre Derechos Humanos.

La Convención Americana de Derechos Humanos corresponde a un tratado internacional celebrado en el año 1969 en San José capital de Costa Rica, tratado en el cual participan países hispanos con el propósito de consolidar, al interior del territorio americano, un sistema dogmático y orgánico que, fundado en el respeto a los derechos esenciales de las personas, garantice la libertad y la justicia social para todas éstas, sin distinción alguna.

Si bien esta Convención se basa en principios anteriormente consagrados en otros instrumentos internacionales como la Carta Internacional de los Derechos Humanos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y Deberes del Hombre, los Estados signatarios de este tratado reconocen que los derechos fundamentales de las personas no necesariamente están protegidos por pertenecer a una nación u otra y, por ende, se hace indispensable la protección internacional y complementaria entre los Estados de un mismo territorio.

De esta forma, la Convención Americana sobre Derechos Humanos o también conocida como la Convención de San José, redacta un documento con 84 artículos entre los cuales se mencionan aquellos Derechos Humanos que deberán ser innegablemente reconocidos, validados y protegidos por las naciones suscriptoras y también, se alude a aquellas obligaciones y deberes asignados a los Estados en materia protección y promoción respecto de estos derechos, siendo obligatoria la adopción de las medidas y disposiciones legales necesarias para el correcto ejercicio de éstos. Entre los Derechos y principios protegidos se encuentran:

- a) Principios y Derechos Civiles y Políticos: dentro de los cuales podemos mencionar el derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica, Derecho a vida, Derecho a la integridad personal, Prohibición de la esclavitud y servidumbre, Derecho a la libertad personal, Derecho a las Garantías Judiciales, Principio de legalidad y de retroactividad, Derecho a la indemnización, Protección de la honra y de la dignidad, Libertad de conciencia y religión, Libertad de pensamiento y expresión, Derecho de rectificación o respuesta, Derecho de reunión, Libertad de asociación, Protección a la familia, Derecho al nombre, Derecho del niño, Derecho a la nacionalidad, Derecho a la propiedad privada, Derecho de circulación y de residencia, Derechos políticos, Igualdad ante la ley, Protección judicial y finalmente;
- b) Derechos Económicos, Sociales y Culturales: todos incluidos bajo el principio de Desarrollo progresivo, en el cual se señala de forma general que los Estados firmantes de la Convención deberán comprometerse a generar y gestionar los arreglos correspondientes en sus legislaciones para que, a través, de la cooperación internacional se logre un avance efectivo en derechos educativos, sociales, culturales y económicos. (Instituto Nacional de Derechos Humanos, [2014](#))

Ahora bien, en cuanto a esta Convención y la presente investigación sobre la discriminación en el contexto educativo hacia las y los NNA con discapacidad auditiva, se puede señalar que si bien la Convención de San José señala de

forma muy genérica la protección a los Derechos educativos, éstos ya fueron previamente consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, instrumento internacional que fundamenta este tratado y señala en el artículo 26 que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Instituto Nacional de Derechos Humanos, [2014](#))

Es así que a partir del año 1990 cuando Chile se suscribe a este tratado, que el Estado automáticamente reconoce y acepta la competencia y atribuciones políticas de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] en relación a la vigilancia de éstos dentro del territorio nacional cuando, eventualmente, existan situaciones transgresoras de los Derechos Humanos con fecha posterior a la de la ratificación y también, se compromete a tal como lo señala el artículo 2 del Decreto 873: “a adoptar, con arreglo a sus procedimientos constitucionales y a las disposiciones de esta Convención, las medidas legislativas o de otro carácter que fueren necesarias para hacer efectivos tales derechos y libertades” (Biblioteca del Congreso nacional de Chile, [1991](#)) Sin embargo, habiendo pasado más de treinta desde la ratificación de este tratado,

el Estado chileno aún no ha adoptado todas aquellas medidas protectoras y promotoras de los Derechos Humanos.

3.3.1.2 Convención sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) se promulgó el día 3 de mayo del año 2008 en Chile, después de ser aprobada y firmada por más de 20 países. El documento cuenta con 50 artículos en los cuales se busca realizar un cambio en el trato hacia las personas con discapacidad. Si bien, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) vela por la igualdad de condiciones y derecho de todas las personas, en la práctica no existe en su totalidad esta igualdad de derechos y oportunidades hacia las personas con discapacidad, por lo que se hace sumamente importante que este grupo de personas cuente con un documento que enumera sus derechos propios, abarcando las diferentes necesidades que presentan las personas con discapacidad ([2006](#)).

La Convención busca “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”(CDPD, [2006](#)). Incluyendo a las personas con discapacidad, quienes pueden presentar deficiencias físicas, mentales, sensoriales e intelectuales las cuales pueden ser temporales o permanentes generando barreras en su vida cotidiana, debido al difícil acceso a los diferentes bienes y servicios que le son correspondientes como persona.

Según el Artículo N°3 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, esta se rige por 8 principios principales:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas
- b) La no discriminación
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas
- e) La igualdad de oportunidades
- f) La accesibilidad
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (CDPD, [2006](#)).

Dentro de los 50 Artículos de la CDPD podemos destacar tres que se relacionan directamente con el problema de investigación, primero el Artículo N° 7 que habla sobre los niños y niñas con discapacidad en donde se indica que todos los Estados Partes deberán asegurar en igualdad de condiciones los Derechos Humanos de los niños y niñas con discapacidad, protegiendo así el interés superior de los niños y niñas. Segundo, el Artículo N°21 en el punto e, en el cual se menciona que se debe “Reconocer y promover la utilización de lenguas de señas.”. Tercero, el Artículo N° 24 que guarda relación con la “Educación”, indica que los Estados Parte deben velar por la seguridad del acceso a la educación inclusiva, de calidad, gratuita y en igualdad de condiciones tanto primaria, secundaria como superior de todos los niños y niñas con discapacidad, promoviendo los recursos personales (físicos y mentales) de los niños y niñas. Además, se debe facilitar todas las herramientas para brindar un apoyo personalizado promoviendo el desarrollo académico ([2006](#)).

A raíz de esto, los Estados Partes deberán tomar medidas para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y aprender habilidades para la vida cotidiana y el desarrollo social de los mismos, desde aquí se menciona que

los países que firmaron deberán implementar medidas que brinden y faciliten el aprendizaje de los niños y niñas dependiendo de su discapacidad, relacionando directamente con nuestro problema de investigación “Discapacidad auditiva” se menciona que se debe “facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas” así mismo se debe garantizar que los profesores y profesoras que trabajan con personas con discapacidad cuenten con los recursos necesarios (Lengua de Señas o Braille) según corresponda.

3.3.1.3 Convención de los Derechos del Niño.

La Convención de los Derechos del Niño (en adelante, CDN) viene de una larga historia y evolución de Derechos, iniciando por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en donde se indica que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser cuidados y poseer una asistencia especial, por lo que, desde acá surge la importancia de que los niños y niñas tengan derechos acorde a sus características particulares. En 1959 se aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, para luego ser creada la CDN aprobada el 20 de noviembre de 1989 y ratificada el 13 de agosto de 1990 por la Asamblea General de las Naciones Unidas ([1990](#)).

A nivel nacional, Chile firmó y ratificó la Convención junto a otros 57 países el 26 de enero de 1990, luego de que fuera aprobada por la ONU, fue promulgada como ley de la República mediante el Decreto Supremo 830 del Ministerio de Relaciones Exteriores, el 14 de agosto de 1990. Pero fue publicado en el Diario Oficial el 27 de septiembre, momento en que entra en vigencia la Convención en el país ([1990](#)).

Al presentar la Declaración de los Derechos del Niño (anterior a la Convención), esta consistía solo en 10 Derechos y los Estados Partes que la habían ratificado debían promulgarla. Al ser declarada Convención, esta se constituye por 54 artículos que buscan promover los derechos de los niños y niñas, cambiando el concepto de la infancia, visualizando todos los asuntos que le afecten al niño o niña, remarcando sus derechos, pero también visibilizar los problemas emergentes en esos 30 años de evaluación. Desde la Defensoría de la Niñez, se indica que esta Convención se divide en 3 partes, la primera es hasta el artículo 41 indicando cada uno de los derechos del niño y la niña; la segunda parte desde el artículo 42 al 45 es sobre cómo se aplica en cada país la Convención; la tercera parte del artículo 46 al 54 trata acerca de cómo entra en vigor la CDN en los Estados Partes que hayan firmado la ratificación. ([s.f](#))

Según lo mencionado anteriormente, los Estados Partes que ratificaron La CDN

“deben asegurar que todos los niños y niñas se beneficien de una serie de medidas especiales de protección y asistencia; tengan acceso a educación y a salud; puedan desarrollar plenamente su personalidad, habilidades y talentos; crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; y reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso de una forma accesible y activa” (UNICEF, [2010](#)).

La Convención se articula sobre la base de cuatro principios que rigen cada uno de los artículos de la CDN para que esos derechos se logren realizar. Estos son los siguientes:

El principio de la No discriminación (Artículo 2) que menciona que la Convención aplica para cualquier niño o niña, sin ninguna distinción, sin importar de donde proviene, el idioma que hable, o si presenta alguna discapacidad, el niño o niña debe tener un trato digno como cualquier ser humano y si el niño o

niña se ve afectado, los Estados Partes deberán aplicar las medidas apropiadas para garantizar la protección del niño o niña.

El principio de observar siempre el interés superior del niño (Artículo 3) que consiste en que cada decisión que se tome desde los adultos responsables del niño o la niña, será por y para el bienestar de los mismos en consideración con sus derechos, además, los Estados Partes deben brindar protección y cuidado cuando los padres, madres u otros responsables del niño o niña no posean habilidades parentales para su resguardo.

El principio del derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo (Artículo 6) que indica que, “todo niño tiene derecho intrínseco a la vida y es obligación del Estado garantizar la supervivencia y el desarrollo del niño” (CDN, [1990](#)).

Según Child Rights International Network [CRIN] ([2008](#)) el principio de participación y ser escuchado (Artículo 12) busca dar igualdad de condiciones al momento de expresar su opinión y ser escuchado ante cualquier tema que le afecte a su persona en función de la edad y madurez del niño o niña, buscando que los padres o adultos responsables escuchen a los niños y niñas haciéndolos parte de la toma de decisiones.

Además de estos artículos, en torno a nuestro problema de investigación, el artículo 28 reconoce que, “todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana” (CDN, [1990](#)).

Desde la CDN, la legislación chilena agrega el derecho a: la protección contra la violencia intrafamiliar que indica que los niños o niñas no pueden ser

maltratados por ninguna persona y en ninguna de sus formas; el derecho a la educación ya que todo niño o niña tiene este derecho sin importar condición alguna; el derecho al trabajo en donde los menores de 15 no pueden trabajar, pero desde los 15 a los 18 pueden realizar trabajos solo si son autorizados por el adulto responsable y siempre que estos trabajos no afecten su desarrollo; el derecho a la filiación en el que todo niño tiene derecho a tener una identidad, a conocer su origen y pertenecer a un grupo familiar sea nuclear o adoptivo.

También, desde la CDN ([2011](#)) el derecho a la alimentación donde las y los hijos/as tienen derecho a pensión de alimentos hasta los 21 años y en el caso de que estudie puede ser extendido hasta los 28 años; el derecho a la adopción en que todo niño, niña o adolescente menor de 18 años puede ser legalmente adoptado; el derecho a la salud que señala que todos los niños o niñas del país poseen derecho a una atención pública, gratuita y de calidad; finalmente, el derecho que habla de delitos sexuales hacia menores de 18 años, la cual es la Ley de delitos sexuales (N°19.617) que agiliza el proceso, brindando mayor protección.

3.3.2 Legislación Nacional Vigente

3.3.2.1 Ley de No Discriminación N° 20.609.

La Ley de no discriminación inicia su tramitación el año 2005 en el mandato de Ricardo Lagos, pero es aprobada el 12 de julio del 2012 debido a un hecho ocurrido en ese momento, la muerte del joven Daniel Zamudio quien debido a su orientación sexual recibe fuertes golpes llevandolo hasta la muerte, siendo, tal hecho, desde “la ignorancia respecto de lo diverso, así desde un

prejuicio sobre otros/as se establecen generalizaciones y se van creando estereotipos que derivan en la validación de conductas que desconocen la igualdad de derechos” (Barros, [2013](#), p.10).

Así, esta Ley entra en vigencia el 24 de julio del 2012, donde se establecen medidas contra la discriminación, y según el artículo 1° se tiene como objetivo primordial brindar “un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria” (Ministerio Secretaría General de Gobierno [SEGEGOB], [2022](#)). Es por esto que, cada área que se relacione con el tema debe elaborar e implementar las políticas impuestas, garantizando el goce de sus derechos, sin ninguna discriminación arbitraria, ya que está reconocida por la Constitución Política de la República y los tratados internacionales ratificados por Chile.

La Ley N° 20.609 se orienta a la discriminación arbitraria, que según el artículo 2° se entiende como “toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales” (SEGEGOB, [2012](#)). Es decir, se considerada discriminación arbitraria cuando se crea por motivos de

“la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad” (SEGEGOB, [2012](#)).

Desde el artículo 3° al 6° se visibilizan las acciones que debe realizar la persona afectada, como que los afectados directamente por esta discriminación pueden interponer una acción de no discriminación arbitraria, también el proceso

a seguir, los límites de esta. Se menciona, además, que si la persona afectada no puede realizar la denuncia, por diferentes motivos, su representante legal o tutor responsable puede realizar dicha acción y finalmente se indican los motivos por los que la acción de no discriminación arbitraria se podría negar a la persona que realizó la acción.

Entre el artículo 7° al 10° se mencionan todas las acciones que se realizan ya desde el tribunal, tales como entregar informe a la persona denunciada y a quién se requiera, fijar horas para las audiencias, las consecuencias de que alguna de las dos partes no asista, se hace mención también a las pruebas para el caso y que todas aquellas que sean obtenidas de medios lícitos serán admitidas. Además se alude a la suspensión provisional, es decir, si la persona afectada la solicita, debe ser concebida y de igual forma al momento de revocar la suspensión debe ser bajo ciertas normas.

Finalizando el proceso judicial, desde el artículo 11° al 14° se indican las medidas para mejor resolver, las cuales podrían ser medidas de alejamiento, de protección, acompañamiento o la que se requiera para el caso y deben ser iniciadas antes de los quince días hábiles desde la audición. También, la sentencia, en la cual se definirá la falla del tribunal en cuanto al caso y en caso de que así se requiera se puede solicitar una apelación ante el tribunal bajo ciertas normas. Finalmente el artículo 14 menciona que todo lo dicho anteriormente se rige por las reglas generales contenidas en los libros I y II del Código de Procedimiento Civil. Y desde el artículo 15° al 18° se muestran las modificaciones que se le han realizado a la Ley N° 20.609 desde su creación hasta la actualidad ([2012](#)).

En cuanto a la discriminación hacia estudiantes con discapacidad auditiva, podemos mencionar que esta ley sustenta la guía para la no discriminación en el

contexto escolar, en el cual se ahondará mas adelante y que se rige, aparte de tratados internacionales y políticas públicas, por la Ley N°20.609.([2012](#))

3.3.2.2 Ley 20.422: “Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas Discapacitadas” y su modificación en la Ley 21.303.

Durante el año 2010 se promulga la Ley 20.422 que establece las Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas Discapacitadas ya que, pese a las circunscripciones con tratados internacionales y la existencia de leyes contra la discriminación como la anteriormente señalada, fue necesario reconocer que, a la fecha, aún existían contextos y prácticas discriminatorias y en función de ello se buscó legislar y delimitar aquellas situaciones que continuaban transgrediendo el ejercicio de los Derechos en igualdad de condiciones.

De esta forma, la Ley 20.422 fue constituida por ocho títulos dentro de los cuales, el primero de éstos, detalla los objetivos, principios y definiciones claves que darán un rumbo a las acciones que se desplegarán a partir de esta Ley, por ello el Artículo 1° señala que:

“El objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.” (Ministerio de Planificación, [2010](#))

De esta forma, la aplicación y ejecución de esta Ley deberá fundarse, según el Artículo 2°, en los principios de vida independiente, accesibilidad

universal, diseño universal, intersectorialidad y participación y diálogo social y para que estos principios sean entendidos y cumplidos de forma transversal e integral por la sociedad, se busca que ésta sea socializada y educada respecto de la importancia y el aporte social que tiene la participación de todas las personas, independientemente a su situación de deficiencia y/o discapacidad ya que la valoración de la diversidad humana resulta indispensable para el desarrollo del país.

Esta perspectiva que buscó re-educar a la sociedad en torno a la discapacidad, logró un alcance positivo durante el año 2021 ya que mediante una modificación a la Ley, se reconoce la LSch como lengua oficial de las personas con discapacidad auditiva pasando a ser un aspecto de conocimiento general. Sin embargo, en cuanto al manejo que tiene la sociedad de la LSch podemos decir que es deficiente, casi inexistente ya que esta tampoco es impartida dentro de los establecimientos educacionales.

Otro punto importante que desarrolla esta Ley respecto de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad es que fija una condición básica que todos los productos, bienes y servicios públicos y privados deben cumplir con el principio de accesibilidad universal entendida como:

“La condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible” (Ministerio de Planificación, [2010](#)).

Cabe mencionar que dentro de estos bienes, productos y servicios también se encuentran contemplados todos los establecimientos educacionales y los contenidos que son impartidos al interior de éstos, entendiendo que estos

contenidos y conocimientos constituyen herramientas para el desarrollo integral del ser humano, y en este caso del niño o niña.

Por otra parte, esta Ley también contempla las resistencias del entorno hacia estos mandatos lo que origina la existencia de aquellas situaciones o elementos que entorpecen la igualdad de oportunidades e incurrir en actos discriminatorios y por ello, el Artículo 6° define la palabra discriminación como “Toda distinción, exclusión, segregación o restricción arbitraria fundada en la discapacidad, y cuyo fin o efecto sea la privación, perturbación o amenaza en el goce o ejercicio de los derechos establecidos en el ordenamiento jurídico” (Ministerio de Planificación, [2010](#)).

En este punto es importante señalar que si bien el Artículo 6° define lo que se entenderá por discriminación por motivos discapacidad, hasta antes del año 2021 este concepto de discapacidad no contemplaba la discapacidad auditiva, por lo cual fue necesario realizar una modificación que originó la Ley 21.303 la cual agrega una definición de persona con discapacidad auditiva la cual es: toda persona que a raíz de un accidente, enfermedad o vejez se enfrenta a diferentes barreras. Las personas sordas son aquellas que desde el nacimiento o a lo largo de su vida han presentado la sordera y que han utilizado la LSch como primera lengua. También, el último punto agregado en este Artículo define a la Comunidad Sorda como un grupo de personas sordas y personas oyentes que manejan la cultura y la LSch que realizan actividades para un fin común.

Ahora bien, para garantizar la igualdad de condiciones y la erradicación de la discriminación hacia las personas discapacitadas, el Título I “Derecho a la igualdad de oportunidades” acuerda que los Estados, las personas y las instituciones públicas y/o privadas que ofrezcan servicios educacionales, de empleo o capacitación deberán realizar los ajustes necesarios y tomar las

medidas y acciones correspondientes para evitar que las personas con discapacidad se sientan excluidas y puedan ejercer su vida política, educacional, laboral, cultural y social en igualdad de oportunidades. (Ministerio de Planificación, [2010](#)).

En este sentido, los Artículos 34°, 36° y 42° añadidos por la ley 21.303, mencionan que las instituciones educativas deberán garantizar el acceso a todos los contenidos del plan común para los estudiantes con discapacidad auditiva a través de la LSch como primera lengua y/o en español escrito como segunda lengua además, de tener la obligación de promover progresivamente en sus infraestructuras y proyectos educativos el respeto por las diferencias lingüísticas de los estudiantes con discapacidad sensorial incorporando los materiales de apoyo necesarios para facilitar la permanencia y el progreso de éstos estudiantes en el sistema escolar. ([2010](#))

3.3.2.3 Ley 20.845 De Inclusión Escolar.

Durante el año 2015 se promulga la Ley 20.845 la que posteriormente es publicada el día 8 de junio de 2015, a través de ésta, se busca concretar la reforma general de la educación bajo el objetivo de entregar una educación gratuita, inclusiva y de calidad para todos y todas. En este sentido, se regula la inclusión de los y las estudiantes, además de eliminar el financiamiento compartido y prohibir el lucro en los establecimientos que reciben aportes del estado. La Ley cuenta con 7 artículos que buscan regular los recursos, entregar una libertad a las familias y entregar una inclusión para todas y todos los estudiantes.

En el artículo 1° habla sobre la inclusión y diversidad educacional, además de la implementación de una gratuidad gradual de los establecimientos subvencionados. Un aspecto importante dentro de este artículo se encuentra estipulado en la letra I de éste ya que se habla sobre la flexibilidad mencionando que “El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos” (MINEDUC, [2015](#)) por lo cual los establecimientos deben adecuar la estructura de enseñanza dependiendo de los procesos y realidad individuales de cada estudiantes. En esta misma línea, la letra K profundiza sobre dicha flexibilidad y además, procede a regular el proceso de integración e inclusión de los establecimientos señalando que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (MINEDUC, [2015](#)). Siendo éste aspecto uno de los más significativos en materia de inclusión a estudiantes con discapacidades, en tanto, se ordena explícitamente a los establecimientos educacionales velar por un contexto educacional consciente y respetuoso de las diversas necesidades del estudiantado.

El artículo 2° busca la transparencia del financiamiento de los establecimientos educacionales que mantienen aportes del Estado, financiamiento que es destinado a los diferentes recursos y necesidades que pueda tener el establecimiento, que pueden ser en ámbitos estructurales, adquisición de servicios e insumos y el recurso humano especializado y necesario para el funcionamiento del establecimiento; toda la información recabada debe ser entregada a la Superintendencia de Educación conforme a lo requerido. Además se estipulan ciertos criterios al momento de expulsar a un estudiante, en el sentido de que se advierte primero a los padres o tutores, y en ocasiones no puede ser expulsado en un periodo del año donde no pueda ser matriculado en otro establecimiento, a excepción de que afecte gravemente la

integridad de otro estudiante. Otro aspecto importante dentro de este artículo se encuentra en la letra f) bis donde se indica “que se establezcan programas especiales de apoyo a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico que afecte su proceso de aprendizaje, así como planes de apoyo a la inclusión, con el objeto de fomentar una buena convivencia escolar” (MINEDUC, [2015](#)). Finalmente en este artículo se menciona el proceso de admisión y postulación que debe ser llevado a cabo tanto por el establecimiento como por los padres y/o tutores del pupilo.

Los artículos 3°,4° y el 5° buscan regular las licitaciones de los establecimientos rigurando los gastos económicos que mantienen los sostenedores con la subvención escolar.

Por lo que la importancia de esta Ley es fundamental, ya que, debido a ella se genera una estrategia de aprendizaje para aquellos estudiantes que poseen NEE, ya que finalmente permite ingresar a estos niños y niñas a colegios regulares asegurado que existan las herramientas necesarias para su plena inclusión y que no sean derivados a colegios especiales. También apoya económicamente a aquellos colegios que matriculan a estudiantes con diversas NEE, para que, con ese financiamiento logren tener el equipo multidisciplinario necesario para los estudiantes que requieran este apoyo.

Desde la materia de inclusión escolar, es uno de los avances normativos más significativos, considerando a los estudiantes con discapacidad y/o condición, debido a que avanza más en materia de inclusión que de integración, buscando adecuar el entorno, equiparar las oportunidades y los recursos para que todos los estudiantes desarrollen su potencial en igualdad de condiciones.

3.4 DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

El siguiente apartado corresponde a un acercamiento o preámbulo sobre el funcionamiento de la discapacidad auditiva dentro del contexto escolar, para ello, primeramente se presenta la articulación estructural de los niveles de la educación chilena, los principios y objetivos de ésta y finalmente los enfoques educativos presentes en el sistema educativo chileno respecto a la discapacidad auditiva.

3.4.1 Estructura de la Educación Chilena: Niveles y Modalidades Educativas

Según el Centro de Estudios MINEDUC ([2016](#)) el sistema escolar chileno está regulado actualmente por la Constitución Política de la República de Chile (1980) y la ley N° 20.370 que es la Ley General de Educación, encontrándose dentro de la educación chilena los establecimientos educacionales públicos los cuales son subvencionados y administrados por el Estado y las privadas que son empresas particulares dedicadas a la enseñanza educativa funcionando con recursos privados, a pesar de esto, existen mixtas.

Desde las áreas mencionadas se tienen 4 tipos de administración de establecimientos educacionales, los establecimientos municipales pertenecientes a la municipalidad siendo subvencionadas por el Estado; los establecimientos de administración delegada que, si bien son propiedad del

Estado, estas son dirigidas por personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro; los establecimientos particulares subvencionados, como lo dice su nombre reciben cierta subvención del Estado pero, ya son centros privados y administrados por una persona jurídica privada o natural; por último, los establecimientos particulares pagados que no reciben financiamiento del Estado, son pagados por los usuarios y son propiedad de una persona jurídica o natural ([2016](#)).

Además, la educación chilena actualmente se estructura en tres niveles, los cuales se identifican como: Nivel de Educación Parvularia, Nivel de Educación Básica y Nivel de Educación Media (humanista-científica (HC), técnico-profesional (TP) y artística), los cuales se describirán a continuación.

El nivel de Educación Parvularia inicia desde los 85 días de nacido hasta el ingreso del niño o niña a la educación básica general o escuela formal, teniendo el nivel de, Sala Cuna (menor, mayor), Nivel Medio (medio menor, medio mayor) y Nivel 1° y 2° de Transición (Pre-kinder y Kinder) los que principalmente tienen como labor estimular y preparar a los niños y niñas para la pronta inserción a la educación básica, ya que esta brinda diversas habilidades y potencialidades de los niños y niñas tales como la socialización, el juego, la observación, la curiosidad, también desarrollar habilidades blandas. Todas estas características sirven para el desarrollo cognitivo y emocional del niño o niña para su inserción a la educación básica ([2017](#)).

En el nivel de Educación Básica que sigue desde los 6 años y que debe terminar a los 14 años, se tiene como objetivo primordial alfabetizar a los y las niñas, brindando conocimientos nacionales e históricos, matemáticos, lingüísticos, culturales. Además, según la página web del Ministerio de Educación se dice que, los y las estudiantes deben “desarrollar una autoestima positiva y

conciencia de sí mismo, aprender a trabajar individualmente y en equipo, desarrollar su responsabilidad y tolerancia a la frustración, pensar en forma reflexiva y desarrollar su creatividad” (MINEDUC,[s.f](#)). Logrando de esta forma fomentar a un desarrollo integral de los y las estudiantes tratando la dimensión afectiva, cognitiva, cultural, espiritual, física, social y moral, las cuales los y las acompañarán durante su vida cotidiana.

Según el Reporte Nacional de Chile ([2016](#)) la Educación Media según la educación chilena es de carácter obligatorio para casi todas las profesiones a ejercer de adulto o adulta y/o también para aquellos/as adolescentes que quieran ingresar a la educación superior, consistiendo en un programa educativo más intensivo para lograr aquellos objetivos y la edad máxima para ingresar es hasta los 16 años. Dentro de este nivel está: humanista-científico (HC), técnico profesional (TP) y artística.

Dentro de estos 3 niveles, también se incorporan las modalidades denominadas Educación Especial y Educación de Adultos que tienen como fin el garantizar el pleno derecho a la educación de cualquier persona. La modalidad de Educación Especial se realiza de manera paralela a los demás niveles, encargándose de brindar conocimientos especializados a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales sean temporales o transitorias a consecuencia de alguna deficiencia, y la modalidad Educación de Adultos se encarga de ayudar a aquellos/as jóvenes y/o adultos/as a iniciar o finalizar sus estudios de los niveles de básica o media, garantizando el cumplimiento de la educación escolar obligatoria y/o la continuidad de estudios superiores para quien así lo requiera (Reporte Nacional de Chile, [2016](#)).

En cuanto a la inclusión dentro del sistema escolar chileno, estos deben asegurar y garantizar el derecho a la educación desde la no discriminación y el

abordaje de la diversidad según se plantea en la Ley N°20.845 de inclusión escolar.

3.4.2 Principios y Objetivos de la Ley General de Educación

La Ley General de Educación (en adelante, LGE) fue promulgada bajo el mandato de la Presidenta de la República Michelle Bachelet el día 17 de agosto del 2009, la cual surge durante el transcurso del año 2006 debido a las demandas y protestas estudiantiles a nivel nacional, siendo denominada “revolución pingüina”. Todos los movimientos y marchas estudiantiles fueron realizadas durante el transcurso del año 2006.

Lo que conlleva a que La Ley General de Educación presente

“el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile. Deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en lo referente a la educación general básica y media (mantiene la normativa respecto a la educación superior). Establece principios y obligaciones, y promueve cambios en la manera en que los niños de nuestro país serán educados” (MINEDUC, [2019](#)).

La LGE tiene como objetivo principal regular los derechos y deberes de todos/as los actores de la comunidad educativa, esperando que en conjunto se logren generar las condiciones para una participación activa y efectiva de los estudiantes dentro del proceso educativo, también busca regular el sistema educacional, brindando claridad en cuanto a los requisitos necesarios que se deben cumplir en los niveles de educación parvularia, básica y media. Además, regula y obliga al Estado a tener un sistema educativo que vele por la educación, manteniendo el derecho a la libertad de enseñanza como también el derecho a una educación de calidad, fortaleciendo un desarrollo integral para todos los

actores de la comunidad educativa, generando herramientas para evaluar dicha calidad en todos los establecimientos del país (MINEDUC, [2009](#)).

Según la LGE, la educación es un proceso de aprendizaje continuo que abarca las diferentes etapas del desarrollo de las personas, teniendo “como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (MINEDUC, [2022](#)). En la educación entregada por los diversos establecimientos se busca valorar el respeto, los derechos humanos, la identidad nacional, la diversidad cultural dentro del país, buscando de esta forma condicionar a que las personas tengan un desarrollo integral para su cotidianidad dentro de la sociedad, tales como la tolerancia, la solidaridad, la democracia, el participar activamente, trabajar en equipo para lograr y contribuir a un desarrollo íntegro del país.

Además, según los principios y fines de la Ley General de la Educación ([2009](#)) esta ley tiene principios en los cuales se basa para su funcionamiento y aplicación, siendo estos, la universalidad y educación permanente que indica que toda persona debe tener alcance la educación durante el desarrollo de su vida; la gratuidad mencionando que el Estado debe brindar enseñanza gratuita en aquellos establecimientos educacionales subvencionados conforme a la Ley; la calidad de la educación insinuando que esta debe inclinarse hacia la seguridad de los y las estudiantes independiente de sus condiciones o vivencias, logrando de esta forma lograr los objetivos y aprendizajes acordes a la ley; la equidad del sistema educativo en el cual el sistema va a garantizar una educación de calidad, bajo la igualdad de oportunidades, desde la no discriminación y otorgando atención especial a quien lo requiera; la autonomía, indicando que el sistema educativo se basa desde el respeto, fomentando la autonomía, el trabajo en equipo, entre otras habilidades individuales.

También dentro de los principios se encuentra la diversidad en donde el sistema educativo promueve y respeta la diversidad en cuanto a los procesos de enseñanza y de vivencias de el/la estudiante, además de los proyectos educativos; la responsabilidad en la cual todos los actores se encuentran involucrados desde los deberes que les corresponden siendo evaluados; la participación dentro de los establecimientos educacionales informando a los y las estudiantes, como también dejándolos participar activamente en la toma de decisiones; la flexibilidad que permite una adecuación integrada al proceso educativo desde las diversas realidades que pueden existir en los y las estudiantes; la transparencia en cuanto a la información del establecimiento educacional, que debe estar a disposición de todos los ciudadanos a nivel nacional; la integración e inclusión que buscará eliminar cualquier tipo de discriminación que obstruya el proceso de enseñanza e integrando a aquellos estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales).

Además, desde el Ministerio de Educación (está el principio de la sustentabilidad en la cual se basa la educación para respetar el medio ambiente cultural y natural, además de brindar herramientas para utilizar con efectividad los recursos naturales; la interculturalidad, ya que Chile es un país plurinacional y como tal se debe reconocer y valorar a la persona independiente de su cultura u origen; la dignidad del ser humano, orientando al sistema educativo hacia un desarrollo íntegro de la personalidad de la persona, fortaleciendo la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales que fueron consagradas en la Constitución política de la República como también por los tratados ratificados por Chile; finalmente la educación integral desarrollando herramientas y habilidades alternativas para el proceso de enseñanza de las y los estudiantes. [\(2022\)](#)

3.4.3 Enfoques Educativos para Estudiantes con Discapacidad Auditiva

Según Soler, Cárdenas y Hernández un Enfoque Educativo busca, a través de diferentes estrategias que aplican asistentes de la educación y otros profesionales, apoyar el aprendizaje de los estudiantes que muestren dificultades académicas que puedan presentarse primordialmente en el aula de clases.

Dentro de los enfoques educativos podemos encontrar el Enfoque Conductista, el Enfoque Humanista, el Enfoque Heurístico, entre otros. Principalmente y en relación a nuestra investigación nos enfocaremos en tres (3) Enfoques que se utilizan con estudiantes con discapacidad auditiva, los cuales son:

3.4.3.1 Enfoque Oralista.

El Ministerio de Educación ([2018](#)) menciona que el Enfoque Oralista busca que todos los estudiantes con discapacidad auditiva pueda desarrollar la lengua oral, a través de diferentes estrategias en dos aspectos, primero en lo receptivo donde se busca mediante objetos o aparatos lograr un aumento de audición en los niños y niñas, además de un apoyo en la lectura labio facial y segundo está el expresivo donde toma mayor importancia la terapia del habla.

En el estudio pedagógico que realizaron María Rosa Lissi, Kristina Svartholm, Maribel González ([2012](#)) menciona que este enfoque en varios países mostró un resultado negativo, ya que los estudiantes con discapacidad auditiva mostraban dificultad para poder emitir sonidos propios del habla, esto sucedía porque solo observaban la gestualidad de las personas, por lo que solo

recepiona el movimiento gestual de la cara y no propiamente tal el sonido o la palabra que se utilizaban.

Hasta finales de los 70 el lenguaje oral era la única lengua permitida dentro de los establecimientos educacionales por esta razón los niños y niñas sordos o con discapacidad auditiva no podían utilizar su primera lengua (Lengua de señas) y debían adecuarse al mundo oralista.

Este enfoque uno de los más antiguos utilizados en la educación para estudiantes con discapacidad auditiva se ha reconocido por las limitaciones que genera a los estudiantes con discapacidad y los bajos resultados positivos que ha tenido después de su implementación, donde los estudiantes que utilizaron este enfoque como aprendizaje presentaban un nivel de comunicación muy bajo en comparación con otros estudiantes del mismo nivel. A fines de los años 60 este modelo deja de ser utilizado en el sistema educacional ([2018](#))

3.4.3.2 Enfoque Comunicación Total.

En la década de los 70 el Enfoque de Comunicación Total busca reemplazar el modelo Oralista utilizando señas y gestos además de la oralidad para que el aprendizaje de los estudiantes arrojará mejores resultados que el enfoque anterior mencionado. En los años 80 se comienza a implementar en las escuelas de Chile.

Schaeffer ([2010](#)) menciona en su investigación que el Enfoque de Comunicación total busca que las personas con discapacidad auditiva, autismo, entre otros, puedan manejar una comunicación bimodal esto quiere decir que se utilice la oralidad y la lengua de señas manteniendo estrategias para que los

niños y niñas que no mantienen una comunicación oral y/o gestual puedan lograrlo de manera fluida aprendiendo a través de diferentes métodos de comunicación.

Según el Ministerio de Educación ([2018](#)) el Enfoque de Comunicación Total busca a través de la implementación de diferentes estrategias ayudar a los estudiantes para que puedan alcanzar un nivel óptimo de comunicación considerando las habilidades personales que manejan los niños, niñas y adolescentes. Para esto se utilizan las diferentes formas en que los niños con discapacidad auditiva se puedan comunicar (Lengua de señas, lectura labio facial, lectura, dactilología, dibujo, entre otras) reforzando con las diferentes estrategias que los colegios puedan implementar.

3.4.3.3 Enfoque Bilingüe.

En Chile en el año 2000 se da inicio a un proyecto aprobado por el Ministerio de Educación que busca implementar un modelo Bilingüe (uso natural de dos lenguas), este busca mezclar una educación oral y gestual en conjunto de la Lengua de señas chilena.

Según el Ministerio de educación ([2018](#)) el Enfoque Bilingüe menciona que “busca que los estudiantes puedan manejar dos lenguas la escrita/oral y la Lengua de señas, esta última se considera como primera lengua ya que es la lengua natural de las personas con discapacidad auditiva. Esto busca generar una identidad con la cultura sorda de los estudiantes y poder conocer y/o entender la cultura de las personas oyentes respetando siempre los procesos cognitivos y comunicativos que puedan presentar los estudiantes.

Así mismo se menciona que los establecimientos (todos los que cuenten con alumnos con discapacidad auditiva) que apliquen este enfoque deberán cumplir con

“El uso de la Lengua de señas como vía de comunicación y de enseñanza, favoreciendo el acceso a todos los contenidos curriculares planteados en sus planes y programas de estudio, dando un fuerte énfasis al subsector de lenguaje y comunicación, especialmente al lenguaje escrito. Además deberán incorporar en sus equipos de trabajo a personas sordas adultas como modelos y referentes culturales” (MINEDUC, [2022](#)).

3.5 PROGRAMA EN MATERIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

El siguiente apartado viene a profundizar sobre una estrategia política educativa desarrollada por el Estado chileno, la cual busca regular la inclusión en el contexto escolar mediante la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria y la equiparación de oportunidades entre estudiantes en función de las necesidades educativas especiales de cada uno/a. Siguiendo esta línea, primeramente se presentará una breve descripción del Programa de Integración Educativa y luego, sobre las necesidades educativas especiales.

3.5.1 Programa de Integración Escolar

La atención de necesidades educativas especiales ha sido un objetivo prioritario para el Estado Chileno cuyo interés remonta hacia los años 60, momento en el que, mediante una iniciativa educativa, se buscó equiparar la participación de niños/as cuyas características físicas y mentales impedían su desarrollo escolar integrándose a escuelas “normales”. Sin embargo, esta iniciativa tendía a minusvalorar y malinterpretar las necesidades educativas de las y los NNA y en consideración de ello, durante los años posteriores a 1990 el enfoque de esta iniciativa estuvo puesto en mejorar las condiciones del contexto escolar y así facilitar la integración de estudiantes con NEE lo cual, a la vez, permitió la creación de escuelas especiales donde aquellos niños/as pudieran alcanzar los aprendizajes esperados en un contexto especializado y adecuado a sus necesidades. (MINEDUC, [2013](#))

En esta misma línea, es dable mencionar que durante el año 2015 la Ley 20.845 sobre inclusión escolar, busca reformar estratégica y profundamente el sistema educativo chileno, convirtiéndolo en un espacio inclusivo, de calidad y de respeto hacia la diversidad de las y los estudiantes. Para ésto resulta indispensable que sea el mismo Estado chileno el encargado de asegurar las condiciones necesarias para que el contexto escolar en sí posibilite el acceso, pero por sobre todo, la permanencia y egreso de las y los estudiantes con NEE tanto de los establecimientos educativos regulares como de los establecimientos educativos especiales. (MINEDUC, [2016](#))

En este sentido, el Programa de Integración Escolar (PIE) es un programa del MINEDUC que desprende de dicha estrategia educativa y, busca contribuir al mejoramiento continuo de la educación mediante la consagración del enfoque inclusivo. Este programa podría considerarse una oportunidad de crecimiento constante para cada comunidad educativa en la medida que ésta reconozca y valore a cada uno y una de sus estudiantes desde sus diferencias y

particularidades pudiendo cimentar las bases para la formación de ciudadanos integrales, respetuosos, menos segregados, empáticos y dialogantes entre los diversos sectores de la sociedad.

Sin duda para que este programa surta el impacto positivo que desea, sugiere suscitar un cambio cultural y actitudinal al interior de la comunidad escolar, eliminando cualquier tipo de barrera que pueda dificultar el acceso, participación en sala de clase, progreso y egreso de los estudiantes y por otra parte, también sugiere favorecer aquellos procesos cooperativos entre el recurso humano del establecimiento educativo con la finalidad de velar por el interés superior del niño/a y así poder equiparar las oportunidades educativas para aquellos niños/as que de forma eventual o permanente pudieran requerir un mayor apoyo para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

De esta forma, al interior de las salas de clases, el PIE se traduce en la creación de estrategias pedagógicas diversificadas, en la disposición de material educativo que responda las necesidades del estudiante, en la presencia, participación y capacitación tanto de profesionales como de las y los asistentes de la educación especializados para que, de forma organizada y coordinada, se logre una planificación razonable de los recursos financiero y humanos en pos de generar actitudes que protegen y promocionan los Derechos y Libertades fundamentales de los niños y niñas.

3.5.1.1 Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Permanentes.

El hecho de que el Programa de Integración Escolar incorpore el enfoque inclusivo, permite, por primera vez en muchos años, que el abordaje y la atención hacia las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes sean comprendidas y tratadas como tal, logrando prescindir de la antigua perspectiva que únicamente se centraba en compensar los aspectos físicos o mentales del estudiante que eventualmente dificultan su desarrollo escolar. Esta perspectiva proporcionada por el enfoque inclusivo, entiende que estas necesidades educativas especiales responden a la diversidad humana inherente que compone al estudiantado y que si el proceso educativo de éstos se ve influenciado, no radica únicamente en dichas características sino también, en un contexto escolar que aún presenta barreras y reticencias para aceptar dicha diversidad siendo necesario realizar modificaciones al interior de éste. (MINEDUC, [2016](#))

En este sentido, es dable mencionar que la incorporación de dicho enfoque inclusivo a la política educativa es fruto de esfuerzos que datan desde el año 2003 los cuales buscaron repensar la educación especial en Chile entendiendo que la educación regular no atendía de forma integral las NEE las y los estudiantes. De esta forma, se definieron temáticas centrales necesarias de abordar para así poder responder a dichas necesidades de las y los estudiantes de tal forma que, la revisión de los currículos educativos, el incremento del financiamiento, el fortalecimiento de la integración en las escuelas y la garantización al acceso a la educación constituyeron los ejes centrales de la Ley 20.201, la cual reglamenta, entre otras cosas, la forma en que el Estado y los establecimientos educativos tendrán que abordar dichas necesidades a través de un protocolo que regula la gestión de recursos estatales destinados a estudiantes con NEE.

Dicho protocolo está contenido dentro del Decreto Supremo 170 y se estipulan conceptos, orientaciones técnicas y lineamientos claves que enmarcan el proceso diagnóstico por el cual deben ser diagnosticados las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) y Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) para así poder ser beneficiarios/as de la subvención estatal. También, se entregan sugerencias y consideraciones para la gestión de recursos, el trabajo colaborativo al interior de la comunidad educativa, tendencias inclusivas con la finalidad de contribuir al constante mejoramiento y desarrollo de la educación y a la obtención de aprendizajes por parte de los estudiantes. (MINEDUC, [2010](#))

En este sentido, podemos mencionar que se entiende por NEE cuando las características o diferencias particulares del/de la estudiante o las características del contexto social, familiar o cultural en el que se desenvuelve actualmente, significan una barrera, dificultad o impedimento para llevar a cabo adecuadamente su proceso de aprendizaje. Ahora bien, dichas NEE pueden ser de carácter permanente (NEEP) o transitorio (NEET) y si bien ambas necesidades requerirán de apoyos y ayudas extraordinarias, la intensidad de éstas dependerá de las fortalezas del estudiante así como también de las capacidades y condiciones presentes en su entorno. Generalmente las NEEP están asociadas a diagnósticos de discapacidad intelectual, motriz, sensorial o múltiple, mientras que las NEET están asociadas a dificultades del aprendizaje de carácter momentáneo (MINEDUC, [2013](#)).

Es por ello que el diagnóstico de discapacidad auditiva está asociada dentro las NEEP ya que ésta alteración sensorial interfiere en la recepción, integración y manejo de la información auditiva impactando de forma significativa el desarrollo y el aprendizaje de las y los estudiantes y si bien, la definición de

discapacidad auditiva que hace el MINEDUC ([2013](#)) alude conceptualmente a la pérdida de la audición por sobre los 40 decibeles también se considera cómo esta condición se convierte en una barrera para la interacción en el entorno escolar, familiar y social. Se espera entonces, que aquellos establecimientos educativos con PIE que hayan identificado y diagnosticado a estudiantes con NEEP asociadas a diagnósticos de pérdida auditiva, gestionen e incorporen los recursos materiales y humanos pertinentes para tratar las NEE de éstos estudiantes, entiéndase co-educadores, intérpretes, utilización de lengua de señas, utilización de recursos educativos adecuados, entre otros.

3.6 DISCRIMINACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL POR DISCAPACIDAD AUDITIVA

3.6.1 Discriminación Social

La discriminación se constituye como un fenómeno social complejo, difícil de definir y precisar debido a su amplia polisemia conceptual y multidimensionalidad constitutiva. Frente a esto algunos investigadores del área de la psicología como Bogalska, Navarro y Prevert ([2012](#)) se han adentrado en este fenómeno interesándose especialmente por el funcionamiento de los aspectos conductuales y cognitivos del ser humano en relación a este fenómeno, mencionando que la discriminación alude a un comportamiento humano negativo basado en estereotipos o imágenes disminuidas y perjudiciales adosadas a ciertos miembros de una comunidad.

En esta misma línea, se ha demostrado que aquel comportamiento negativo se traduce más concretamente en aplicar un trato peculiar hacia el grupo discriminado a fin de crear y acentuar una distinción respecto de éste. También, el trabajo de Billing ([1984](#)) ha visibilizado la influencia ejercida por las ideologías naturalista e innatista en tanto éstas han intentado justificar la discriminación basándose en que la existencia de un otro supone naturalmente una contraposición y por ende, una lucha por el dominio y la hegemonía razón por la cual, el acto discriminatorio y los estereotipos, serían un mecanismo de reparación y gratificación de la imagen propia sustentados en imaginarios y sistemas sociales que explican y justifican la desvalorización ejercida hacia ciertos miembros de la comunidad.

Respecto de estos mecanismos de reparación, como son los estereotipos podemos mencionar que éstos operan a cognitivo-cultural, es decir, son aprendidos por herencia cultural en el seno de cada grupo social, familiar y/o cultural, lo cual propicia que, debido a la constante exposición a estas creencias, las mismas víctimas de la discriminación, interioricen y repliquen los prejuicios y estereotipos desvalorizantes que orbitan en sus entornos más próximos, legitimando desde su imaginario la violencia de la que son objeto. (Bogalska, Navarro y Prevert, [2012](#))

Otras línea investigativa desarrollada entorno la discriminación es aquella relacionada con la sociología, la cual ha estudiado este fenómeno entendiéndolo como una producción cultural humana. Bourdieu ([2000](#)) ha señalado que este comportamiento humano tiene lugar en un escenario que el conceptualiza como campo cultural donde, diversos agentes sociales, interaccionan, con mayor o menor influencia acorde al nivel de capital cultural, social, económico y simbólico que manejan, compitiendo por la producción, re-producción y primacía de estructuras objetivas donde se puede encontrar la discriminación, la cual no es

otra cosa que la representación mas concreta y visible de la cultura, los valores, creencias e ideologías provenientes de estos agentes sociales en disputa.

Ahora bien, situándonos en nuestro contexto nacional, es dable mencionar que también aquí se desarrolló una línea investigativa sobre el fenómeno de la discriminación, las aportaciones de Esparza ([2019](#)) han dejado entre ver que la jurisdicción chilena ha hecho un abordaje ambiguo y tangencial sobre el tema en cuestión, inclusive cuando el Estado ha adscrito a diferentes tratados internacionales que buscan precisamente proteger los Derechos y Libertades Fundamentales del ser humano.

En este punto, es conveniente tener en cuenta que, aquellos tratados internacionales ratificados por Chile como la Convención Americana de Derechos Humanos, la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad y la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la Niña, han definido expresamente en sus oficios lo que se entenderá por discriminación y si bien ésta se origina desde el concepto de igualdad, es importante señalar que ambos conceptos han sido debidamente distinguidos entre sí y que, con la finalidad de precisar aún más este concepto se han elaborado e introducido clausulas que explicitan aquellas categorías sospechosas de discriminación como por ejemplo: la religión, el rango etario, el género, condiciones sociales, de salud, entre otras. (Esparza, [2019](#))

Esta necesidad de incluir clausulas específicas sobre categorías o posibles formas de discriminación ha visibilizado la existencia de grupos humanos que, a causa de determinadas condiciones y/o características, han sido objeto de tratos distintivos y arbitrarios de forma sistemática lo cual ha insinuado la urgencia e importancia de precisar jurídicamente estas categorías. No obstante, Díaz ([2013](#)) menciona que, pese a que se sobreentiende la urgencia

de la situación, el Poder Judicial chileno, en primera instancia, opuso resistencia sobre la necesidad de precisar dichas categorías señalando que la protección hacia este fenómeno estaba lo suficientemente tutelado dentro de la Constitución.

Sin duda frente a la negativa del Poder Judicial surgieron muchas objeciones, las cuales motivaron a que durante el año 2012 se diera origen a la Ley 20.609 la cual versa sobre las medidas contra la discriminación, sin embargo, la precisión en cuanto al concepto de discriminación entre esta ley y las normas de los tratados internacionales que la sustentan, divergen entre sí. Mientras que la primera refiere a la discriminación como una diferencia de trato que carece de justificación y vulnera los derechos fundamentales, la segunda, considera que cualquier conducta, más allá de un simple trato, puede ser discriminatoria inclusive si ésta no afecta los derechos fundamentales del afectado/a. (Díaz, [2013](#))

Finalmente, es importante destacar que esta divergencia conceptual y teórica sobre la discriminación también concommita con aspectos más prácticos relacionados a la acción procesal lo que, sin duda, puede traducirse en un perjuicio para aquellas personas o grupos sociales discriminados que eventualmente quisieran acceder a la justicia ya que al no existir una consistencia en la forma en la que se combaten actos efectivamente discriminatorios y otros de naturaleza irracional y ambos ubicándose al mismo nivel de protección. Dicho esto, se puede concluir que la gravedad tiende a diseminarse, así también recriminar las conductas discriminatorias.

3.6.1.1 Discriminación por Motivo de Discapacidad.

Según el Artículo N° 2 de la Ley 20.609 la discriminación por motivo de discapacidad es

“Toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la maternidad, la lactancia materna, el amamantamiento, la orientación sexual, la identidad y expresión de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad” (SEGEGOB, [2022](#)).

Como se mencionó anteriormente la discriminación es un fenómeno diverso donde aborda diferentes perspectivas, esta no solo ocurre con una acción directa, por ejemplo, ejercer un trato desigual o excluir a personas por su discapacidad sino que también existen otras acciones indirectas que se consideran discriminación, como la omisión de diferentes situaciones que pueden afectar a una persona con discapacidad pero que dejamos pasar. En relación con este último consideramos que la discriminación se divide en dos tipos:

- a) Discriminación directa

La discriminación directa según el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (en adelante, CERMI) menciona que “La discriminación directa se produce cuando una persona con discapacidad es, haya sido o pudiera ser tratada menos favorablemente que otra que no lo sea, en una situación análoga o comparable” (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad [CERMI], [s.f](#)), esto es cuando una persona trata de manera diferente a otra solo porque presenta algún tipo de discapacidad y/o condición sin motivo alguno.

b) Discriminación indirecta

La discriminación indirecta según el CERMI “La discriminación indirecta se produce cuando una disposición, un criterio o una práctica aparentemente neutros puedan ocasionar una desventaja particular a personas con una discapacidad respecto de otras personas sin discapacidad. Sin embargo, esta disposición, este criterio o esta práctica pueden estar justificados si su objetivo es legítimo y si los medios para verificar ese objetivo son proporcionados y necesarios” (CERMI, [s.f](#)) esto quiere decir que las discriminación indirecta no necesariamente se produce por una acción directa o un trato desigual ,así mismo se produce cuando a raíz de leyes, reglas interna en este caso de los colegios, entre otras producen una desigualdad “involuntaria” para lograr sus objetivos.

3.6.2 Inclusión Social

La inclusión social es el proceso de mejorar la calidad de vida de las personas que se encuentren en situación de desventaja dentro de la sociedad,

en ocasiones, discriminadora y segregadora. La inclusión social intenta potenciar y brindar a toda persona las habilidades, oportunidades, un acceso digno y trato justo como cualquier otra persona, las cuales se pueden ver reflejadas en el acceso a una educación de calidad, tener oportunidades laborales, recibir los mismos beneficios que los demás, etc., logrando de esta forma una plena inclusión para aquellas personas ([s.f](#))

La inclusión social tiene como objetivo brindar una mejora integral en las condiciones de vida de las personas posibilitando que tengan una participación activa socialmente, como en todos sus ámbitos. Busca también igualdad en los derechos humanos y en “que todos los ciudadanos, independientemente de su origen o condición, puedan gozar plenamente de sus derechos, desarrollar sus potencialidades como individuos, y aprovechar al máximo las oportunidades para vivir en bienestar” (Significados, [s.f.](#)).

3.6.2.1 Inclusión por Discapacidad.

En la inclusión de personas con discapacidad se intenta garantizar que todas ellas, cualquiera sea su condición tenga los mismos derechos y oportunidades de participar que una persona sin ningún impedimento, participando activamente dentro de la sociedad desde las capacidades que posee como de los deseos que mantiene.

Se visibiliza que, regularmente los que son susceptibles a la exclusión son personas o grupos “en situación de precariedad o pertenecientes a un colectivo particularmente estigmatizado, bien por su origen (pertenencia a determinado

grupo étnico o religioso), género (hombre o mujer), condición física (discapacidades), u orientación sexual, entre otras cosas” (Significados, [s.f.](#)).

Por lo que, desde la inclusión hacia personas con discapacidad se garantizan formas de incluirlos dentro de actividades cotidianas, tales como el garantizar un puesto de trabajo igual que sus compañeros, participar activamente en la toma de decisiones que le afecten o sean de su interés, brindar igualdad de oportunidades en lo que se disponga, además de “llevar a una mayor participación en roles y actividades de la vida que son socialmente previstos, como ser estudiante, trabajador, amigo, miembro de la comunidad, paciente, esposo, pareja o padre” (Centros para el control y la prevención de enfermedades, [2020](#)). Para que, de esta forma la persona se sienta en igualdad de condiciones y no excluido por sus condiciones.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se posiciona desde el enfoque cualitativo, el cual busca a través de técnicas de valor interpretativo generar un análisis de la problemática seleccionada, partiendo de lo específico a lo general, basándose “en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)” (Baptista, Fernández & Hernández, [2014](#)), es decir, se recolectan los datos, se analizan los resultados obtenidos y se generan conclusiones respecto a la información recabada, así durante todo el proceso, para luego con toda la información obtenida de las personas investigadas llegar hacia una perspectiva general de la investigación que se quiere realizar.

Cabe señalar desde lo mencionado, que las ciencias sociales pueden ser entendidas como instituciones cuya función histórica es la producción de un conocimiento que otorgue sentido y legitimación al orden social moderno. Por ende, aquellas acciones investigadas por las ciencias sociales también poseen un grado de legitimidad científica, en tanto éstas son entendidas como respuestas surgentes a los requerimientos históricos del contexto en el que se originan. ([2006](#))

Es por ello que en esta oportunidad queremos ahondar disciplinariamente en aquellos requerimientos que aún no han sido resueltos por la política de educación gratuita y de calidad, entendiendo que esta situación de

incumplimiento, impide generar respuestas coherentes a las necesidades educativas especiales de estudiantes con discapacidad auditiva en quienes nos enfocamos en la investigación, las cuales generan desigualdades en la experiencia de aprendizaje a raíz de las mismas barreras que surgen en la ejecución de las políticas públicas y leyes que dan respaldo a la educación integral que se busca implementar. En este sentido, y desde la elección de la perspectiva cualitativa, se busca desarrollar conocimientos desde una comprensión y reestructuración de éstos, a través de la interpretación y el entendimiento de lo que significan aquellas acciones tanto para las personas involucradas como para las instituciones que éstas componen.

En esta oportunidad la realidad estará definida desde las interpretaciones, experiencias y significados que los propios participantes de la investigación tengan al respecto, como señala Baptista, Fernández & Hernández (2014), el enfoque seleccionado se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Esta recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades.

Ahora bien, las indagaciones surgentes de esta investigación, fundamentada en el enfoque cualitativo, no pretende generalizar las experiencias de forma probabilística, ni obtener muestras representativas puesto que no es la intención de las investigadoras incurrir en generalizaciones que continúen estereotipando y segmentando a la población estudiantil discapacitada, la cual ha sido históricamente invisibilizada y vetada del entramado social. Nuestra intención es relevar aquellas interpretaciones únicas de situaciones y eventos que las y los participantes puedan proporcionar (2014).

La elección de esta metodología de la investigación cualitativa radica también en que ésta opera en consonancia con el principio de empatía del Trabajo social, ya que no solamente se aboca a registrar los hechos objetivos, sino analiza éstos considerando que tienen un significado implícito para los participantes, siendo esta realidad subjetiva el objeto de estudio.

4.2 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Dentro de la perspectiva de nuestra investigación nos centramos principalmente desde la fenomenología y la perspectiva crítica.

Por un lado, cuando hablamos de fenomenología, podemos mencionar a Edmund Husserl filósofo del siglo XX donde mencionaba que la fenomenología era una teoría sobre cómo se genera el conocimiento, contraponiéndose a la creencia naturista del conocimiento, partiendo de la idea de que todos entendemos lo mismo, Husserl menciona que los observadores siempre tendrá una perspectiva diferente de lo observado dando origen a la fenomenología trascendental buscando a través de esta poder entender el mundo de manera diferente donde menciona que,

“El mundo es aquello a lo que se refiere nuestra experiencia y al mismo tiempo el contexto en el que vivimos. Como contexto el mundo es siempre algo implícito. Así que para explicitar el sentido de esto implícito es necesario primero dejar de suponerlo como fundamento de la experiencia y recuperarlo como término objetivo al que ésta se refiere”. (Bolio, A. P.,[2012](#))

Dentro de esta misma línea podemos mencionar a Alfred Schütz (2007) sociólogo y filósofo que buscaba a través del Espejo (desvincular la conciencia temporal interna del mundo temporal) mantener una mirada hacia el mundo de manera natural buscando entender el significado de la acción social, esto quiere decir que Schütz se centraba en que las personas pudieran separar su mirada de las ideologías impuestas por el ser humano y que se realizaban por sentido común y así poder añadir la duda filosófica del análisis. Considerando lo anterior, esta perspectiva epistemológica resultaría ser atingente para obtener y relevar aquella mirada y experiencia estudiantil divergente al entendimiento y tratamiento impositivo entregado por la política, pudiendo conocer y contrastar las diferentes perspectivas existentes entorno a la problemática escolar que significa la discriminación indirecta la cual afecta el desarrollo educativo y social estudiantil.

Por otro lado, creemos importante abordar desde una perspectiva crítica el problema de la investigación: La Epistemología crítica “es una propuesta epistémica, que entiende la construcción del conocimiento como un proceso centrado en la recuperación de las perspectivas históricas planteadas por y desde los sujetos subalternos, por sus demandas en el presente, así como sus expectativas frente al futuro” (Gallegos & Rosales, 2012) es decir, esta propuesta epistemológica nos permitiría abordar y resolver la necesidad del pensamiento crítico y reflexivo sobre cómo construir y cómo producir conocimiento científico opuesto a los paradigmas neoliberales dominantes que permean las relaciones sociales hasta el punto de segmentar y discriminar a la población en base a su nivel de producción con la sociedad.

Desde esta perspectiva crítica, interesa el objeto de estudio en su contexto histórico y social, en la realidad en la que el sujeto se mueve diariamente. Donde los discursos y prácticas hacia estudiantes con discapacidad auditiva, desde esta

perspectiva, son una construcción subjetiva de las personas, en determinados momentos, que por repetición se convierten en una verdad instalada, según conveniencias e intereses. A su vez, esta perspectiva crítica es ética, en tanto, se orienta a la búsqueda de transformación de la realidad para el bienestar del hombre y de la naturaleza en su conjunto, por lo que no es posible pensar en el hombre fuera de su medio ambiente. Desde esta perspectiva crítica, precisamente, el problema de investigación, transcurre en el contexto social escolar de estudiantes con discapacidad auditiva, donde, los discursos y prácticas, darán cuenta de una verdad instalada, según conveniencias e intereses, desde el poder existente (2016). Dicha investigación desde esta perspectiva crítica, se centra en el contexto educativo de estudiantes con discapacidad auditiva para develar y aportar al cambio para un mejor bienestar de las y los estudiantes.

4.3 NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Según lo señalado por Baptista, Fernandez & Hernández (2014) La elección del nivel investigativo puede basarse, por una parte, en los estudios previos sobre la temática seleccionada y, por otra parte, en la perspectiva u óptica con que las y los investigadores/as pretendan abordar dicha temática. En este sentido, la revisión de la literatura sobre la discriminación por motivos de discapacidad en el contexto educativo chileno, nos permitió constatar que, si bien existe un abordaje de esta temática, hay ciertas aristas que aún no han sido profundizadas.

Es por ello que con el objetivo de poder indagar y precisar en otras variables, conceptos y experiencias relacionadas a la temática, se estima pertinente la selección del nivel exploratorio-descriptivo.

El nivel exploratorio considerando que la literatura existente es escasa, reduccionista, un tanto desactualizada y objetiva. “Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio” (Baptista, Fernandez & Hernández, [2014](#)), como lo es en el caso de la presente investigación. Además, lo que generan las investigaciones exploratorias es brindar a la sociedad el conocimiento en cuanto a temas poco específicos o contextos particulares de la cotidianidad que son poco abordados, en síntesis, habituarnos y reconocer que existen realidades sociales que en ocasiones, son poco estudiadas o visibilizadas.

Paralelamente, se entiende que los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. (Baptista, Fernandez & Hernández [2014](#)). Como se ha señalado, la intención de esta investigación es relevar la experiencia subjetiva de las y los participantes sin alterar o reinterpretar a conveniencia propia los relatos o vivencias de las y los sujetos en cuestión. En este sentido, el nivel descriptivo resulta adecuado para nuestra investigación puesto que éste busca mostrar con mayor precisión aquellas dimensiones o ángulos de un fenómeno determinado ahondando y especificando las características, conceptos, variables y componentes sobre lo cual o quiénes se recolectarán la información. Dentro de la investigación descriptiva cualitativa se busca “describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno” (Ramos. C, [2020](#))

4.4 UNIDAD DE ANÁLISIS

4.4.1 Universo

Lepkowski (2008, citado en Baptista, Fernandez & Hernández [2014](#)) señala que la población o universo de la investigación corresponde al conjunto de aquellos casos que, en función de sus características específicas, logren ajustarse a los requerimientos y especificaciones tanto del enfoque de la investigación, como los objetivos planteados por ésta y otras razones prácticas que concommitan con la factibilidad del estudio.

En este sentido, el Universo corresponde al Colegio Rosalina Pescio Vargas de la comuna de Peñaflo de la Región Metropolitana; sus estudiantes, cuerpo docente, equipo PIE, psicopedagogo, fonoaudiólogo, co-educador e intérprete que, se encuentren es este Universo.

El Colegio Rosalina Pescio Vargas ubicado en la comuna de Peñaflo comienza a funcionar en el año 1941. Es un colegio Municipal donde en la actualidad cuenta con una matrícula de aproximadamente 900 alumnos que cursan desde pre-kinder a Octavo básico. En el año 2002 se ejecuta por primera vez el programa PIE con una matrícula de 3 alumnos, 2 con hipoacusia y un alumno con dificultades motoras.

4.4.2 Sujeto de Investigación y Criterio de Selección

La presente investigación busca poder determinar la existencia de prácticas discriminatorias hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el colegio Rosalina Pescio y cómo influyen éstas en la inserción social y desarrollo personal de aquellos estudiantes. Para ello se requiere obtener una muestra, la cual, según Roberto Hernández Sampieri es definida como “Un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (Baptista, Fernandez & Hernández [2014](#)).

En este sentido, los sujetos de investigación serán aquellos estudiantes con discapacidad auditiva, profesoras, profesores, Trabajador Social del colegio e integrantes del equipo PIE.

Criterio de selección

Así mismo, los criterios de selección para delimitar dicha muestra, guardan relación con el componente metodológico de nuestra investigación, principalmente con la perspectiva cualitativa y fenomenológica, la cual busca ahondar en la experiencia de los sujetos sin interferir mayormente en sus vivencias y relatos. En función de esto, consideramos que el estudio de caso instrumental (Stake, [1999](#)) resulta atingente para nuestro estudio ya que éste busca, mediante el estudio de casos específicos, comprender o recabar información sobre una temática que requiere comprensión general.

En otras palabras, el interés por estudiar y ahondar en las experiencias de los estudiantes con discapacidad auditiva, tendría una función instrumental la

cual nos permitiría entender, a través los relatos de las y los estudiantes y funcionarios de la educación, los reales alcances que tiene el Programa de Integración Escolar al momento de garantizar la educación inclusiva y de calidad.

Los criterios de selección corresponden a:

A. Profesores/as de educación básica:

- Profesores/as con relación contractual en el colegio Rosalina Pescio Vargas.
- Profesores/as que desempeñen funciones en cursos con participación de estudiantes con discapacidad auditiva, durante un tiempo mínimo de un año.
- Profesores/as de aula de diversas asignaturas: profesor/a de Lenguaje y Comunicación, de Matemáticas, de Historia y Geografía.

B. Profesionales integrantes del Programa de Integración Escolar (PIE):

- Co-educador/a para estudiantes con discapacidad auditiva
- Psicopedagogo/a
- Intérprete de Lengua de Señas
- Profesor/a de Educación Diferencial

C. Trabajador/a Social:

- Profesional con relación contractual con el colegio y atención de estudiantes con discapacidad auditiva de mínimo un año.

D. Estudiantes del Colegio Rosalina Pescio Vargas:

- Que presenten discapacidad auditiva
- Que cursen cuarto u octavo año básico

4.4.3 Tipo de Muestra

En esta investigación la Muestra será no probabilística, también llamada muestra dirigida, que suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización. Se utilizan en diversas investigaciones cuantitativas y cualitativas donde se seleccionan individuos o casos “típicos” sin intentar que sean

estadísticamente representativos de una población determinada” (Baptista, Fernandez Hernández [2014](#))

Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.

Complementariamente, además, responde al tipo de Muestra por conveniencia, el cual selecciona las muestras acorde a lo que se está solicitando en la investigación, obteniendo la información de manera eficaz y específica, permitiendo “seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen & Manterola, [2017](#)) y el desarrollo del estudio, siendo las más utilizadas al realizar investigaciones exploratorias.

4.5 TÉCNICAS DE ELABORACIÓN DE INFORMACIÓN

4.5.1 Técnicas de Recolección de Información

Nuestra investigación está enfocada en recopilar las perspectivas y experiencias de los y las estudiantes con discapacidad auditiva además del círculo estudiantil que rodea a diario a los estudiantes en el contexto escolar, por lo que la entrevista cualitativa semiestructurada en esta investigación se vuelve pertinente para lograr nuestros objetivos, estas entrevistas se realizarán de forma

grupales e individuales para conocer desde diferentes perspectivas y diálogos los aportes que puedan entregar para la investigación.

A. Entrevista cualitativa

La entrevista es una técnica que se utiliza principalmente en las investigaciones cualitativas, esta técnica busca a través de una conversación entre el entrevistado y el entrevistador ahondar sobre un problema o tema desde diferentes perspectivas. Desde la investigación, se realizará la entrevista grupal e individual.

Díaz et al. menciona que,

“La entrevista en la investigación cualitativa, independientemente del modelo que se decida emplear, se caracteriza por los siguientes elementos: tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado” (Díaz et al, [2013](#)).

Existen tres tipos de entrevistas: estructuradas, semiestructuradas y/o abiertas o no estructuradas. La primera busca realizar preguntas previamente formuladas donde se entregan opciones de respuesta para que el entrevistado tenga una libertad limitada en la información que el entrevistador necesita, sin flexibilidad en el proceso para abordar las perspectivas de los entrevistados. La segunda tiene un mayor grado de flexibilidad aunque igual mantiene preguntas previamente planificadas que pueden ajustarse según el desarrollo de la entrevista, además los entrevistados tienen mayor libertad para expresar sus puntos de vista respecto al tema planteado. La tercera y última que mantiene un

propósito destinado para la entrevista, se diferencia de las anteriores, ya que, los entrevistados pueden expresarse de manera diferente sobre el tema lo que puede generar, en ocasiones, vacíos en la información que se necesite recopilar para lograr los objetivos, además esta no necesita poseer preguntas previamente formuladas. (Amaya y Troncoso, [2016](#))

Así mismo, las entrevistas se pueden realizar de manera grupal e individual donde la primera según Aignerren ([2009](#)) se centra en buscar desde la conversación sobre un tema específico y aplicando la metodología adecuada, obtener la información a través de las experiencias personales de los sujetos participantes para responder a los objetivos de la investigación, ayudando a que “se convierta en un intercambio de experiencias ya que habitualmente cuando un entrevistado percibe que su interlocutor tiene una experiencia o una vivencia similar o conocimientos sobre el tema reacciona positivamente; en síntesis, esta situación comunicacional retroalimenta su interés por el tema” (Aignerren,[2009](#)). La segunda refiere a la entrevista individual que según Ander-Egg ([1982](#)) se produce entre dos personas (entrevistado y entrevistador) donde se realiza una conversación pautada por el entrevistador sobre un tema en específico para obtener datos de grupos o personas con un fin profesional.

4.5.2 Criterios de Confiabilidad

Katayama ([2014](#)) menciona que la investigación cualitativa y sus respectivos métodos, como la entrevista, permiten acceder y examinar la realidad sin la necesidad de ejercer tantas interferencias o manipulaciones respecto del medio estudiado y sus participantes es por ello que, la presente investigación se enmarca dentro de ese tenor. Sin embargo, es importante tener en cuenta que dichos métodos propios de la investigación cualitativa, no aseguran del todo la

objetividad de los conocimientos e información recabada por éstos y es por ello que resulta importante delimitar ciertos criterios de confiabilidad o validez, en esta oportunidad hemos seleccionado el criterio de Transferencia y Credibilidad.

a) Transferencia o Aplicabilidad de Resultados

Baptista, Fernandez y Hernández (2014) señalan que el criterio de transferencia, traslado o aplicabilidad de resultados, no refiere a hacer una generalización de los resultados a una población más amplia, ya que esto no es propio de las investigaciones cualitativas. Por el contrario, este criterio refiere a que parte de dichos resultados o al menos, la esencia de éstos, puedan ser visualizados y aplicados en contextos diferentes al contexto en que fueron elaborados. Ésto permitiría transformar los hallazgos de un contexto particular en ideas y nociones que permitan entender el funcionamiento del problema estudiado presente en un nivel y también, la elaboración de soluciones integrales y coherentes entre sí.

Cabe destacar que, la transferencia o aplicabilidad de los datos, desde un contexto a otro, nunca será total ya que no existen dos escenarios o situaciones idénticas entre sí. Además, la factibilidad de este criterio no depende totalmente del investigador sino también, depende de la capacidad de análisis y de la reflexión que pueda tener el lector la cual le permitiría, mediante los datos entregados, identificar ciertas similitudes en las distintas formas o contextos en que se desarrolla la problemática estudiada. (2014)

Ahora bien, considerando que la discriminación por motivos de discapacidad permea las diferentes esferas sociales, y no solamente la estudiantil, es que encontramos atinente la selección de este criterio para la investigación a realizar, ya que el objetivo general buscar dar cuenta de cómo la

discriminación en el contexto escolar influye en la inserción social y desarrollo personal de las y los estudiantes con discapacidad auditiva.

b) Credibilidad o Validez Máxima

Saumure y Given ([2014](#)) señalan que este criterio de validez, refiere a la capacidad que tiene el investigador para captar y plasmar el verdadero significado que tienen aquellas experiencias de los participantes vinculadas al problema investigado. En este sentido, la capacidad comunicativa juega un rol importante dentro de este criterio puesto a que establece una relación de correspondencia entre la forma que los participantes perciben los conceptos relacionados a la problemática estudiada y la forma en que el investigador logra plasmar estas percepciones o puntos de vista. Por esta razón, la presente investigación ha seleccionado previamente la entrevista cualitativa semi-estructurada en formato grupal e individual en concordancia con la finalidad de poder recopilar y ahondar en las experiencias y perspectivas de estudiantes con discapacidad auditiva junto a la del círculo estudiantil más cercano.

Otro aspecto que podría incrementar la “credibilidad” de esta investigación es aquel señalado por Creswell ([2014](#)) el cual hace referencia a la elección de muestreos dirigidos o selección de muestras intencionadas, ésto con la finalidad de comprobar y confirmar los límites y alcances de los resultados obtenidos dentro de un contexto heterogéneo en cual se puedan contemplar otros puntos de vista mediante la expresión de múltiples voces y experiencias. En este sentido, cabe destacar que, en concordancia con lo señalado anteriormente, la selección de la muestra de la presente investigación abarca tanto a estudiantes, como profesores, asistentes de la educación, administrativos, etc.

También, puede ser utilizada la triangulación de disciplinas o teorías y de datos, donde la primera consiste en la recaudación de información desde variadas áreas para adquirir diversos fundamentos, las cuales dentro de la investigación a realizar son utilizadas para corroborar desde distintas disciplinas el porque la discriminación hacia estudiantes con discapacidad auditiva es un problema, siendo esta problemática fundamentada desde la psicología, la educación, diversas leyes y políticas las cuales han justificado el problema como tal, haciendo factible la investigación. La segunda triangulación a utilizar, es la de datos, la cual busca desde diferentes herramientas de recolección de información, en este caso, a través de entrevistas, justificar la problemática seleccionada a partir de las experiencias individuales y grupales realizadas a los participantes, consiguiendo analizar los resultados y triangular la información recabada con dichas entrevistas

4.6 ASPECTOS ETICOS

Los aspectos éticos son regulaciones a base herramientas que buscan asegurar el mejor avance de la investigación, resguardando como corresponda la situación, la protección, el respeto y autonomía necesaria de quienes participen en la investigación (Fondo Nacional de Investigación y desarrollo en Salud, [s.f](#)). Siendo para esta investigación pertinente utilizar el consentimiento informado y trabajar desde el principio de la beneficencia y la no maleficencia.

a) Consentimiento informado

El consentimiento informado responde al respeto por la autonomía en la toma de decisiones de las personas respecto a temas que le afecten. Según Manuel González (2002) el consentimiento informado es un instrumento que funciona para velar por la comodidad de las personas al realizar esto por voluntad propia y tener la seguridad en cuanto a la participación de las mismas en la investigación, los cuales deben ser en su mayoría sujetos/as a quienes le afecte la problemática.

Teniendo como finalidad

“La comprensión del sujeto de esta información y de su propia situación, y la toma de una decisión libre, no forzada sobre si es conveniente participar o no. El consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas” (Gonzalez, 2002).

Dentro de la investigación, el consentimiento informado será realizado por las investigadoras hacia todas y todos los participantes de las entrevistas y las observaciones a realizar, las cuales serán explícitas en su contenido, claras en cuanto a la investigación en la que participarán y entendibles para los niños y niñas quienes son los principales sujetos/as para la investigación.

Además de este aspecto ético, utilizaremos el principio de beneficencia y no maleficencia, el cual es utilizado especialmente para realizar investigaciones cualitativas con niños y niñas, considerando si es necesario llevar a cabo la investigación y si esta es beneficiosa y no impactará negativamente en las y los niños que participen de la investigación, ya que, al ser niños y niñas son más

vulnerables a cualquier acontecimiento por lo que este principio vela siempre por el bienestar de las y los sujetos de la investigación.

Por lo que,

“Los principios éticos de beneficencia y no maleficencia son pertinentes aún después de la finalización de la recolección de datos. El daño puede reducirse al mínimo en la etapa de difusión, y mantener la privacidad con respecto a la identidad de los participantes (Díaz Heredia, L. P. y Moscoso Loaiza, L. F. [2018](#)). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños

De esta forma, se podrá compartir la información que sea adecuada para la investigación, sin tener que nombrar a las personas que serán pertenecientes al estudio, considerando la beneficencia como hacer el bien a otros y la no maleficencia como el no dañar a otros, protegiendo la integridad de los participantes.

4.7 PLAN DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

El análisis cualitativo de contenido corresponde a una técnica metodológica interpretativa del material recabado por investigaciones el que, de ser interpretado y analizado adecuadamente, otorga acceso y conocimiento a los diversos aspectos que componen el fenómeno social y/o problemática investigada. Cabe destacar que dicho material, puede encontrarse registrado en diversos formatos tales como discursos, material audiovisual, documentos escritos y/o transcripciones de entrevistas, entre otros, los cuales cobran sentido cuando se tiene en consideración el contexto específico en el que se enmarcan ya que éste también aporta información fundamental para el análisis. ([2018](#))

Krippendorff (1990, citado en Andreu, [2018](#)) enfatiza en la influencia que ejerce el contexto dentro de esta técnica investigativa, ya que si bien el análisis está destinado a formular inferencias reproducibles y válidas; los mensajes, significados, datos y contenido latente que dan origen a dichas inferencias, se encuentran enmarcados y justificados por el contexto. Ésto ha permitido que los investigadores no solamente presenten los hechos de forma cuantificable y/o observable, sino que complementariamente, pueda interpretar aquella información que escapa de lo directamente observable pero sin perder el rigor investigativo o la sistematicidad del procedimiento.

Por ello, dentro de este análisis de contenido se explicitan cinco componentes que otorgan estructura a la consecución de los resultados de la investigación. Primero, se debe determinar el objeto de estudio, que “equivale a seleccionar una dirección, un evento, una situación, un hecho, un comportamiento y delimitar el tiempo, el espacio, las personas y el contexto donde se decide investigar” (Andreu, [2018](#)) ahondando en la problemática a través de diversas teorías y definiciones que, a su vez, son fundamentadas en el marco teórico. En esta oportunidad, el objeto de estudio guarda relación con las experiencias de estudiantes y directivos del Colegio Rosalina Pescio respecto de la discriminación hacia estudiantes con discapacidad auditiva y por ende, será utilizado el análisis de contenido cualitativo.

El segundo componente busca determinar un sistema de codificación, el cual según Ibañez, Osses y Sanchez buscan asignar

“Un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Los códigos, que representan a las categorías, consisten, por tanto, en marcas que añadimos a las unidades de datos, para indicar la categoría a la que pertenecen. Estas marcas pueden tener un carácter numérico o visual (colores), haciendo corresponder cada número o color con una categoría concreta,

aunque es más frecuente utilizar palabras o abreviaturas de palabras con las que se han etiquetado las categorías” (Ibañez, Osses y Sanchez. [2006](#)).

En esta investigación, se otorgará una codificación diferente a cada grupo y persona informante explicitada en la tabla 1:

Tabla 1

Codificación	Identificación de Informantes
EGPIE	- Entrevista grupal a funcionarios del PIE (coordinador, intérprete, coeducadora...)
EIPIEC	- Entrevista Individual coordinador PIE
EIPRO1	- Entrevista profesora
EIPRO2	- Entrevista profesora
EIPRO3	- Entrevista profesora
EIPRO4	- Entrevista profesora
EITSA	- Entrevista Trabajador Social
EIAR1	- Entrevista alumno 1
EIAS2	- Entrevista alumno 2
EIAD3	- Entrevista alumno 3

El tercer componente presente dentro del análisis de contenido, es la categorización, el cual a raíz de la codificación permite clasificar diversos elementos en categorías buscando las similitudes entre ellas. Según Andreu ([2018](#)) dicho sistema de categorías se rige por unas reglas básicas, como que,

todas las series de categorías deben construirse acorde a un criterio único; independiente de la investigación se permiten categorías complejas; dichas series han de ser minuciosas y profundas; deben ser específicas para cada categoría y no compartidas entre ellas; deben ser significativas y claras para cualquier investigador/a.

Considerando lo anterior y también con el objetivo de generar hallazgos en torno a nuestra problemática seleccionada es que las categorías presentadas a continuación en la tabla 2, están relacionadas a los objetivos específicos.

Tabla 2

Categorías	Subcategorías
Prácticas y Discursos Discriminatorios en torno a la discapacidad auditiva.	<ul style="list-style-type: none"> -Tratos brindados desde los profesionales hacia el estudiante con discapacidad auditiva. (actitudes de exclusión, expresiones faciales burlescas, tonos de voz...) -Tratos brindados desde el estudiantado hacia el estudiante con discapacidad auditiva. -Uso de definiciones o palabras para referirse a la discapacidad o al estudiante discapacitado -Presencia de obstaculizadores o facilitadores para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva

<p>Manera en que abordan prácticas y discursos discriminatorios hacia estudiantes con discapacidad auditiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Existencia de protocolos preventivos y correctivos frente a situaciones de discriminación por motivos de discapacidad. -Aplicación y seguimiento de protocolos. -Integración y vinculación de estudiantes con discapacidad auditiva a actividades extracurriculares. -Existencia de instancias formativas, de sensibilización o de capacitación hacia profesionales y estudiantes que permitan entender y abordar correctamente la diversidad estudiantil en el contexto de la discapacidad. -Presencia de Recursos Humanos en apoyo a los estudiantes con discapacidad auditiva.
<p>Percepciones en torno al impacto personal y social generado por la discriminación auditiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Percepciones de los profesionales respecto a los niños con discapacidad auditiva -Percepciones propias o personales de los estudiantes a causa de su discapacidad auditiva.

El cuarto componente se relaciona con comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización donde las codificadoras previamente construyen las categorías donde según Krippendorf ([1990](#)) se deben considerar más de dos codificadores como mínimo con un lenguaje común.

Cabe destacar que las codificaciones, categorías y subcategorías que fueron presentadas, fueron previamente conversadas y acordadas entre las investigadoras a fin de asegurar la fiabilidad de éstas.

El último componente es la inferencia, el cual a partir de la obtención de datos busca explicar o deducir todo lo recabado con lo planteado, esto, mediante las herramientas que fueron seleccionadas por las investigadoras.

CAPITULO V: ANALISIS DE INFORMACIÓN Y RESULTADOS

En el siguiente capítulo se analiza e interpreta la información cualitativa obtenida tras la realización del proceso de entrevistas. A continuación se expone el análisis estructurado de la información según los objetivos específicos propuestos y el plan categorial.

5.1. OBJETIVO A. PRÁCTICAS Y DISCURSOS DISCRIMINATORIOS EN TORNO A LA DISCAPACIDAD AUDITIVA

Como tal, la discriminación se constituye como un fenómeno social complejo, difícil de definir y precisar debido a su amplia polisemia conceptual y multidimensionalidad constitutiva. Frente a esto, investigadores del área de la psicología como Bogalska y Carrascal ([2012](#)) se han adentrado en este fenómeno interesándose especialmente por el funcionamiento de los aspectos conductuales y cognitivos del ser humano, mencionando que la discriminación alude a un comportamiento humano negativo basado en estereotipos o imágenes disminuidas y perjudiciales adosadas a ciertos miembros de una comunidad. En ese sentido, la Defensoría de las discapacidad menciona que la discriminación por motivo de discapacidad es:

“Cualquier distinción, exclusión, restricción o segregación arbitraria, fundada en una discapacidad presente o pasada, efectuada por agentes del Estado o particulares con el propósito o solo efecto de obstaculizar, anular el

reconocimiento, dejar sin efecto, impedir, perturbar, privar o incluso amenazar el goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales, en el ámbito político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. La Discriminación por motivos de discapacidad incluye la denegación de los ajustes necesarios” (Bogalska y carrascal, [2012](#)).

Dicho esto y en línea con el plan de análisis, para indagar en la manifestación de prácticas y discursos discriminatorios hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el Colegio Rosalina Pescio, el análisis de los resultados obtenidos se centra en las siguientes subcategorías: (1) Tratos brindados desde los profesionales hacia el estudiante con discapacidad auditiva; (2) Tratos brindados desde el estudiantado hacia el estudiante con discapacidad auditiva; (3) Uso de definiciones o palabras para referirse a la discapacidad o al estudiante discapacitado; y (4) Presencia de obstaculizadores o facilitadores para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva.

5.1.1. Tratos Brindados desde los Profesionales hacia el Estudiante con Discapacidad Auditiva.

Respecto a los tratos en tanto forma de discriminación social, la Ley 20.609 ([2022](#)) sobre Medidas Contra la Discriminación, y la precisión del concepto respecto a los tratados internacionales, divergen. Mientras que en la ley señalada, la discriminación, se entiende como una diferencia de trato que carece de justificación y vulnera los derechos fundamentales, los tratados internacionales consideran que cualquier conducta, más allá de un simple trato puede constituir un acto de discriminación, inclusive si ésta no afecta a los derechos fundamentales del sujeto/a (Díaz, [2013](#)). De acuerdo a lo anterior, a continuación se analizan los relatos del profesorado, el coordinador del PIE, el

Trabajador Social y los estudiantes con discapacidad auditiva del establecimiento.

Según el profesorado, los tratos brindados desde ellos mismos hacia los estudiantes con discapacidad auditiva, son caracterizados de distintas maneras, por un lado se plantea que el trato general es positivo, de contención. Sin embargo, se presentan barreras y carencias de herramientas para el lenguaje de señas y la comunicación efectiva con el estudiantado. Por el otro, en los relatos se observa que no existe un trato directo con los estudiantes, en tanto el trato y la acción pedagógica se establece mayormente por medio del intérprete ya que la mayor parte del profesorado no maneja el lenguaje de señas.

“El trato que se les da a los estudiantes la verdad es que es siempre de contención. Ahora lamentablemente no todos los profesores manejan, por ejemplo, la lengua de señas, por lo tanto, estos niños tienen que si o si estar acompañados con un intérprete para tener el nexo cierto de la comunicación. Ahora, constantemente ellos igual están eh... en un desmedro de aprendizaje por lo mismo. (...) Entonces ya tengo una barrera, por ejemplo, si un estudiante no sabe leer, por ejemplo, por lo tanto, de manera escrita yo no puedo comunicarme con él, ¿cierto?, tengo la otra barrera que si yo no sé lenguaje de señas tampoco me puedo comunicar con él por lo tanto necesariamente yo necesito de otra persona o de un intérprete que yo le comunique y él me comunique cierto, lo que yo pretendo decir o que entienda, eso. Entonces la verdad es que ha sido una barrera muy importante” (EIPRO1, 2022).

En este contexto y respecto al conocimiento explícito de malos tratos hacia los estudiantes con discapacidad auditiva, se plantea que dado el no manejo verbal con el estudiantado y la barrera comunicacional existente, el profesorado incurre en prácticas de omisión, de no tomar en cuenta, no considerarlos,

presentándose además un rechazo a la adecuación necesaria para que el estudiante con discapacidad auditiva tenga una participación activa en el aula.

“Los profesores no le dicen cosas, no se manejan de manera verbal, sino que, muchas veces yo creo que lo deben omitir, ósea, o no lo tomo en cuenta o... porque existe esa barrera de comunicación, ¿me entiendes? (..) pero creo que sí, creo que hay otros colegas que sí... han habido... eh... omisión, podría decirse, eh... dejar estar, dejar ser, no considerar, no tomar en cuenta y para mí la verdad es que eso es bien grave también... Es más, yo creo que el no tomar en cuenta a un estudiante yo creo que es más grave que no hablarle o hablarle” (EIPRO1, 2022).

“Lo primero, eh... es el rechazo como a la adecuación, porque el niño sordo trabaja más con pictograma, entonces es el rechazo a esa adecuación porque es mucha información entregada para el niño entonces ellos los que dicen es que no se refleja mucho el aprendizaje, entonces ahí falta comprensión también, falta entender cómo se debe trabajar con el niño sordo y en otras ocasiones... quizás es solamente el ignorarlos o el sentirse agobiada al tener que aceptar en la sala al intérprete o a la educadora diferencial” (EIPRO2, 2022).

De acuerdo a los relatos del equipo PIE, se plantea que la discriminación frente a la discapacidad auditiva se manifiesta principalmente en la falta de paciencia, de preparación, de voluntad y responsabilidad por parte del profesorado para establecer comunicación con los estudiantes, lo que puede observarse en los siguientes fragmentos.

“Es como la falta tal vez de voluntad de aprender lengua de señas eh...para que puedan tener un trabajo independiente, no depender siempre de nosotros, eh... eso es como un tema discriminatorio. (...) Como observaciones referente al profe, la forma de... el desplante del profesor o profesora con... los niños es como... de una forma muy extraña, casi como que se aburren en el fondo, no tienen paciencia para poder expresarse con el niño, entonces ahí cuando pasa

eso, ellos al tiro buscan al intérprete... el profe como que no sabe cómo comunicarse, dicen “no, el niño en el fondo él no sabe, no sabe”, entonces le indican lo que tienen que hacer y no se expresan de manera correcta” (EGPIE, 2022).

“Acá como que los profes se desligan un poco de esa responsabilidad ante los niños y eso yo igual lo encuentro una falta de respeto hacia los estudiantes, no es una agresión como tal, pero sí una falta de respeto porque su trabajo como profesor es estar ahí, ver qué necesitan, para mí también es como una acción, una falta de respeto hacia los estudiantes, que no se involucren con sus notas y con su trabajo” (EGPIE, 2022).

Por otra parte, para el coordinador del PIE, quién no se vincula directamente a las salas de clases, sino por medio de la información que recibe del estudiantado y el equipo de aula, los tratos se caracterizan como situaciones no graves, como errores, desconocimiento, actitudes y aptitudes específicas, dada la falta de programas de comunicación, saberes y capacitación de los educadores por parte del ministerio de educación y los niveles centrales de la política.

“(...) Yo poco estoy directamente en las salas, entonces toda la información que yo recibo es a través de los chicos, por el equipo de aula que tienen, ya sea (nombre omitido) como educadora o (nombre omitido) como intérprete. (...) [En ese sentido] yo no podría hablar así de situaciones tan graves como para llegar a hablar de discriminación. (.) Yo me pongo en la situación de un docente evidentemente puedo cometer errores que pueden enmarcarse en la vereda desde la discriminación o no. (.) Falta capacitación... dispuesta del nivel central, porque todo se deja al libre albedrío de las escuelas. (.) La escuela tiene que entregar las herramientas, pero llegó el niño sordo y llegó no más... se escolariza y no hay nadie que sepa nada, entonces desde ahí a la recogida de información para tener un intérprete, “¡guau!”, tener un educador, “¡guau!”,... es complejo, pero muchas veces tiene que ver con estas situaciones que la escuela quiere

subsanan y otras veces tiene que ver con la falta de competencias profesionales” (EIPIEC, 2022).

“Las situaciones que, más que trato discriminatorio, es por no saber abordar, la falta de recursos, de conocimientos. (.) Hay dos vertientes, la actitudinal y la aptitudinal, desde la actitud tiene que ver con las habilidades blandas y el compromiso social que pueden tener los profesionales que trabajan en la escuela, si me preguntas a mí, yo (nombre omitido) siento que tengo ese compromiso super claro porque trabajamos en la educación especial ¿cachai? y desde la otra vertiente, tiene que ver como también los ministerios facultan a profesionales, ¿me entendí? Es decir, que hablásemos de salud, ve a salud, hay lugares donde no hay rampas, hay lugares donde si llega una persona sorda no tiene idea y no estoy hablando de un intérprete sino quizás de un programa, no sé, alternativo de comunicación” (EIPIEC, 2022).

Para el Trabajador Social en este marco, los tratos brindados hacia los estudiantes con discapacidad auditiva, por un lado se caracterizan como un trato adecuado e inclusivo que cuenta con el apoyo del equipo de profesionales especializados, mientras que por el otro y sobre malos tratos explícitos de los profesionales hacia los estudiantes, se caracteriza desde un desconocimiento del Trabajador Social, mencionando un hecho de maltrato entre estudiantes.

“Pero lo observado, porque yo tengo que observar ese tipo de cosas dentro de la escuela, porque soy el Encargado de Convivencia Escolar de la escuela, tengo que ser garante de derechos de los niños acá... [es que] el trato que tiene el profesor con el niño, es un trato adecuado, siempre están con su profesional a cargo, está (nombre omitido) ahí, la (nombre omitido) ahí también con los niños apoyándolos en el aula... así que el trato es inclusivo (EITSA, 2022).

“Yo que tenga conocimiento no, pero sí, hace pocos días atrás tuvimos un problema con alumnos (Enfatiza en esta palabra) no con adultos ¿ya? entre pares. Hubo un problema con una niña de 4to año A si no me equivoco, (nombre omitido)... Ella se juntaba mucho con uñas niñas de

8vo... Ahí hubo una relación de amistad pero al mismo tiempo se confundió con temas agresivos entre ellas. (.) Ese es el único caso que conozco de verdad, del 2019 hasta acá que no ha pasado nada con una niña que tenga problemas auditivos y fue entre pares (enfatisa la palabra) así que eso hay que destacar ahí también” (EITSA, 2022).

Por último y considerando el relato de los estudiantes con discapacidad auditiva, los tratos brindados por parte del profesorado se caracterizan por el acto de ignorar ya que éstos sólo establecen comunicación a través del intérprete o por golpes a la mesa, gritos y el no entendimiento de la situación de los estudiantes.

“Yo cuando pregunto [en clases] me responden bien, la única que no me gusta es la de la tecnología porque nunca me pesca cuando está el intérprete y me ignora, por lo general muchos profesores no nos pescan a nosotros y solo se comunican con el intérprete. (...) Hay una profesora que nos da golpes en la mesa y yo me asusto ella debería tocarnos para avisarnos, tocarnos el hombro por último para saber que nos estaba hablando a nosotros. (...) Una profesora me retó una vez y me gritó y yo no podía escuchar solo veía su cara y que me estaba gritando, pero yo no entendía nada de lo que me decía porque tampoco moduló. (...) Muchas veces nos ignoran si no están los intérpretes o (nombre omitido) con el (nombre omitido). [También] hay un problema de que no hay timbre de luz, entonces siempre tenemos que preguntar la hora o por ejemplo si hay un temblor o algo no sabremos, entonces falta inclusión, también porque esas cosas simples como que nos haría más fácil todo porque el timbre para el recreo no lo escuchamos entonces dependemos de los demás que nos avisen para saber esas cosas” (EIAS2, 2022).

De acuerdo al conjunto de relatos expuestos, se observa que en la caracterización de los tratos que brindan los profesionales hacia los estudiantes con discapacidad auditiva, el profesorado expuso distintas visiones sobre la relación con este tipo de discapacidad, mientras que, por un lado se plantea la

existencia de voluntad, apoyo, contención y buen trato, por el otro, se plantea que por lo general no existe un trato directo del profesorado con los estudiantes, dado principalmente por el acompañamiento de un intérprete, siendo un elemento común la brecha comunicacional generada por el no manejo de herramientas como la lengua de señas y la falta de compromiso en su aprendizaje por del cuerpo docente. Asimismo cuando las preguntas se orientan a la caracterización del trato explícito por parte de los profesionales, se evidencia que salvo excepciones, el maltrato no es verbal, sino en base a omisiones, esto es, ignorar y no tomar en cuenta a los estudiantes, siendo una constante el rechazo a las adecuaciones académicas.

Lo anterior se reafirma en tanto los relatos del PIE plantean que si bien existen casos de apoyo, también se presenta un trato discriminatorio en la falta de comunicación y de paciencia por parte del profesorado, además de la falta de voluntad para aprender lengua de señas, se caracteriza que estos se aburren y desligan de la responsabilidad frente a los niños sordos, cuestión que también tiene relación con la falta de recursos, conocimientos y competencias profesionales por parte de los niveles centrales de la política educativa. Una visión contradictoria es la del Trabajador Social del establecimiento, quién planteó que el trato del profesorado hacia los niños es adecuado e inclusivo.

La caracterización de los estudiantes con discapacidad auditiva en tanto, si bien plantea que no se visualizan malos tratos, esto se contrasta con el relato de los mismos en cuanto algunos profesores los ignoran solo comunicándose con el intérprete o golpean las mesas para llamar su atención, lo que a su vez evidencia no sólo la apatía por parte del profesorado, sino también la falta de inclusión y recursos para la educación pública.

Cabe destacar en este contexto, que cuando a los profesionales (profesores y PIE) se les pregunta por la caracterización del trato con los estudiantes con discapacidad auditiva, estos se expresan respecto al trato de otros profesionales, más no respecto al trato de los mismos, de lo cual hipotéticamente se deduce que no existe un trabajo mancomunado entre profesores y equipo PIE, más bien existe descalificación por el trabajo de otros en tanto existen acusaciones o relatos cruzados que denotan el trabajo de otros lo que puede ser problemas de trabajo en equipo, relaciones laborales tensas, etc.

5.1.2. Tratos Brindados desde el Estudiantado hacia el Estudiante con Discapacidad Auditiva.

Desde el punto de vista del estudiantado con discapacidad auditiva, los malos tratos desde otros estudiantes se caracteriza por la burla, la imitación de sus gestos, voces, el ignorar y el maltrato físico.

“Sí, yo he visto. Tengo unos compañeros que me molestan por molestar, se burlan y molestan como imitando los gestos y la voz que tenemos y a veces no me pescan. (...) Una vez yo vi que unas niñas molestaban a (nombre omitido) otra compañera sorda que va en cuarto básico y a mí me daba rabia entonces avisaba al inspector porque (nombre omitido) se veía como asustada y enojada” (EIAS2, 2022).

“Sí, a veces mis compañeros también me molestan por las voces que nosotros hacemos y empiezan a copiar en el octavo c molestan como empujándose y me tiran el cuerpo y se burlan de la forma de hablar” (EIAD3, 2022).

De acuerdo a lo anterior, los relatos evidencian maltrato de tipo psicológico, físico y bullying, lo que a su vez da cuenta de la falta de preocupación

por parte de los profesionales responsables con hechos que parecieran ser reiterativos al interior del establecimiento.

5.1.3. Uso de Definiciones o Palabras para referirse a la Discapacidad o al Estudiante Discapacitado.

Respecto a las formas en que la institucionalidad escolar y el cuerpo docente en su conjunto se refiere a la discapacidad auditiva, sea hipoacusia leve, moderada, severa, como sordera profunda, cofosis o anacusia, los relatos dan cuenta que a los estudiantes con este problema se les distingue principalmente por su nombre, como persona sorda, con discapacidad auditiva o parte de la comunidad sorda

“Yo en lo particular, yo hablo de los niños que están en la comunidad sorda, ¿ya? Ahora yo he escuchado de los colegas que dicen, “los sordos” ... de esa manera se refieren en el fondo. [A los niños en específico se les refiere] por lo general por el nombre o el apellido. (...) [Y sobre cómo los estudiantes se refieren entre ellos a la discapacidad auditiva] los estudiantes en realidad se dirigen a los chiquillos por su nombre, como (nombre omitido) o (nombre omitido), ¿ya? no le dicen “oye sordo”, no, eso no ocurre, no hay una discriminación... ni nada de eso, si no que ellos... es parte más, es otro estudiante más, ellos son sumamente inclusivos, por lo menos en el curso donde están” (EIPRO1, 2022).

“No, aquí ocupamos el nombre porque son uno más del curso no más...lo que sí, es que cada niño tiene un nombre, por ejemplo (realiza la seña de un nombre en lengua de señas) por ejemplo a mí me decía Ingrid y era así (realiza la seña)...entonces cada niño tiene un nombre y ellos saben ese nombre ¿ya? entonces eso es parte de lo que hacemos como integración pero aparte, yo “la (nombre omitido)” para todo, osea porque bueno, (nombre omitido) es su nombre...y así nos expresamos todos y el curso igual” (EIPRO3, 2022).

El equipo PIE por su parte, refiere de lo anterior como persona sorda o con discapacidad auditiva, planteando que calificativos como “sordos”, “déficit auditivo”, “sordito” o “sordo-mudo” ya no van.

“Nosotros ocupamos eso, personas sordas o en este caso estudiantes sordos...[interpretando a nombre omitido] dice que cuando él era chico muchas veces lo trataron como “el sordo”, “el sordito” o “el sordo-mudo” ¿Ya? Ahora es distinto como menciona (nombre omitido), también que se menciona como discapacidad auditiva o persona sorda... ahora igual hay más literatura en el fondo como en cuánto a nomenclatura” (EGPIE, 2022).

En esa misma línea se mencionan formas despectivas por parte del profesorado para referirse a los estudiantes con esta discapacidad, las cuales, según el equipo PIE, han disminuido con el tiempo.

“Antes sí, pero ahora ya menos...algunos...”ahh persona sordo-muda...”aay este sordo ¡no entiende!” y así, yo miro y mm sordo es difícil...pero a veces los profesores dice no me gusta lengua de señas...esta profesora es así, no trabajamos con ella pero antes sí, pero ahora ya no, cambió otra persona para poder comunicar con niño esta profesora le falta, falta de respeto porque si ella tuviera su hijos o sus nietos sordos o sobrinos ¿va a decir así lo mismo? no po esas cosas hay que cuidar” (EGPIE, 2022).

Desde la perspectiva del Trabajador Social, las palabras para referirse al estudiantado con discapacidad auditiva se enmarcan en las palabras “resiliencia” y “compañerismo”, puesto que no se observan tratos negativos entre los estudiantes y por lo general entre ellos se refieren por su nombre.

“La palabra principal para mi, es resiliencia (saca una bolsa de dulces) Yo me he dado cuenta que los chicos son muy resilientes. Ehh ¿Qué otro concepto puedo ocupar? Aparte

de la resiliencia que es tan importante para un ser humano...ehh. Compañerismo, es un concepto que también ocuparía, a pesar de que a ellos les cuesta desarrollarse en su vida diaria, pero ellos tratan de compartir con los demás por ejemplo: la mayoría de los alumnos, hay varios que están avanzados en el Lenguaje de Señas, pero la mayoría no lo conoce ¿pero que pasa con estos chicos? que igual llega el momento que buscan la forma, una forma popular de expresarse y comunicarse con el compañero ¿me entiende? Yo diría compañerismo, resiliencia ¿por qué digo esto? ustedes dirán “este tipo me esta engañando” pero lo que pasa es que yo no he visto cosas negativas de la relación del niño con los otros niños... Yo no lo he visto, no lo he visto de verdad. (...) [Y sobre cómo los estudiantes se refieren entre ellos, se llaman por su nombre] “Pedro, Juan, Agustín, aquí no existe, por ejemplo: “el sordo”, “el que no escucha”... sino el nombre de (nombre omitido), (nombre omitido)...” (EITSA, 2022).

Como se puede observar en los relatos sobre el uso de definiciones o palabras sobre la discapacidad auditiva, por un lado se plantea que el profesorado se refiere de los estudiantes como parte de la “comunidad sorda”, o como “los sordos”, sin embargo desde una perspectiva general, estos se refieren por el nombre o apellido con fin a que se sientan integrados, aludiendo al carácter inclusivo de los cursos y del establecimiento.

De acuerdo a los profesionales del PIE, estos plantearon que las referencias más usadas son persona sorda o con discapacidad auditiva, dado que antes se usaban términos como déficit auditivo, “sordito” y “sordo-mudo”, los cuales ya no se usan. En esa línea también se evidencia que la mayor parte de las intervenciones con los estudiantes que padecen discapacidad auditiva es realizada por el intérprete, aludiendo a la falta de compromiso del profesorado y la existencia de profesionales que se resisten al aprendizaje de lengua de señas.

El Trabajador Social por su parte, plantea en su relato que las palabra para referirse a los estudiantes no tienen un carácter negativo, siendo la resiliencia y

el compañerismo su aspecto central, en tanto parte del estudiantado avanza en el aprendizaje del lenguaje de señas, buscando una forma popular de comunicarse con los estudiantes con discapacidad auditiva. En general y al igual que en los relatos anteriores, la referencia más recurrente es llamar a los niños por su nombre.

5.1.4. Presencia de Obstaculizadores o Facilitadores para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Auditiva.

Sobre la presencia de obstaculizadores y facilitadores para la inclusión del estudiantado con discapacidad auditiva, el profesorado por un lado, plantea que los elementos facilitadores tienen que ver con la existencia de profesionales como el intérprete y el trabajo con los educadores, mientras que por otro lado, plantea que éste mismo facilitador puede convertirse en una barrera cuando los profesionales del PIE se ausentan y no se trabaja en conjunto, mermando el proceso paulatino de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva, asimismo se señalan barreras relativas a necesidades de infraestructura propias de la educación pública como timbres de luz en las salas y falta de recursos humanos como más profesionales especializados.

“Un elemento facilitador, el intérprete, ¿sí? Además, que tienen que haber profesionales PIE, ¿ya? Para obviamente el apoyo, porque esto es un trabajo en conjunto, ¿ya? Ahora, ¿cuál es la barrera? Que el profesional pie se me enferme, que el intérprete se me enferme, que esté con licencia médica, para mi es una barrera tremenda, porque eh... este trabajo no se lleva en conjunto y no hay un trabajo paulatino tampoco, ósea, si la profesional PIE esta, marzo con licencia, vuelve en abril, después en mayo vuelve a estar con licencia, no tengo una continuidad de aprendizaje y los aprendizajes tienen que ir de menos a más, y esto es un trabajo paulatino, entonces si una mesa que tiene cuatro patas y hay uno que

falta, la mesa nunca va a estar estabilizada, entonces ¿cómo?, es un trabajo en conjunto y aquí nosotros nos acostumbramos a trabajar en conjunto, ósea tú una parte, yo el otro granito y así sucesivamente, eh, la cosa funciona, pero si no tengo la parte de la otra persona que me cumpla con la pega que se estableció, la verdad es que no vamos a tener nunca avances por lo tanto yo creo que eso es una barrera fundamental” (EIPRO1, 2022).

“Si, nos falta, falta harto, se han implementado en la escuela en cuanto a infraestructura, se han implementado estas luces, eh... como para, en caso de cualquier accidente o emergencia prender las luces, pero falta, también falta profesional, los niños sordos trabajan eh... siempre, siempre con el 50% de los profesionales que deberían tener, entonces si nos falta mucho. Pasa en esta escuela, pero no es responsable la escuela, aunque tampoco le estoy quitando la responsabilidad, pero usted sabe que somos un colegio municipal, entonces aquí si se gestiona y se solicitan recursos, pero no los mandan, entonces debemos esperar de otros” (EIPRO2, 2022).

Para los profesionales del PIE, las barreras u obstaculizadores para la inclusión también tienen que ver con la falta de recursos estructurales y humanos, en tanto se menciona la falta de timbres de luz, material visual que permita leer y señalar el entorno, la falta de intérpretes, educadores diferenciales, co-educadores, psicólogos y profesores capacitados para atender la discapacidad auditiva, y que la comunidad educativa en su conjunto -incluyendo a los apoderados-, participe y se haga parte de esta situación.

En esta línea, un aspecto importante a destacar es el señalamiento a la educación de mercado como una barrera, en tanto no existe una relación directa entre el PIE y el MINEDUC sino una despreocupación desde el nivel central respecto al desarrollo del programa PIE, destacando por otra parte, que en la mayoría de los casos la subvención y los recursos para la educación municipal son un factor preponderante en la inclusión de estudiantes con discapacidad

auditiva. Por otro lado y sobre los facilitadores, estos se enfocan en el compromiso solo por una parte de los apoderados frente a la discapacidad auditiva y la necesidad de aprender lengua de señas para el desarrollo integral del estudiante.

“Barreras qué faltan luces, por todas las salas, timbres de luz, falta audiovisual como imágenes, falta de comunicación con los niños, es poco, comunicación poca. Falta más intérpretes, faltan co-educadores ,educadores diferenciales, falta de apoyo, eso, eso hace falta, ayuda. Nosotros ayudamos, apoyamos, acompañamos a los niños, bien, los profesores no mucho, algunos no, otros sí, dos profesores bien... sin problema, los demás más complicados, eso..” (EGPIE, 2022).

“[Como facilitador y obstaculizador] los apoderados de la niña más chica que es (nombre omitido) los papás son súper preocupados por aprender lengua de señas, por comunicarse con su hija... al otro lado (...) las mamás nos pidieron a la profesora jefe y a mí, la noche antes que se cerrará el proceso de postulación, que le postuláramos a los niños de octavo, a un nuevo colegio (...) La falta de interés de la casa igual es un tema, una barrera con los [niños] más grandes” (EGPIE, 2022).

“[Sobre obstaculizadores de los objetivos del PIE] es la capacitación profesional, si o si, ese es el punto, porque nosotros convergemos en esta escuela, porque, eh... hay varios perfiles (.) Nosotros como PIE acudimos al micro o mesosistema porque el macro está lejos, yo trabajo desde 2013 en el contexto escolar, nunca he tenido la posibilidad que venga alguien de... del ministerio, alguien de DEPROC o Departamento Provincial (...) Fíjate que la subvención especial por niños sordos no da para sostener un equipo, menos para contratar capacitaciones, porque las escuelas pueden contratar capacitaciones, pero acuerdo a sus necesidades primarias (...) Por lo tanto, seguimos operando sobre las necesidades aparentemente de un mercado [de la educación]. (...) Nosotros ingresamos un promedio de 165 niños al programa de integración de los cuales también se paga matrícula”. (EIPIEC, 2022).

Para el Trabajador Social, los facilitadores para la integración escolar de estudiantes con discapacidad auditiva se caracterizan bajo un carácter positivo, en tanto se plantea que el establecimiento posee un carácter inclusivo en línea con la política comunal de Derechos del Niño, asimismo se señala que otro aspecto positivo son los mismos estudiantes en la inclusión de compañeros con discapacidad auditiva. Sobre los obstaculizadores propios del contexto escolar, el profesional plantea que una barrera central para la inclusión, son los recursos del Estado como problema transversal a las escuelas públicas, principalmente en lo que respecta a la contratación de recursos humanos especializados para las escuelas y el programa PIE.

“Yo creo que algo positivo... es el tema de los alumnos acá en la escuela. Acá la escuela es una escuela muy inclusiva. Antiguamente no lo fue, antes del 2019-18 fue una escuela muy selectiva: tenían los niños mejores de Peñaflor, los que se portaban mejor, los que no hacía desorden, los que tenían promedio 7,0 o 6,9... y desde 2018-19 se hace la política comunal de... de Derechos del Niño dentro de la comuna ¿sí? y empezamos a trabajar ahí del tema inclusivo dentro de la Escuela. Y por ley, por supuesto que por ley, porque la ley ha cambiado mucho desde ese tiempo. Acá en la escuela algo muy positivo son los niños, los propios compañeros...son unos compañeros muy inclusivos. Si tú te fijas, aquí por ejemplo, hay un niño, que lleva años, está desde pre-kinder acá... y ha tenido un proceso porque a él ya le están adaptando un...un sistema [auditivo]. (...) Y los chicos jamás, jamás he visto yo, [problemas de no inclusión] acá en la escuela” (EITSA, 2022).

“[Sobre los obstaculizadores EITSA señala] si yo pudiera decir algo, yo creo que es por los recursos... Tampoco es un problema que salga de nuestra escuela o de las escuelas públicas. Nosotros tenemos un sostenedor, ese sostenedor tiene que mandar recursos ¿Sí? Y él también tiene que recibir recursos del Estado... Entonces... Faltan recursos porque cuando el Programa de Integración, ustedes ya estuvieron ahí, lo observaron... Es un conjunto de

profesionales que están trabajando con los niños con más dificultades del aprendizaje o de otras dificultades... ¿Pero qué pasa con la Escuela Rosalina Pescio que tiene más de 900 niños? Ehh faltando dos profesionales ya se nos complica el sistema. (...) Pero el tema humano que es lo fundamental detrás de esto, ahí sí que estamos fallando y le fallamos a las familias porque deberíamos tener ahí un sistema más de apoyo. Acá los profesionales tienen pocas horas con los niños porque tienen que multiplicarse por diez mil ¿no es cierto? y el trabajo no es eficaz al fin y al cabo ¿ya? Y este es un problema nacional del Programa de Integración, porque cuando se crea el Programa de Integración era para que todos estos niños que tenían dificultades fueran emparejando la cancha con los demás y llegase un momento en que todos estuviéramos super bien. Pero eso no sucede... no sucede. Muchos niños no los dan de alta, no se van superando... Por estos mismos motivos: por el recurso, por las pocas horas ¿me entiendes? Entonces yo veo ahí algo que puede obstaculizar el avance de los chicos ¿ya? Porque se promete mucho, pero en la vida, en la cancha donde digo yo, no ocurre eso.” (EITSA, 2022).

Por último y en el marco del tránsito de su experiencia en otros colegios a la Escuela Rosalina Pescio, los relatos del estudiantado con discapacidad auditiva por un lado señalan que los principales obstaculizadores se dan en torno al no manejo de la lengua de señas por parte del profesorado, impidiendo la comunicación y la inclusión en el ámbito del aprendizaje, mientras que por otra parte, respecto de los facilitadores, se señala que la llegada a la escuela y la existencia de profesionales del PIE permitió la enseñanza de la lengua de señas no solo para estudiantes, sino también para los apoderados.

“Yo estudié primero básico en una escuela de Malloco y después en segundo me vine a Lo Prado. (.) Para mí fue muy difícil porque nadie sabía lengua de señas y no podía comunicarme con nadie. (...) Para mí ha sido difícil sobre todo en lenguaje” (EIAD3, 2022).

“Yo estuve en el [colegio] Jorge Ottes para personas sordas. A mí también ha sido difícil menos matemática, pero historia o lenguaje es mucho más difícil por la lectura” (EIAS2, 2022).

“Sii, estuve en un colegio cuando estaba pequeña como kínder, pero solo tenía que dibujar no sabía nada más, cuando llegué acá me enseñaron lengua de señas y a mis papas, también a mi me gusta este colegio porque aprendí muchas cosas con todos, [los profesionales] (...) [Sobre cursar] algunas materias son difíciles por ejemplo matemática es más fácil pero las otras materias son muy difíciles me da sueño porque no entiendo, es difícil leer no entiendo que dice, pero el más difícil es historia” (EIAR1, 2022).

De acuerdo al conjunto de relatos de los profesionales de la escuela, la presencia de obstaculizadores para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva, está dada principalmente tanto por la falta de intérpretes y profesionales especializados, como por la falta de recursos financieros y estructurales.

Como tal, de los relatos se observan elementos comunes como la falta de intérpretes cuando estos se enferman o tienen otro tipo de problemas, planteándose que por lo general el establecimiento funciona con el 50% de profesionales especializados necesarios para abordar la discapacidad auditiva, siendo una necesidad la contratación de más intérpretes, educadores diferenciales y co-educadores para apoyar el proceso educativo de los estudiantes. Otra de las barreras que se presentan desde la perspectiva del PIE, es el bajo interés de parte del profesorado y los apoderados respecto del desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad auditiva lo cual se traduce en un obstáculo al momento de implementar talleres y capacitaciones en lengua de señas con la participación de toda la comunidad educativa.

Otro reclamo por parte del profesorado es que los recursos emanen desde el nivel central de la política educativa y los sostenedores para una inclusión efectiva. Se argumenta que una de las barreras en este marco, también está dada por la subvención especial por niño sordo, la cual no da para sostener un equipo de profesionales y contratar capacitaciones, la crítica apunta a que la resolución de necesidades para la escuela, opera bajo criterios de mercado. Una situación recurrente dentro del tema de los recursos, son las falencias de infraestructura como la falta de timbres de luz en las salas de clase, luces de emergencia y material visual para un entorno letrado. Los relatos de los profesionales se reafirman en cuanto el Trabajador Social también señala que los obstaculizadores están dados por la falta de recursos y la falta de horas con profesionales especializados para el PIE.

Desde el punto de vista del estudiantado, el obstaculizador central se relaciona a los relatos anteriores, en tanto se plantea que el problema central es que en el colegio no maneje lengua de señas, dificultando el aprendizaje de materias como matemáticas, lenguaje o historia. El facilitador en este caso, es que tanto algunos estudiantes, como apoderados han aprendido lengua de señas gracias al trabajo del PIE.

5.2. OBJETIVO B. MANERA EN QUE SE ABORDAN PRÁCTICAS Y DISCURSOS DISCRIMINATORIOS HACIA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Para el análisis del objetivo b, las maneras en que se abordan las prácticas y discursos discriminatorios hacia estudiantes con discapacidad auditivas, serán estudiadas a partir de las siguientes subcategorías: (1) Existencia de protocolos

preventivos y correctivos frente a situaciones de discriminación por motivos de discapacidad; (2) Aplicación y seguimiento de protocolos; (3) Integración y vinculación de estudiantes con discapacidad auditiva a actividades extracurriculares; (4) Existencia de instancias formativas, de sensibilización o de capacitación hacia profesionales y estudiantes que permiten entender y abordar correctamente la diversidad estudiantil en el contexto de la discapacidad; y (5) Presencia de recursos humanos en apoyo a los estudiantes con discapacidad auditiva; por lo que se considerarán los relatos del profesorado, del equipo PIE, del Trabajador Social y en algunas subcategorías los relatos del estudiantado.

5.2.1. Existencia de Protocolos Preventivos y Correctivos frente a Situaciones de Discriminación por Motivos de Discapacidad.

Respecto a los protocolos de acción existentes en el Colegio Rosalina Pescio Vargas destinados al resguardo de la integridad de estudiantes con discapacidad auditiva, podemos mencionar que la falta de rigurosidad de éstos desemboca en una discriminación indirecta puesto que, los lineamientos ahí contenidos se sustentan en criterios que son válidos y neutrales para todos los alumnos y no generan distinciones o preferencias en base a sus características individuales. Sin embargo, el CERMI ([s.f](#)) menciona que cuando aquellas disposiciones, criterios o prácticas aparentemente neutras producen desventajas entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad, se encuentra un tipo de discriminación no menos importante, situación que eventualmente podría constituir un riesgo inminente dentro del ejercicio del derecho a la educación.

Al respecto, los relatos del profesorado sobre la existencia de protocolos preventivos o paliativos para abordar las prácticas y discursos discriminatorios hacia los estudiantes con discapacidad auditiva, plantean que si bien existe tanto un manual de convivencia, como de la comunidad sorda, éstos no están

actualizados, además de que éstos son de carácter general, particularmente el manual de convivencia escolar, en tanto no especifica la situación de los estudiantes con discapacidad auditiva dado que estos poseerían un carácter “inclusivo” que apunta a no hacer distinciones entre estudiantes.

“Hace un tiempo atrás, teníamos una coordinadora... de profesional PIE que ella nos había... oh bueno, en este caso, me llegó a mis manos, un manual de la comunidad sorda, ¿ya? Eh... pero de ahí hasta ya hace como dos años, del año pasado a este, como que eso ya no se ha vuelto de nuevo como a refrescar, ¿me entiendes? Ahora, sí... yo sé que existen manuales... sí que hay cosas que... que hay para.... O las leyes en este caso, porque si yo, soy, por ejemplo, no se po, dueña de un establecimiento y se que yo tengo un niño con problemas auditivos o con algún otro tipo de discapacidad, yo tengo que exigirle al ministerio que me tiene que ponte tú, que poner un intérprete” (EIPRO1, 2022).

“Manuales de convivencia, que especifiquen ahí el niño es sordo, no. Porque son inclusivos, de manera general, entonces no hacen una diferencia, seria como lo mismo que decir, no el señor transgénero o el señor gay o la señorita.... Innecesario, porque son todos niños por lo tanto todos tienen que seguir las mismas normas” (EIPRO4, 2022).

En ese marco, sobre la existencia de protocolos preventivos o paliativos, el equipo del PIE caracteriza que estos no existen en los manuales de convivencia, y, al igual que en los relatos del profesorado, el manual de convivencia es de carácter general, más no específico para abordar problemas de la cognición, del autismo, la discapacidad auditiva y la comunicación, los que terminan derivados en convivencia escolar y el PIE.

“El manual es como más global, tiene como la típica falta de como “aquí todos somos iguales en el colegio”...osea, toda falta siempre tiene un protocolo de castigo que puede ir desde la citación al apoderado hasta una suspensión...pero no hay nada que especifique ni a los niños con discapacidad

auditiva, ni a otro niño con algún trastorno motor o cognitivo, no hay nada, es como muy global. En general cuando pasa algo es como “que lo vea convivencia escolar y el PIE” (EGPIE, 2022).

“Los manuales de convivencia son transversalmente inclusivos, no te hablan de... son generales, no te van a hablar del sordo, del hiperactivo, del niño TEA, no, no. Hay disposiciones que tienen... son orientaciones gubernamentales... pero hace rato que las escuelas, claro, que las escuelas a través de la ley de inclusión social se tienen que adherir, entonces de ahí de los manuales de convivencia se respetan y son de carácter inclusivo sí o sí. Sería altamente no inclusivo empezar a hablar de diagnósticos, ¿cachai? (EIPIEC, 2022).

Por su parte, desde la perspectiva del Trabajador Social de la escuela, se señala que efectivamente existen protocolos contenidos en el manual de convivencia, enfatizando en positivo su carácter inclusivo y transversal en el marco de la Ley de Inclusión Nacional.

“¡Por supuesto!... osea no, no solamente por los chicos que tienen discapacidad auditiva, sino el manual de convivencia habla de inclusión... De la Ley de Inclusión Nacional... y ahí caben todos los chicos, el con el tema auditivo, el con el tema de la prótesis... caben todos. (...) Tenemos ahí los que son protocolos ¿ya? El manual de convivencia es uno y vienen los protocolos detrás: sexualidad, género, inclusión de manera general para todos los alumnos (enfatisa este punto) porque, vuelvo a repetir, mira: hubo un momento cuando se habló de inclusión que los profesionales (usando tono burlesco) “ay no es que el niño pobrecito, no escucha, usa prótesis, ay es que le falta una pierna”... Entonces, si tú miras de esa forma la inclusión estás cometiendo un error, porque no le estas dando las herramientas al niño que claro, le va a costar un poquito más...pero no le estas dando las herramientas, lo estás disminuyendo ¿me entiendes?” (EITSA, 2022).

Como se puede observar en los relatos seleccionados, las maneras generales en las que se abordan las prácticas y los discursos discriminatorios hacia los estudiantes con discapacidad auditiva, están contenidas en el manual de convivencia escolar y su adhesión a la ley nacional de inclusión 20.845 (2015).

De acuerdo a la perspectiva expuesta por el profesorado, el manual de convivencia existente, está redactado de manera general y no se refiere sobre los aspectos específicos para concebir y abordar las problemáticas relativas a la discapacidad auditiva, planteándose además que estos se encuentran desactualizados, ateniéndose sólo a la ley que posibilita la exigencia de un intérprete al ministerio. En contraste a lo anterior, de igual forma se observa visiones distintas sobre el tema, en tanto si bien en los relatos se reconoce que el manual de convivencia no considera la discapacidad auditiva, parte del profesorado, plantea que su inclusión sería innecesaria puesto que el estudiantado debería seguir las normas generales, al tiempo que también se plantea que el manual de convivencia posee un carácter inclusivo, por lo que las situaciones problema se manejan en los marcos del reglamento interno.

Reafirmando parte de los relatos anteriores, lo expuesto por el equipo PIE evidencia que el manual de convivencia es de carácter global, por lo que su límite principal es generalizar a los estudiantes del establecimiento bajo una perspectiva de igualdad en la lógica de lo “transversalmente inclusivo”, que deviene de las orientaciones gubernamentales y la adhesión de las escuelas a Ley Nacional de Inclusión 20.845 (2015). A su vez se alude que las faltas están tipificadas bajo un protocolo de castigo, sin embargo, no existe nada para especificar la situación de los estudiantes con discapacidad auditiva, ni de otras situaciones como el trastorno motor o cognitivo; cuando existen problemas al respecto, se opera derivando hacia convivencia escolar o al equipo PIE. En ese marco, se observa que los relatos enfatizan en que el manual carece de un

apartado que tipifique las problemáticas relativas a la discapacidad auditiva, el autismo y los problemas de comunicación, además de una cultura para abordar la inclusión.

El Trabajador Social en tanto, también caracteriza que el manual de convivencia se centra en la inclusión en la base de la Ley de Inclusión Nacional, planteando que en esta “cabén todos los chicos”. Una crítica expuesta por el profesional, manifiesta que parte de los profesionales del establecimiento se burlan y relativizan la inclusión, reafirmando relatos anteriores en torno a la falta de voluntad y compromiso por parte del profesorado.

5.2.2. Aplicación y Seguimiento de Protocolos.

En lo que respecta a la aplicación y el seguimiento de los protocolos preventivos o paliativos para discursos o prácticas discriminatorias frente a la discapacidad auditiva, el profesorado plantea que la aplicación de estos manuales actúan de manera general y transversal, más no de manera específica frente a los actos discriminatorios en tanto estos se basan en su carácter inclusivo, relativizando la discriminación particular respecto a la discapacidad auditiva. Por otra parte, también se señala que parte de la aplicación del protocolo, contenido en el manual de convivencia, tiene que ver con el trabajo del grupo de profesionales del área psicosocial, orientados a las situaciones de conflicto y bullying.

“Sí. también. Osea, en general...osea no sé en qué cosas específicas pero resulta tan difícil encontrar esos conflictos también...porque nosotros trabajamos tan bien eso por ejemplo, no necesariamente con la discriminación con los niños con mm...con problemas auditivos sino en general, aquí por ejemplo, tenemos niños en silla de ruedas, niños con discapacidad (ininteligible) hay distintos tipos de

trastornos, entonces en general, hablamos de todo, de todo, todo... y cada uno tiene su valor acá entonces ¿si hay un protocolo acá? sí, hay un mm...un grupo psicosocial que trabaja, precisamente trabaja para saber si hay bullying, si se presenta alguna dificultad, tenemos intérpretes para que apoyen esa parte en caso de que...del diálogo que se tenga que hacer entre los niños o diálogos entre profesor y niño y así po...entonces...y esa, el grupo psicosocial que es el de convivencia, el grupo de convivencia también ahí, está establecido acá y sabemos que hacer o con quien acudir en caso de cualquier conflicto que se presente” (EIPRO3, 2022).

“La verdad es que nunca se ha visto esto, que haya ponte tú, algo de... porque, aquí es el colegio más inclusivo de la comuna, ¿ya? Llegaste al colegio más inclusivo, porque en los otros colegios, aunque tu no creas no te aceptan a los niños con ninguna discapacidad, te los mandan aquí, de hecho, nosotros tenemos niños, eh... gran porcentaje autistas, tenemos niños con... una niña con síndrome de Down, aparte los niños con la comunidad sorda y no son los únicos porque en diferentes niveles, tenemos diferentes niveles con niños con problemas auditivos” (EIPRO1, 2022).

Desde la perspectiva de los profesionales del PIE en este marco, los relatos por un lado dan cuenta que por lo general los protocolos no se refieren a la discriminación en específico sobre los estudiantes con discapacidad auditiva, mientras que por el otro, se plantea que durante años se han solicitado recursos de infraestructura como timbres de luz para todas las salas PIE, dando cuenta del incumplimiento existente respecto a los protocolos vigentes del establecimiento.

“A nivel general. No hablamos de si existe una discriminación contra los estudiantes sordos, no. La discriminación es discriminación, si hablo de uno u otra ya estoy auto discriminando incluso la acción que busca no discriminar, no sé si me explico” (EIPIEC, 2022).

“Bueno, nosotros...yo desde que estoy acá...llevo seis años...y venimos pidiendo, pidiendo, pidiendo, pidiendo (se ríe) el timbre de luz...que ¡es importante!, debería estar en todas las salas y acá también (sala PIE) porque ellos son sordos...” (EGPIE, 2022).

En lo que respecta a la aplicación y seguimiento de los protocolos vigentes en el establecimiento, en los relatos del profesorado se observa que estos profesionales evidencian que dado el carácter general e inclusivo, no se hace diferencia con el estudiantado, por lo que les resulta difícil encontrar conflictos. Sobre la aplicación del protocolo en sí, se plantea que existe un grupo psicosocial y de convivencia que trabaja en específico en el tema del bullying, por lo que de existir dificultades se considera al intérprete para apoyar el diálogo entre profesor y niño. De igual forma, parte de la argumentación de uno de los profesores plantea, que no se ven problemas en el colegio dado que sería el más inclusivo de la comuna.

Desde el PIE en tanto, se señala que la aplicación del protocolo no refiere de si existe discriminación o no respecto a los estudiantes con discapacidad auditiva, sin embargo, el relato sostiene que desde hace tiempo el incumplimiento de protocolos que aluden a recursos de infraestructura, como los timbres de luz para la sala, son la tónica, lo que constituye un aspecto recurrente y reiterativo en los relatos analizados.

5.2.3. Integración y Vinculación de Estudiantes con Discapacidad Auditiva a Actividades Extracurriculares.

Resulta primordial suscitar un cambio cultural y actitudinal al interior de la comunidad escolar, eliminando cualquier tipo de barrera que pueda dificultar el acceso, participación en sala de clase, progreso y egreso de los estudiantes así

como también, favorecer aquellos procesos cooperativos entre el recurso humano del establecimiento educativo velando y priorizando el interés superior del niño/a a fin de poder equiparar las oportunidades educativas para aquellos niños/as que de forma eventual o permanente pudieran requerir un mayor apoyo para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior y sobre las actividades de extensión donde participen estudiantes con discapacidad auditiva, el profesorado plantea que si bien no existen talleres específicos destinados a éstos, se les involucra de igual manera en todas las actividades de la escuela así como también en aquellas actividades relacionadas a deportes como el taller de básquetbol y fútbol, las actividades, las olimpiadas municipales y el día de la comunidad sorda, logrando su incorporación por medio del intérprete.

“La verdad es que... así como... taller, taller no hay, pero si por ejemplo el colegio imparte basquetbol, ¿ya? (nombre omitido) es seco pal´ básquet, ¿ya? Eh... no sé si estará participando de alguna manera... estuvo participando de un campeonato de fútbol. (...) Y entonces se integra súper bien con sus compañeros a pesar de que esta esa brecha comunicacional cierto, eh... no... se entienden super bien y él de alguna manera también se hace notar bastante” (EIPRO1, 2022).

“Aquí se trabaja todo por igual, pero si se han hecho olimpiadas ponte tú, que se han hecho a nivel comunal, para niños con discapacidad y ellos han participado, como escuela, como escuela participan en esas olimpiadas...claro, son como olimpiadas...entonces los niños van como representando a la escuela cuando participan...pero así como que ¿nosotros hagamos una especial para ellos solamente? osea, lo que nosotros hemos hecho, es que nosotros, por ejemplo, siempre hay un interprete para ellos o cuando se hace la integración o día de la comunidad de la escuela. (...) [El día de la comunidad sorda] si se celebra por ejemplo, en actividades de repente cuando está dentro del calendario escolar...eso sí. ¿Pero

que hagamos actividades extra programáticas para eso? no, porque siempre los integramos a todo entonces ellos son uno más no más...” (EIPRO3, 2022).

Para los profesionales del PIE en este marco, se plantea que prácticamente no existen actividades de este tipo para estudiantes con discapacidad auditiva, salvo algunas como folclore, música, orquesta y basquetbol, además de las festividades de carácter global como los aniversarios, las fiestas patrias, las alianzas, lo que no asegura la inclusión. Asimismo se plantea la necesidad de manejar la lengua de señas para una inclusión efectiva, además de los aspectos sociales y cognitivos para superar las barreras comunicacionales.

“Hay actividades extracurriculares, que son muy pocas, pero dos de ellas son de ehh... folclore, música, orquesta... hay una que es basquetball, que es la única que hay aquí ahora (ríe). Mi hijo fundó un club de ajedrez y...entonces él les dijo a los chiquillos que los invitaba porque él sabe lengua de señas entonces...actividades extracurriculares no hay nada así como...con inclusión...no, no hay nada” (EGPIE, 2022).

“Pocas, muy pocas. se dan a través de... las festividades que son... globales para todos, aniversarios, dieciochos de septiembre” (EIPIEC, 2022).

“Están en las alianzas, si.. grupo de alianzas, de competencias, sí... salimos también... de comunidad, todos los viernes participamos... la cultura de los sordos...” (EGPIE, 2022).

“Ahí nosotros los hacemos participar, ellos están super incluídos socialmente... porque siempre pueden contar con el intérprete y tienen la oportunidad de participar, participan. Pero si tú me preguntas si hay una actividad extraprogramática y ellos pudiesen no estar porque no está..., nosotros no tenemos, [sin embargo, se intenta facilitar] el acceso a la comunicación al participar. (...) [Se necesita] evidentemente, [el manejo de información] de lo

social, desde sus capacidades cognitivas, desde todo, si aquí la única piedra de tope es la adquisición de lengua de señas... yo creo que debiese ser global, yo estoy siendo super ambicioso, pero siento que así debería ser, porque lo que tiene él es una barrera comunicacional, lo que le ocurre a él en su desarrollo, tiene que ver con la facilitación de esa barrera comunicacional, derribarla o no derribarla, es decir, las dificultades a nivel emocional, social, incluso intelectual, se pueden ver más porque él está abstraído, ósea ellos. Derribando esa barrera, creo yo que debería existir muchas menos dificultades para que él se desarrolle en todos los ámbitos... emocional, social, académico” (EIPIEC, 2022).

De acuerdo al relato del Trabajador Social del establecimiento y al igual que los relatos anteriores, se plantea que son pocas las actividades extracurriculares, sin embargo se añade que esto se debe a la cuestión de los recursos para contar con especialistas y talleristas.

“Las actividades extracurriculares acá dentro de la escuela han sido pocas porque, por lo mismo que les decía denante, del tema del recurso. Para todo este tipo de cosas se necesitan recursos: para contratar a un especialista, a un tallerista...necesitamos recursos y este año y los años que han pasado no los hemos tenido... ¿Y cómo se logran esos recursos? Por la SEP. En base a ese recurso que está dirigido al porcentaje más vulnerable de nuestra escuela, nosotros podemos contratar especialistas, talleristas que pueden realizar actividades diferentes... Lo único que hay aquí hoy en día es mi taller de Basquetbol que yo lo hago porque le tengo un cariño así a los chiquillos y no los quiero dejar botados, no me pagan ni uno pero yo lo hago igual. (.) Tengo ese, tengo un taller de ajedrez, pero todos los talleres están abiertos para toda la comunidad, vuelvo a repetir: acá, es una política de Escuela, nosotros no miramos al niño especial ¿me entiendes? Tenemos niños con Síndrome de Down aquí también y también están en cositas de talleres de mandalas y tejidos y donde están todos los compañeros...” (EITSA, 2022).

Por último y respecto a la participación de los estudiantes con discapacidad auditiva en actividades extracurriculares, los relatos dan cuenta que por un lado hay niños que participan en los talleres de fútbol, el taller de lengua de señas y otras actividades, mientras que por el otro, los relatos también señalan que hay niños que no les gusta participar en actividades como bailes y alianzas.

“Si yo participo, pero siempre junto con el (nombre omitido) , pero yo voy a un campeonato de fútbol por el colegio no es todos los días solo a veces” (EIAS2, 2022).

“A mí no me gusta participar” (EIAD3, 2022).

“Aparte del taller de lengua de señas están los viernes de la comunidad sorda donde todos nos comunicamos en lengua de señas, está el (nombre omitido) y el (nombre omitido) donde podemos compartir y solo estamos personas que sabemos lengua de señas y es entretenido.... Cuando hay bailes también me dicen que participe, pero no me gusta bailar pero en las alianzas si participo y me disfrace para Halloween pero me sacaron una foto y no me gustó” (EIAR1, 2022).

Como se puede observar en los relatos, el profesorado plantea que no existen talleres específicos para una vinculación extracurricular con los estudiantes con discapacidad auditiva, salvo los días en que se realizan actividades de la “comunidad sorda”, sin embargo, se expone que se busca la integración a las actividades generales del establecimiento a pesar de la brecha comunicacional existente. Como tal, los talleres mencionados son de carácter deportivo, impartándose basquetbol, campeonatos de fútbol, gymkana y olimpiadas de carácter comunal, mediante los cuales se busca fomentar la inclusión y la participación por la vía del intérprete, considerando a los estudiantes con discapacidad auditiva como uno más de la escuela.

En línea con lo anterior, desde el PIE igualmente se menciona que las actividades extracurriculares son casi inexistentes o muy pocas y se desarrollan por lo general en el marco de festividades como aniversarios o fiestas patrias; en estos relatos se añaden nuevos elementos como las alianzas y competencias, folclore, música y orquesta, las cuales no tienen un sentido de inclusión para la discapacidad auditiva, además se evidencia que la única actividad vigente hasta el momento de las entrevistas ha sido el taller de basquetbol. En ese marco, se plantea que frente a las actividades existentes los estudiantes con discapacidad auditiva “están super incluidos socialmente”, en cuánto es posible contar con el intérprete. Se enfatiza que cuando este se ausenta es más complicado lograr la inclusión, puesto que la brecha comunicacional está dada por el no manejo de la lengua de señas por parte del cuerpo profesional, sin embargo, se intenta facilitar la comunicación y se plantea que esta brecha debe superarse para estimular el desarrollo emocional, social e intelectual de los niños con discapacidad auditiva.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, al igual que en los relatos anteriores se plantea que las actividades extracurriculares son pocas, añadiendo que esto sucede por la falta de recursos de la escuela para contratar especialistas y talleristas, se alude que lo existente es el taller de basquetbol desarrollado por este profesional y que su carácter es abierto a toda la comunidad educativa.

La perspectiva del estudiantado al respecto, da cuenta contrario a los relatos de los profesionales que aluden a que los estudiantes con discapacidad auditiva participan de los talleres y lo “pasan chanco”, que si bien participan “a veces” de un campeonato de fútbol en representación del colegio, de alianzas, bailes y de los viernes de “comunidad sorda” (donde todos se comunican en lengua de señas), por lo general y sobre otras actividades a estos no les gusta participar, lo que evidencia la disociación que existe desde los profesionales del

establecimiento, con las necesidades y sentires de los estudiantes con discapacidad auditiva.

5.2.4. Existencia de Instancias Formativas, de Sensibilización o de Capacitación hacia Profesionales y Estudiantes que permiten entender y abordar correctamente la Diversidad Estudiantil en el contexto de la Discapacidad.

Según los aspectos operacionales del PIE, se plantea la necesidad de que el sostenedor, el equipo directivo y el de gestión del establecimiento, idealmente el año anterior a la incorporación de los estudiantes a PIE, realicen estrategias de información y sensibilización hacia la comunidad educativa (docentes, apoderados, asistentes de la educación, estudiantes, etc.) sobre el enfoque y los sentidos inclusivos del PIE, sus características y alcances específicos. Se requiere, además, que se planifiquen las condiciones para la respuesta pedagógica, anticipándose a posibles resistencias que podrían presentar algunos miembros de la comunidad, que desconocen cómo el PIE contribuye al desarrollo de la interacción de toda la institución educativa, con los estudiantes que presentan NEE, en especial con aquellos que presentan discapacidad ([2022](#))

En sentido y según los relatos del profesorado, en general se plantea que si bien los profesionales no cuentan con las herramientas necesarias para abordar el proceso pedagógico incluyendo a cabalidad a los estudiantes con discapacidad auditiva, parte de ellos si está dispuesto a aprender, innovar, autoformarse e informarse para establecer la acción comunicativa con el estudiantado.

“No, no, creo que uno nunca termina de aprender, siempre hay algo nuevo y me encanta eso, ósea que yo pueda innovar con ellos, que yo pueda tener algún manejo distinto

con ellos, que yo me pueda acercar más a ellos, ósea eso sería genial, por lo menos a mi manera particular, no puedo hablar por el resto del profesorado, ¿ya? Porque en realidad no sé cuál será realmente la opinión de ellos, si a ellos les gusta innovar, les gusta tener ese acercamiento, al contrario, yo... sí... a mi me gusta tener ese acercamiento, poder llegar más a ellos, que sean mucho mejores, ahora yo creo que uno nunca deja de aprender, yo sé que existen manuales, que existen unas, unas... un formulario de diferentes cosas, pero no llega eso a nosotros, ósea eso uno lo busca eh... de manera... eh... personal, ¿me entiendes? ósea aquí esto y esto otro, oye fíjate que aquí o replicó, mira aquí... esta actividad funcionó bien o esta manera o mira fíjate que aquí en esta escuela con los chiquillos trabajan así, entonces uno va tratando de rescatar y... imitar cosas positivas, pero uno nunca deja de aprender, al contrario, a mas que no todos los niños son de la misma manera, unos tienen más recursos y otros tienen muy pocos” (EIPRO1, 2022).

“No sé si tenga todas las herramientas, pero trato de informarme y trabajar lo más posible con ellos porque por ejemplo, yo no sé lengua de señas y ahí ya tendría una dificultad pero me comunico igual con ellos. Trato de lograr los objetivos al máximo con ellos, que me entiendan, busco los visuales, les muestro hasta obras, hasta en internet, en el celular que de repente cuando me es difícil, les muestro y me comunico y listo y logro objetivos que yo estoy planteando para el curso completo y lo logro igual” (EIPRO3, 2022).

“En lo personal, yo no, eh... bueno estuve en varios talleres de lengua de señas, pero como estudiante, aprendiendo lo que ahí me enseñaban, pero ahora que me tocó trabajar eh... con estudiantes sordos en la sala de clases me he ido involucrando más, ¿ya? Y he ido preguntando más, el cómo aprenden, el cuanto escucha, el cómo escucha, el si me escucha, el si me puede leer los labios y como que he buscado más información, pero anterior a esto, nada nada nada, entonces como que la necesidad me obligo a aprender” (EIPRO2, 2022).

Por otra parte, en este marco y sobre las herramientas o recursos proporcionados desde el colegio hacia la comunidad educativa para abordar la

discapacidad auditiva, el profesorado plantea que se dispone de profesionales como el intérprete, la educadora diferencial, el equipo del PIE, además de recursos materiales como sala de computación, material escrito, adecuaciones en guías y evaluaciones, talleres (que han dejado de realizarse) y capacitaciones en lengua de señas.

“Ya mira, de partida, profesionales... profesionales que estén al lado de ellos, ¿ya? tanto intérprete, tanto como la educadora diferencial, cierto, eh... que yo le agradezco un montón a (nombre omitido) porque (nombre omitido) al muy poco tiempo que llegó, ha hecho, eh... ha avanzado un montón con respecto a todo lo que hicieron, nada, en los años anteriores y de hecho yo le dije a (nombre omitido), eh.... Yo felicito a (nombre omitido) porque la verdad que, ha avanzado un montón con los niños. Eh... recursos, sala de computación, cierto, están ahí al lado, material escrito, si... adecuaciones... constantemente se le hacen adecuaciones a ellos, ya... tanto en guía, tanto en evaluaciones” (EIPRO1, 2022).

“Mira el colegio no se si tanto, pero si he escuchado que hay talleres que da, por ejemplo (nombre omitido), pero se pagan, entonces lo tienes que pagar, creo que antes sí lo hacían, pero ahora yo no he visto, yo llevo 4 años y no... nada” (EIPRO4, 2022).

“Bueno, el recurso más aquí...es el PIE, que son recursos humanos ¿ya? recurso visual que siempre andan ahí...porque ellos son muy visuales (refiriéndose al entorno letrado) y capacitaciones tenemos, talleres de lengua de señas para enseñar a los profesores por ejemplo los miércoles, los martes...(.) [Son talleres] gratuitos están incorporados en la escuela. Es un programa de la escuela para capacitar a los profesores y tenemos, los días martes, trabajamos con los especialistas para ver qué vamos a hacer, qué vamos a trabajar con ellos, cuáles son las adecuaciones que tenemos que hacer en las pruebas, en sus trabajos, en todo. Los martes son los días de coordinación con los niños de...que se trabajan con PIE, porque dentro del PIE están los niños con...con eh...con discapacidad auditiva pero también están todos los niños

con problemas llámese de lenguaje, cognitivo...entonces el trabajo ahí, se hace ahí. Y los miércoles, tenemos consejo y dentro de los consejos hay talleres” (EIPRO3, 2022).

Desde la perspectiva del estudiantado respecto a la existencia de instancias formativas, de sensibilización o capacitación para abordar la diversidad estudiantil en el contexto de discapacidad, estos señalan un desconocimiento sobre estas instancias, enfatizando que el profesorado carece de herramientas como la lengua de señas para establecer una comunicación efectiva frente a la discapacidad auditiva.

“No yo no sé, pero los profesores no saben lengua de señas y no pueden comunicarse con nosotros, siempre dependemos de otras personas para poder comunicarnos, son muy pocos los que saben comunicarse” (EIAS2, 2022).

“Falta que aprendan deberían todos saber porque nosotros estudiamos acá y compartimos con los demás, todos deberían saber lengua de señas dicen que son para todos, pero no es así” (EIAD3, 2022).

De acuerdo a lo observado en los relatos sobre la existencia de instancias formativas, de sensibilización o capacitación en tanto herramientas para el despliegue de los profesionales, una parte del profesorado ha planteado que si bien no manejan las herramientas necesarias para superar la brecha comunicacional con los estudiantes con discapacidad auditiva, esto es, el conocimiento de la lengua de señas, buscan formas para auto-formarse e informarse, buscando conocer otras experiencias educativas, replicar las acciones positivas y trabajar de mejor manera con los estudiantes, involucrándose en el estilo de aprendizaje de los estudiantes, cuánto y cómo escuchan, en si tienen lectura labial o no. En esa línea destaca que esta formación para el trabajo con estudiantes que presentan discapacidad auditiva, nace como necesidad personal de los profesores entrevistados, por lo que es

realizado por cuenta propia, evidenciando que el establecimiento carece de instancias que permitan capacitar en lengua de señas al conjunto de la comunidad educativa.

En cuanto se les pregunta por las herramientas que proporciona la escuela a la comunidad sorda, los relatos dan cuenta que estas son recursos humanos como intérpretes, educadores diferenciales y especialistas para las adecuaciones académicas como pruebas, guías, trabajos escolares y evaluaciones específicas para el estudiantado con discapacidad auditiva. El recurso central son los profesionales del PIE y las capacitaciones gratuitas para enseñar al profesorado la lengua de señas. De igual forma mencionan que la escuela proporciona ciertos recursos de infraestructura como sala de computación y material escrito, sin embargo cuando se refieren a los talleres, se plantean que estos eran pagados por el establecimiento y no se han vuelto a realizar desde al menos cuatro años.

Cuando se les pregunta al estudiantado sobre las herramientas y las instancias formativas o de sensibilización existentes, los relatos exponen un desconocimiento de las mismas, planteando como problema central que el profesorado no maneja lengua de señas, lo que impide el acto comunicativo, dependiendo de otros profesionales. Como salida al problema, en los relatos se enfatiza que toda la comunidad educativa debe aprender y saber lengua de señas, porque es su lugar de estudio y socialización.

5.2.5. Presencia de Recursos Humanos en apoyo a los Estudiantes con Discapacidad Auditiva.

De acuerdo a la orientación de los establecimientos educacionales con estudiantes con discapacidad auditiva, el foco central de estos debe orientarse al aprendizaje y el progreso del currículum nacional, sin embargo, para ello se

requiere primero un medio de comunicación eficaz y un desarrollo del lenguaje y habilidades superiores del pensamiento que permitan el despliegue máximo de las capacidades cognitivas de los estudiantes con discapacidad auditiva, junto a un equilibrado desarrollo emocional y social, contemplando apoyos tanto dentro de la sala de clases como en instancias fuera de ella, por ejemplo, en el aula de recursos en el caso del PIE. De este modo, en función de las necesidades de cada estudiante, los profesionales que deben estar presentes cuando un establecimiento tiene estudiantes con discapacidad auditiva, ya sea escuela especial o establecimiento con sordos integrados, son: → Educador Sordo; → Intérprete de Lengua de Señas Chilena; → Profesor de Educación Diferencial (o docente de educación básica sordo u oyente competente en la LSCh); → Otros profesionales de áreas afines como fonoaudiólogos y psicólogos ([2022](#))

Contrario a lo anterior, los relatos de los profesionales del PIE entrevistados, dan cuenta sobre la precariedad de las herramientas y de los recursos con los que cuentan para abordar la acogida de los casos de estudiantes con discapacidad auditiva, siendo el voluntarismo el gestor de iniciativas como el taller para profesores, presentándose además problemas de participación, y problemas relativos a los cambios constantes de profesores, reflejo de la política institucional que implica al sostenedor y a la municipalidad.

“Continuamos con el tema de la voluntariedad en realidad...como que recae en el PIE...como que...eso...recae la responsabilidad completa: en cuanto a la asistencia, la difusión, todo el tema del taller por ejemplo, pero otras cosas, como les dijimos antes...no hay nada. (...) Como dice (nombre omitido) el tema va de más arriba, del sostenedor que es la municipalidad y de ahí baja a la coordinadora comunal después, entonces... ahí yo no sé como es, pero va de más arriba... los recursos que se piden y no llegan, los profesionales va de más arriba también y no solamente como dentro de la escuela” (EGPIE, 2022).

“[Sobre talleres para alumnos, apoderados y comunidad educativa] se supone que ese taller [que el taller para profesores] era abierto a toda la comunidad docente en el sentido que eran profesionales PIE, profesionales que podían asistir, asistentes de la educación, asistentes de patio, las tías que pudieran ir... pero super sinceramente llega el PIE y tres profesores.... Pero los otros profesores, ni siquiera los que tienen colaborativo a esa hora, que debieran juntarse sí o sí con nosotros a hacer trabajos, llegan al taller... no llegan ni al colaborativo (ríe)” (EGPIE, 2022).

Sobre los recursos humanos en sí, y la necesidad de que en los establecimientos para estudiantes con discapacidad auditiva exista un educador para sordos, un intérprete de lengua de señas, un profesor de educación diferencial o un docente básico sordo o un ayudante de lengua de señas, además de fonoaudiólogos y psicólogos, los relatos plantean que el establecimiento cuenta principalmente con problemas de recursos monetarios para la contratación de profesionales preparados para este tipo de discapacidad, existiendo carencias recurrentes.

“Si no hay plata, no hay plata ¡ese es el problema! (EGPIE, 2022).

“Ahí como dices tú “se orienta, se aconseja que haya”...en eso estamos mal, en la sugerencia...debiese ser obligación...ehh...bueno y acá como ven: no se cumple en esta escuela ¿Hay fonoaudiólogo? sí. ¿Coeducador? sí. ¿Pero educador sordo? ¿Tú dices cómo un profesor sordo?...bueno, eso acá no hay. Yo creo que eso va más con escuelas especiales, escuelas para sordos ehh...interprete estoy yo solo...antes también habían más niños y también estaba yo solo (ríe). (...) Trajeron a una educadora diferencial que para sorpresa de nosotros, no manejaba ni siquiera, nada referente a los sordos: ¿Conocimiento de cultura? ¿Alguna seña? nada. (...) Bueno, conclusión: trajeron a un profesional no apto para nuestros requerimientos...no manejaba ¡Nada! entonces... no sé qué más decirte porque va más de arriba, de la muni” (EGPIE, 2022).

“Hay que considerar que la cantidad de educadores que manejen lengua de señas es bajo. Porque la misma malla de educación diferencial tiene dos ramas de lengua de señas solamente y es muy básico. Son dos ramos [dicen sus amigos educadores diferenciales] que están a la mitad de la carrera y después nunca más lo vuelves a trabajar... entonces ¡Se te olvida!. (...) Honestamente si no están ellos (señalando a nombre y nombre omitido) me cuesta muchísimos trabajar con [niños sordos]... porque yo no sé suficiente lengua de señas entonces tengo que sí o sí trabajar con ellos porque yo no sé suficiente lengua de señas, entonces tengo que sí o sí trabajar con ellos” (EGPIE, 2022).

Por último y considerando el relato de los estudiantes con discapacidad auditiva sobre la presencia del intérprete o la co-educadora en la sala de clases, los niños plantean que cuando estos se ausentan se aburren dado que el establecimiento no cuenta con más profesionales que puedan comunicarse con ellos.

“(nombre omitido) está en educación física y matemática y en lenguaje estamos con (nombre omitido) en la sala del PIE trabajando lengua uno, en historia y ciencias también está (nombre omitido). En tecnología y arte estamos solos. Cuando no está (nombre omitido) escribo en un papel con la profesora, pero cuando no está ninguno ni (nombre) ni la tía (nombre omitido) con (nombre omitido) nos aburrimos porque no entendemos nada entonces no aburrimos” (EIAS2, 2022).

“Sí, eso pasa, nos aburrimos porque nadie nos explica, no saben comunicarse con nosotros” (EIAD3, 2022).

De acuerdo a los relatos del PIE, sobre la presencia de recursos humanos para el apoyo a estudiantes con discapacidad auditiva, estos plantean que para la realización de talleres se requiere constante voluntarismo, recayendo en el PIE las responsabilidades en torno a la difusión y asistencia para las actividades con

estudiantes con discapacidad auditiva. De igual forma se evidencia que esta problemática responde a una cuestión de orden estructural, en tanto se expone que se piden recursos a la municipalidad en su rol de sostenedora de la escuela, sin embargo estos no llegan, por tanto se atribuye que los problemas relativos a recursos humanos escapa de las posibilidades de la escuela, siendo responsabilidad del nivel central de la política educativa.

Asimismo cuando la pregunta se orienta hacia la necesidad de recursos humanos en sí y de un educador para sordos, los relatos evidencian que en los lineamientos del PIE “se aconseja” que exista un educador para sordos, planteando a su vez que esto debería ser una obligación. En ese marco, los profesionales del PIE critican que se contraten profesionales como educadores diferenciales sin tener aptitudes y manejo referente a estudiantes con discapacidad auditiva, enfatizando en que la responsabilidad es de la municipalidad. Como tal, se plantea que la cantidad de educadores que manejen la lengua de señas es baja, el mismo entrevistado reconoce que no tiene los conocimientos suficientes. Esto último se reafirma con los relatos del estudiantado, en tanto reiteran que si no está el PIE, el resto de profesionales no sabe comunicarse con ellos, se aburren porque no les pueden explicar nada y no entienden nada.

5.3. OBJETIVO C. PERCEPCIONES EN TORNO AL IMPACTO PERSONAL Y SOCIAL GENERADO POR LA DISCRIMINACIÓN POR DISCAPACIDAD AUDITIVA.

Para el análisis del objetivo c, sobre las percepciones que genera el impacto personal y social frente a la discriminación por discapacidad auditiva, estas serán estudiadas a partir de las siguientes subcategorías: (1) Percepciones

que tienen los profesionales respecto a los niños con discapacidad auditiva; y (2) Percepciones que tienen los estudiantes a causa de su discapacidad auditiva; por lo que se considerarán tanto los relatos del profesorado, el equipo PIE y el Trabajador Social, como el de los estudiantes con discapacidad auditiva.

5.3.1. Percepciones que tienen los Profesionales respecto a los Estudiantes con Discapacidad Auditiva.

Sobre la percepción que tiene el profesorado sobre el estudiantado con discapacidad auditiva y la consideración de si este tipo de discapacidad es un factor preponderante en el desarrollo social y profesional futuro de los mismos, los relatos dan cuenta que si bien existen limitantes para el desarrollo de los estudiantes con discapacidad auditiva, tales como recursos de la escuela, carencias económicas, sociales, de habilidades, condiciones psicológicas y de involucramiento de los padres, si existen posibilidades de que puedan salir adelante en cuanto se cuente con las herramientas de aprendizaje, el apoyo, la motivación, el estímulo de la familia, profesionales especializados en lengua de señas como terapeutas ocupacionales y psicólogos, además de las condiciones materiales necesarias para su inclusión en la sociedad.

“Es como bien... difícil la pregunta porque la verdad es que todo eso va a depender una, del estímulo de la familia, de las ganas que tenga el niño también, porque resulta de que, eh... si la familia lo estimula y lo guía y lo apoya y le busca ayuda, eh... si lo puede lograr, pero ahora el tema está en que si la familia no lo manda nunca, por ejemplo, aquí tengo... Hay casos de que la familia no lo manda, no se preocupa, no lo motiva, entonces ese niño se pierde igual aunque el colegio haga muchas cosas si no existe el apoyo ni la responsabilidad por parte de la familia no se puede avanzar. Yo creo que va en lo mismo, en todos los aspectos de cualquier niño, solo que ellos tienen una condición,

porque de partida, eh... una persona sorda igual se puede desarrollar profesionalmente, obviamente va a ser a un ritmo distinto, pero lo puede lograr, más si está motivado, más si le gusta, es todo cosa de querer, pero si no tiene el apoyo, ¿cómo se va a motivar? No hay forma” (EIPRO4, 2022).

“Primero aclarar que son 4 niños sordos, pero uno tiene un audífono y puede escuchar más, (nombre omitido) igual tiene audífono, pero está ahí en el proceso. Mire, es todo un complemento, ¿ya?, es un complemento porque depende mucho de su formación con su familia, del apoyo que le entregue su familia, eh... de los profesionales que trabajen con ella, es un complemento, ¿ya? Porque si los profesionales que trabajan con ella se involucran, forman parte y buscan y le ponen expectativas altas, obviamente va a crecer, obviamente va a tener buenos resultados y un mejor desarrollo y todo. Ahora porque depende de la familia, porque si hay una familia que no se involucra, que no está bien vinculada al proceso, seguramente el niño va a tener menos motivación, va a sentir menos el respaldo de su hogar y cuesta un poco porque son niños más inseguros, ¿ya? eh... son niños que ellos solos se... como que se apartan un poco porque el no poder comunicarse fluidamente y todo eso, eh... los hace tener quizás una autoestima más baja y eso hay que trabajarlo, entonces yo creo que además con los niños sordos, debe haber un trabajo con un equipo de un terapeuta ocupacional, de un psicólogo, aparte de la familia y aparte de lo pedagógico que es el apoyo que puede darle el equipo PIE, pero ellos necesitan un psicólogo que esté en su... apoyo a reforzar su autoestima y que sepa lengua de señas” (EIPRO2, 2022).

Para los profesionales del PIE, la discapacidad auditiva no es un impedimento para que los estudiantes puedan estudiar y desarrollarse profesionalmente, en cuanto exista el apoyo de un intérprete y la motivación profesional para sacar adelante a los estudiantes con discapacidad auditiva. Se menciona además que los estudiantes pueden ir a liceos técnicos y trabajar, sin embargo es más dificultoso el acceso a la educación superior, dada la cantidad de palabras que no se consideran en la lengua de señas y las exigencias propias de las instituciones educativas.

“Yo pienso que los estudiantes son capaces de estudiar pero siempre deben tener el apoyo de un intérprete, otros niños pueden ir a liceos técnicos que es más fácil se puede lograr y trabajar, pero ir a la universidad es más complejo por el tema del vocabulario, se ocupan muchas palabras que no están consideradas en la lengua, de poder pueden yo estudie independiente sin intérprete y me costó mucho porque en ese tiempo no había interprete ahora hay más facilidades pero los sordos están acostumbrados a lo visual, también algunos no pueden por la situación económica aunque igual hay becas SENADIS. Lo más importante la vocación de las personas que trabajando con niños sordos porque desde ahí se da la motivación de los niños sordos, yo estudie educadora diferencial pero no era lo que quería porque nadie me ayudó a entender que significaba la carrera yo quería trabajar directamente con los niños sordos” (EGPIE, 2022)

“Yo estudie un técnico en la universidad, pensé “pucha no quiero ganar tan poco” quiero desarrollarme como persona y quise estudiar. Y en verdad habían muchas cosas que a mí no me atraían, busqué en internet y ahí encontré un técnico en deporte. (.) tenía miedo también con respecto a las barreras, la lectura yo...no tengo una lectura efectiva entonces ehh...me impulsaron a entrar y entré y vi que podía ser independiente igual que mis compañeros oyentes... y sí, igual tuve temas como de discriminación en cuanto a las evaluaciones, que eran las evaluaciones escritas que no podía...me toco con un profesor que no podia entrar con el interprete...entonces yo ahí me comuniqué con el rector, la persona encargada de la universidad y ahí accedieron a que pudiera ingresar un intérprete y comentarle a los profesores que estaban con nosotros, los alumnos sordos, que accedieran al tema de los interpretes, entonces ahí ya pude avanzar (EGPIE, 2022).

Para el Trabajador Social, el desarrollo social y profesional de los estudiantes con discapacidad auditiva tiene que ver tanto con las preferencias sobre dónde desarrollarse profesionalmente, como con la capacidad de las empresas para tener las condiciones necesarias para integrar personas con discapacidad.

“Ay, compleja la pregunta, compleja...ehh, según, según donde yo voy a desarrollarme profesionalmente ¿ya? Hoy en día hay empresas muy muy potentes que se rigen por...tú sabes que hay normativas de Europa, por ejemplo, que a las empresas las obligan a tener un estándar de trabajo ¿ya?, tiene que tener un sueldo x, no pueden pagar menos de ese sueldo, tienen que tener cierta cantidad de personas con discapacidades...pero ¿por qué te digo esto? porque en esas empresas que están bien estructuradas así, funcionan bien porque también hay apoyo, también existe el Psicólogo, el Asistente Social, el Fonoaudiólogo. Sí, ¿dónde está el problema? abajo, abajito...en la micro empresa, en la empresa más chiquitita que no tiene los recursos para invertir en ese tipo de cosas... Y dentro de la escuela, por ejemplo, si bien aquí...y tú lo ves con (nombre omitido) ¿No es cierto? y hemos tenido hartos profesionales con dificultad auditiva y se desarrollan muy muy bien ¿Por qué? porque después vas haciendo redes y en la escuela se va haciendo más fácil el tema de la comunicación y de la proyección profesional de los chicos” (EITSA, 2022).

En ese sentido, las necesidades existentes en el proceso de aprendizaje para facilitar el desarrollo personal y social de los estudiantes con discapacidad auditiva del establecimiento, están dadas por la necesidad de contar con recursos financieros por parte del Estado y la municipalidad, con capacitaciones y un equipo multidisciplinario para la lengua de señas orientado a la escuela en su conjunto, además de materiales de aprendizaje, una sala de computación personalizada, timbres de luz, imágenes para un entorno letrado.

“Es que no sé, a lo mejor...disponer de una sala de computación más personalizada para ellos ¿podría ser? Es que no sé, porque en realidad aquí los recursos son para todos...pero podría ser eso de la luz (refiriéndose al timbre de luz) o más imágenes (aludiendo al entorno letrado y señaléticas) pero en realidad, con los recursos que tenemos igual hemos salido al trote con todas las cosas con todo estos niños...Pero siempre se necesita más material: que lleguen más cuentos, que lleguen más cosas, que lleguen

mucho más material...sí, podría ser... Es que somos una escuela municipal y en las escuelas municipales es lo que llega no más po” (EIPRO3, 2022).

“Yo creo que, eh... lengua de señas para toda la escuela, lo primero, desde prekínder, eh... para los estudiantes y también siempre están las capacitaciones de los docentes pero siempre son voluntarias, entonces van los niños nomás, entonces deberían hacer talleres de lengua de señas pero para toda la planta docente incluido los asistentes, los auxiliares, todos, todos, eh... y lo otro que debería ser una obligación, contar con todo el equipo multidisciplinario para trabajar con los niños sordos, ósea no debería haber esta espera de que si se ausenta un profesional no llegue el otro inmediatamente para trabajar con ellos, siento yo que es muy necesario que ellos cuenten con todo el equipo, eh... y que ese equipo trabaje con niños sordos pero que ellos también tengan capacitación con profesionales sordos para que ellos entiendan como trabaja el niño sordo, desde la práctica, desde la experiencia que es distinto a lo que uno puede estudiar, entonces es muy necesario yo creo que involucrar a toda la comunidad para el trabajo con ellos... para la sociabilización de estos niños sordos en todos los aspectos, generalmente ellos trabajan, eh... con el intérprete y con su educadora diferencial pero el resto se desvincula porque no siente la necesidad de comunicarse con ellos, pero es necesario, aunque el intérprete nos facilita más la vida pero es necesario y estamos al debe con ello” (EIPRO2, 2022).

Respecto a las percepciones que tienen los profesionales en tanto experiencia vivida con los estudiantes que padecen discapacidad auditiva, los relatos del profesorado plantean que si bien algunos estudiantes tienen más dificultades que otros para el aprendizaje, parte del cuerpo docente se esmera en tratar de trabajar con ellos y darle las herramientas para que la discapacidad no sea un límite y puedan solventarse por sí mismos. Según la caracterización contenida en los relatos, los estudiantes que enfrentan esta discapacidad además poseen una serie de carencias económicas, sociales y de habilidades más allá de la educación y lo que pueda enseñar la escuela, además de

mencionarse que a veces ni siquiera cuentan con la permanencia presencial de los padres en su proceso educativo. En esa línea, los relatos también plantean que los estudiantes con discapacidad auditiva tienden a ser niños inseguros, solitarios y de baja autoestima, dada la brecha comunicacional que no les permite socializar de manera fluída con la sociedad, siendo una necesidad que estos trabajen con terapeutas ocupacionales y psicólogos especializados en lengua de señas, aparte de la familia y el apoyo pedagógico del PIE.

Como tal, en este marco se plantea que el impacto personal y social de la discapacidad auditiva, depende, entre otros factores, del estímulo de la familia, del apoyo y la formación que le brinde la misma, tratándose de un complemento que junto al trabajo de profesionales especializados, puede sacar adelante a los estudiantes y superar los límites de la discapacidad para un desarrollo futuro íntegro.

En este contexto y sobre las percepciones respecto a las necesidades existentes en el proceso de aprendizaje para facilitar el desarrollo personal y social de los estudiantes con discapacidad auditiva, los relatos son enfáticos en plantear que la lengua de señas es un aspecto esencial que debe enseñarse desde el prekindergarten para toda la comunidad educativa (docentes, asistentes, auxiliares), impulsando la socialización de los niños sordos en todos los aspectos escolares. En este marco y en concordancia con relatos anteriores, el profesorado recalca que las necesidades materiales para el desarrollo de los estudiantes con discapacidad auditiva, son principalmente más recursos para la educación pública, una sala de computación personalizada, timbres de luz, imágenes para un entorno letrado, cuentos y herramientas profesionales para la comunicación con ellos.

5.3.2. Percepciones que tienen los Estudiantes a causa de su Discapacidad Auditiva.

Por último, y desde la perspectiva y los significados propios que los estudiantes con discapacidad auditiva tienen respecto a su proceso educativo en la escuela, estos plantean que si bien hay aspectos positivos, existen instancias que dificultan los procesos de aprendizaje y la comunicación, causando frustraciones, dado que salvo los profesionales del PIE que manejan la lengua de señas, los demás miembros de la comunidad educativa no la manejan imposibilitando el acto comunicativo.

“Es fácil, estoy acostumbrado aunque hay cosas que me dificultan y me frustran” (EIAS2, 2022).

“Sí, es difícil sobre todo en el colegio cuando no viene ni (nombre omitido), ni (nombre omitido), ni (nombre omitido) porque son los únicos que pueden entendernos y explicarnos las cosas porque nadie más sabe comunicarse con nosotros” (EIAD3, 2022).

En ese sentido y respecto a la percepción que los niños con discapacidad auditiva tienen respecto a la socialización con otros estudiantes del establecimiento, los relatos por un lado plantean que por lo general los niños sordos prefieren estar solos o juntarse entre pares, en tanto una parte del estudiantado se relaciona a partir de malos tratos y acciones agresivas, incurriendo en burlas y golpes, no obstante, estos encuentran simpatía con estudiantes que participan en talleres deportivos, juegos como “la escondida” o con ciertos compañeros de clase.

“No, solamente estamos con (nombre omitido), porque mis compañeros son flaites y a nosotros no nos gusta” (EIAD3, 2022).

“Solo solo los dos porque ellos son agresivos y no nos gusta. Se tiran cosas, se pelean y no nos gusta, todos son iguales entonces mejor estamos solo nosotros, aparte con (nombre omitido) conversamos en lengua de señas entonces nos entendemos, pero tengo unas amigas y dos amigos de basquetbol que son simpáticos y tratamos de comunicarnos, pero igual le entiendo” (EIAS2, 2022).

“Si tengo amigas más grandes, pero hubo una situación donde me molestaban me daban golpes, me tiraban el pelo también, pero ya no juego con esas niñas y también juego con unas niñas de sexto, con mis compañeros de curso no me junto porque estoy sola, si a veces jugamos a la escondida, pero por lo general prefiero estar más sola, aunque tengo un grupo de amigos y yo vine a mostrarle la sala y enseñarles el abecedario” (EIAR1, 2022).

Por último, cuando se les pregunta a los estudiantes sobre su percepción y experiencia respecto a la discapacidad auditiva, estos plantearon que en su proceso educativo existen facilidades, dificultades y frustraciones, dada la brecha comunicacional con la comunidad educativa. En ese marco, en los relatos se enfatiza en que las dificultades principales están dadas cuando se ausentan los profesionales del equipo PIE, aludiendo que son los únicos que pueden entenderlos y explicarles los contenidos de clases. Por otra parte, cuando se les pregunta sobre cuál es la percepción que tienen respecto a la socialización con otros estudiantes del establecimiento, los relatos evidencian relaciones de tensión y violencia, en tanto plantean que estos son agresivos, se lanzan objetos, molestan, dan golpes, tiran el pelo y ocasionan peleas, situación que provoca el aislamiento de los estudiantes con discapacidad auditiva, socializando mayormente entre ellos, y en excepciones con estudiantes más afines compartiendo instancias en la sala de clases y talleres deportivos.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se presentan las conclusiones de la investigación las cuales serán expuestas en función de los objetivos que fueron previamente propuestos los cuales, a su vez, están estrechamente relacionados a las preguntas guías de la investigación.

Considerando la premisa central que postula que las personas que poseen algún tipo de discapacidad tienden a ser personas vulnerables, discriminadas y excluidas en distintas esferas de la sociedad, la presente investigación tuvo como principal objetivo ***determinar la existencia de prácticas discriminatorias hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el colegio Rosalina Pescio Vargas y su impacto en su inserción social y desarrollo personal.*** En ese sentido y a partir de una amplia revisión bibliográfica centrada en comprender las formas de discriminación, su significación y las leyes vigentes que norman la discapacidad y la inclusión en el contexto escolar, además de un trabajo de campo en profundidad para analizar los aspectos subjetivos del fenómeno desde la experiencia misma de los actores de la comunidad educativa estudiada, fue posible determinar que las y los estudiantes con discapacidad auditiva enfrentan una serie de prácticas, discursos y tratos discriminatorios que no solo imposibilitan una inclusión digna, integral y plena en su lugar de estudio, sino que también profundizan las brechas y barreras que obstaculizan el desarrollo escolar y social para formarse como sujetos autónomos, con capacidades propias para superar la discriminación y la exclusión que provoca una sociedad que no garantiza y vulnera los derechos de los NNA para incorporarse a todas las expresiones del mundo social.

En línea con lo anterior, para determinar y hacer visible las prácticas y discursos discriminatorios en el colegio, el primer objetivo específico de la investigación orientado a ***indagar en la manifestación de este tipo de prácticas y discursos hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar***, permitió evidenciar que los tratos discriminatorios se manifiestan tanto de forma directa como indirecta, que van desde la casi no comunicación por parte del profesorado con los estudiantes con discapacidad auditiva, en tanto existe un intérprete que realiza la mediación entre educador y educando frente al no manejo de la lengua de señas, a la falta de paciencia, voluntad e interés de los mismos para aprenderla, omitiendo y desligando la responsabilidad ética, pedagógica y profesional con el desarrollo escolar de los estudiantes con discapacidad auditiva, por otra parte en este marco, también se presentaron prácticas basadas en la omisión, en el acto de ignorar, no tomar en cuenta y en el rechazo a las adecuaciones académicas para la inclusión de estos estudiantes al proceso educativo, manifestándose a su vez prácticas violentas por parte de algunos docentes como golpear las mesas para llamar su atención.

Para los estudiantes con discapacidad auditiva del establecimiento, quienes vivencian los tratos discriminatorios, estos se manifestaron en forma de maltrato psicológico, físico y bullying, reafirmando la falta de interés y preocupación de los profesionales y directivos responsables de la convivencia escolar, frente a hechos de abuso entre compañeros de estudio. Respecto a las palabras o definiciones para referirse a la discapacidad auditiva en el contexto escolar, los relatos de parte del profesorado dieron cuenta que a los estudiantes se les llama por su nombre, agregando referencias hacia la comunidad sorda, los sordos, personas sordas y personas con discapacidad auditiva como superación de términos discriminatorios como sordito, sordo mudo y déficit auditivo.

Asimismo, lo anterior se desenvuelve en un contexto escolar donde prima el abandono por parte de los niveles centrales del MINEDUC, lo que se refleja en la falta de recursos financieros e infraestructurales, conocimientos especializados y competencias profesionales para el trabajo con discapacidad auditiva que enfrenta el colegio. De igual forma, en los relatos destacó la crítica a la subvención especial por estudiante con discapacidad auditiva, en tanto no alcanza a cubrir las necesidades de intérpretes, timbres de luz en las salas, material audiovisual educativo-preventivo, además de talleres y capacitaciones en lengua de señas para la comunidad educativa en su totalidad. Lo anterior permitió dar respuesta tanto a las preguntas de investigación sobre cuáles son las prácticas prácticas o discursos discriminatorios que emergen desde el contexto escolar, hacia estudiantes con discapacidad auditiva, como a la pregunta sobre quiénes ejercen o desarrollan dicho tipo prácticas o discursos, siendo una parte del profesorado y una parte del estudiantado, incluido el ámbito institucional que sostiene el colegio.

El segundo objetivo, orientado a ***identificar de qué manera los niveles directivos abordan las prácticas y/o discursos discriminatorios hacia las y los estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar*** y responder a la pregunta sobre cuáles son las acciones desarrolladas por el colegio frente a las prácticas y discursos discriminatorios hacia estudiantes sordos, permitió determinar y dar cuenta que sobre la existencia de protocolos preventivos solo figura el Manual de Convivencia Escolar y su adhesión a la Ley Nacional de Inclusión, cuyo carácter aborda a la comunidad educativa y la perspectiva de inclusión de forma general asumiendo que ésta vela por la integridad de todos los estudiantes sin la necesidad de hacer especificaciones y/o generar tratos especiales, no obstante, en la realidad se omite la especificidad de los problemas asociados a la discapacidad auditiva y sus implicancias en el desarrollo académico y social de los estudiantes quienes la padecen, lo mismo

para discapacidades asociadas al trastorno motor, cognitivo y el autismo. Esto provoca dos efectos, por un lado, que no exista un protocolo específico para accionar frente a las diversas problemáticas cotidianas que se le presentan a los estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar, por el otro, que la resolución de los conflictos recaerá en el equipo de convivencia escolar o el PIE.

Otro aspecto de los límites del manual, es que su carácter general e inclusivo no considera aspectos estructurales como luces de emergencia o timbres de luz para los distintos tipos de discapacidad. Sobre su aplicación y seguimiento, los relatos reafirmaron que dado el carácter general del manual, no se hace diferencia con el estudiantado, lo que dificulta la visibilización de conflictos respecto a la discapacidad auditiva, por lo que la aplicación del protocolo contenido en el manual, recae en la existencia de un grupo psicosocial y de convivencia que interviene específicamente en los problemas asociados al bullying, siendo el intérprete quien -frente al no manejo del lenguaje de señas por parte de los profesionales- interviene en la resolución de conflictos, actuando como mediador entre el profesorado y los estudiantes con discapacidad auditiva. En este sentido, es posible evidenciar que los protocolos no solo presentan limitaciones por no abordar las necesidades específicas de los estudiantes que enfrentan algún tipo de discapacidad, sino también que estos se incumplen, en tanto ni siquiera consideran recursos estructurales para una inclusión efectiva. Por otra parte y sobre la integración y vinculación a actividades extracurriculares, los hallazgos mostraron que este tipo de actividades son casi inexistentes, salvo por talleres e instancias comunales de carácter deportivo y festividades tradicionales del establecimiento, las cuales no generan una inclusión real en tanto estas actividades no hacen sentido para los estudiantes con discapacidad auditiva, quienes expresaron que no les gusta participar de las mismas, pues en estas no se consideran sus necesidades y sentimientos.

Otro aspecto relevante en esta línea, es que la falta de actividades extracurriculares tanto generales como específicas para estudiantes con discapacidad auditiva, está dada por la falta de recursos financieros para la contratación de especialistas y talleristas que puedan trabajar en la superación de la brecha comunicacional que impide una inclusión integral de los estudiantes al proceso de escolarización. Respecto a la existencia de instancia formativas, de sensibilización o capacitación sobre la discapacidad auditiva, los hallazgos evidencian dos problemas centrales, por un lado, que el profesorado en general no maneja la lengua de señas, por el otro, que dado el carácter limitado de los recursos del establecimiento, este carece de instancias de capacitación de la misma, determinando que prime el voluntarismo de los profesionales más comprometido, quienes por medios propios han buscado autoformarse en el aprendizaje del lengua de señas con fin a comprender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad auditiva, quienes en última instancia dependen de la presencia de un intérprete frente a las barreras que impiden el acto comunicativo, por lo que la interiorización de la lengua de señas por parte de la comunidad educativa es crucial para el desarrollo de los mismos. Por último y sobre la presencia de recursos humanos para apoyar a los estudiantes con discapacidad auditiva, los hallazgos por un lado reafirma que la realización de talleres para los estudiantes se basa en el voluntarismo de los profesionales, recayendo en el PIE la responsabilidad de la difusión y la asistencia, por el otro, que la falta de recursos humanos responde a problemas estructurales puesto que, en cuanto se solicita apoyo y recursos a la municipalidad estos no llegan, además de presentarse casos de contratación de profesionales especializados que no cuentan con las aptitudes y herramientas necesarias para comunicarse con los estudiantes con discapacidad auditiva.

El tercer objetivo, orientado a ***indagar las percepciones de los y las estudiantes con discapacidad auditiva sobre el impacto de los discursos y***

prácticas discriminatorias para su desarrollo personal e inclusión social en el contexto escolar y responder a la pregunta sobre cómo afectan las prácticas discriminatorias a los estudiantes en el ámbito personal y social, los relatos permitieron evidenciar que parte de los profesionales considera que si bien estos estudiantes atraviesan distintas dificultades para el aprendizaje, el profesorado y los profesionales del PIE se esmeran para que logren superar las barreras de la discapacidad y puedan tener perspectivas de desarrollo en la educación técnica o la educación superior universitaria para un futuro establecimiento en el mundo del trabajo y con ello puedan solventarse por sí mismos.

A su vez los hallazgos permitieron comprender la situación de vida que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva y sus familias, dando cuenta que estos se desenvuelven en un contexto lleno de adversidades, pues los estudiantes también se enfrentan a carencias económicas, sociales, psicológicas, de habilidades y de la no constancia y permanencia de algunos padres respecto a sus procesos educativos. En esa línea, en los relatos también se presenta una caracterización sobre el estado emocional y psicológico de los estudiantes con discapacidad auditiva, destacando que estos tienden a ser niños inseguros, solitarios y de baja autoestima, en un cuadro donde la brecha comunicacional impide su socialización con el medio, cuestión que a su vez plantea la necesaria incorporación de terapeutas ocupacionales y de psicólogos que puedan comunicarse por medio del lengua de señas en pro de velar por la salud mental y el desarrollo escolar de los estudiantes con discapacidad auditiva. Un aspecto relevante sobre la percepción de los profesionales, permite determinar que el impacto social y personal de los estudiantes con discapacidad auditiva se relaciona directamente tanto con el estímulo, apoyo y formación brindada en el seno de la familia, como con el trabajo mancomunado de los equipos profesionales del establecimiento para asegurar un desarrollo íntegro de los estudiantes.

Por último y sobre la percepción de los estudiantes con discapacidad auditiva, los hallazgos permitieron determinar que estos se ven afectados principalmente por las dificultades y frustraciones propias de un proceso educativo truncado por la brecha comunicacional que existe entre ellos y el conjunto de la comunidad educativa que no tiene conocimientos sobre la lengua de señas, lo que se hace visible cuando se ausentan los profesionales del PIE y los estudiantes con discapacidad auditiva quedan a la deriva, ignorados u omitidos. En esa línea, los hallazgos también evidencian y visibilizan que la percepción sobre la experiencia de socialización de los estudiantes sordos con otros estudiantes del establecimiento está marcada por la tensión, la violencia y un trato hostil basado en prácticas de malos tratos, burlas, golpes y peleas, lo que provoca el aislamiento de los estudiantes vulnerados, quienes socializan mayormente entre ellos y en ocasiones con otros estudiantes más afines.

6.1. CONCLUSIONES DESDE EL TRABAJO SOCIAL

Para la disciplina del Trabajo Social, la investigación sobre la existencia de prácticas discriminatorias hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el colegio Rosalina Pescio Vargas y su impacto en la inserción social y el desarrollo personal, permite reforzar los antecedentes expuestos en la problematización, pues como ya se ha mencionado, la relación entre discapacidad auditiva y vulnerabilidad se encuentra enlazada bidireccionalmente al contexto social, ya que los estudiantes con discapacidad auditiva al no tener las mismas oportunidades de acceso, se les acentúa la situación de exclusión, influenciada por el entorno excluyente que imposibilita la capacidad de los sujetos para el desarrollo de su potencial como ciudadanos autónomos. En el ámbito escolar esta situación resulta profundamente crítica, ya que, por un lado, no se cumple a

cabalidad la función principal de las escuelas respecto a la entrega de herramientas necesarias para un desarrollo humano integral de los estudiantes con discapacidad auditiva, cuestión que se evidencia en los relatos que denunciaron el incumplimiento de los protocolos y el abandono estatal de la escuela pública, por el otro, que al tratarse de NNA, hablamos de sujetos tendientes a ser vulnerados, en tanto dependen de sus padres, cuidadores o profesionales especializados, lo que restringe las propias decisiones que los estudiantes puedan tomar considerando que éstos no disponen de los recursos materiales y/o financieros para revertir su situación. Para el Trabajo Social, la problematización en torno a la discapacidad auditiva en el contexto escolar trata de un campo de investigación relevante, en cuánto la profesión se funda en las bases de la no discriminación y el respeto de la diversidad y los derechos humanos, por lo que la intervención social para el bienestar de los estudiantes con discapacidad auditiva se convierte en una necesidad para abrir propuestas de cambio y superación de la situaciones de discriminación por discapacidad.

En ese sentido y desde la óptica del Trabajo Social, los hallazgos de investigación contenidos en los relatos expuestos en el análisis, también abrieron paso a explorar y conocer desde la experiencia misma de los actores del Colegio Rosalina Pescio la realidad que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar, permitiendo determinar que en el establecimiento efectivamente se desarrollan prácticas y discursos discriminatorios que van desde los límites de la Ley de Inclusión Nacional y la inacción de los sostenedores en la gestión de recursos públicos para asegurar las condiciones materiales y humanas necesarias para la inclusión de las discapacidades, a la omisión, ignoración, falta de paciencia y voluntad para el aprendizaje de la lengua de señas y las adecuaciones académicas, a los tratos violentos en la sala de clases como golpes en las mesas por parte del profesorado, al maltrato psicológico, físico y el bullying por parte del estudiantado, al no involucramiento de los padres

en los procesos educativos, a las carencias de infraestructura para la inclusión, de talleres, capacitaciones, de profesionales especializados en lengua de señas y la inexistencia de protocolos que aborden no solo la discapacidad auditiva, sino también las distintas discapacidades que existen en el colegio.

Sobre esa base, la investigación no solo ha permitido generar y ampliar los conocimientos sobre las prácticas y discursos discriminatorios existentes en la experiencia estudiada, sino también visibilizar las problemáticas y precarizaciones actuales que enfrentan estos estudiantes con discapacidad educativa, además de permitir trazar los desafíos y propuestas para una intervención profesional del Trabajo Social que plantee líneas estratégicas para la superación de las barreras y obstáculos sociales que impiden que estos NNA se desarrollen como sujetos autónomos, íntegros y plenos. En ese marco, las perspectivas para la transformación de la situación problema están estrechamente ligados a los principios y la praxis disciplinar que el Trabajo Social pueda llevar a cabo para asegurar la dignidad y la participación social de los estudiantes sordos desde una perspectiva no asistencial, ni caritativa, puesto que esta visión inmóvil de la realidad profundiza la exclusión por diversos motivos, como la situación de vulnerabilidad social, la dependencia económica y emocional de los estudiantes con sus cuidadores y la formación insuficiente que trunca que los NNA con discapacidad auditiva puedan insertarse a futuro en los mercados laborales. Por el contrario, se trata de llevar adelante metodologías transformadoras que permitan empoderar a las niñas que enfrentan discapacidades, de posicionarlas como sujetos de acción de la intervención dando énfasis a sus capacidades por sobre la discapacidad, de generar conciencia sobre las implicancias negativas que la discriminación por discapacidad auditiva provoca en el desarrollo personal y social de los NNA, de atender las necesidades específicas de la comunidad sorda desde un enfoque de derechos para generar igualdad de condiciones, promover el apoyo

psicosocial, la dignidad, el respeto a la diversidad y la autonomía para el bienestar de los sujetos y la comunidad educativa.

Para esto es crucial que la intervención del Trabajo Social se posicione desde la perspectiva de un agente de cambio, que, entre otros aspectos, fomente la inclusión por medio de incentivar la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa en la resolución de problemas para propiciar un entorno en que los estudiantes con discapacidad auditiva puedan desenvolverse cómodamente y en igualdad de condiciones. Para generar conocimiento social sobre las necesidades que frenan el desarrollo personal, social y cultural de la comunidad sorda. Para resignificar el rol de la convivencia y avanzar hacia sociedades multiculturales respetuosas de las infancias y su diversidad. Para generar herramientas que permitan a la sociedad oyente aprender la lengua de señas. Y para gestar cambios en las políticas públicas que permitan estimular un desarrollo integral de las personas sordas en el ámbito educacional, físico, social, estructural y cultural desde un enfoque que vele por los derechos humanos, la justicia social y la dignidad de las infancias y adolescencias para una calidad de vida sin exclusión ni discriminaciones.

6.2. RECOMENDACIONES

De acuerdo al conocimiento generado y la intención de fortalecer la intervención del Trabajo Social en contextos de discapacidad en la escuela, como el caso del Colegio Rosalina Pescio Vargas, se sugiere y recomienda que la profesión y disciplina considere los siguientes aspectos:

- Conocer en profundidad y con visión crítica las leyes como la Ley 20.609 de No Discriminación, las Normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas discapacitadas contenidas en la Ley 21.303, la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, y las recomendaciones técnicas que emanan del MINEDUC sobre los estudiantes con discapacidad auditiva respecto a sus características, necesidades educativas especiales y cualquier otro requerimiento fundamental para su desarrollo formativo y social. Ésto, en función de poder desplegar acciones interventivas coherentes a las necesidades específicas asociadas tanto a la discapacidad auditiva como a las otras discapacidades o condiciones que pudiesen dificultar el desarrollo académico y personal de los/as estudiantes.
- Generar y promover instancias que permitan verificar el verdadero alcance que tiene la política de inclusión escolar frente a situaciones de discriminación por motivos de discapacidad que afecte los derechos fundamentales de NNAS ya que los lineamientos contenidos en dicha política son más bien generales no necesariamente se ajustan al contexto específico de cada establecimiento escolar, no obstante, es responsabilidad ética y profesional que, al menos el encargado de convivencia escolar, vele por el interés superior de los niños y niñas.

- Impulsar y priorizar la contratación de trabajadores sociales y psicólogos especializados en lengua de señas o con experiencia en discapacidades a fin de poder abordar de forma eficiente otras problemáticas y/o necesidades presentes en los estudiantes con discapacidad auditiva que de igual manera, afectan en su proceso formativo y personal.
- Generar y promover instancias de sensibilización y difusión de información, a través de recursos visuales de bajo presupuesto como infografías sobre la ley de inclusión, protocolos de actuación y personas encargadas, para que la comunidad educativa en su conjunto puedan trabajar bajo criterios unificados y manejar, con certeza, el conducto regular en caso de situaciones de discriminación a fin de evitar la cronificación de éstas.
- Organizar e impulsar el trabajo en red tanto dentro del establecimiento como fuera de éste, a fin de poder atender de manera más óptima las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva, tales como las ligadas a los problemas psicológicos y de salud mental de éstos estudiantes las que quedan descubiertas por el hecho de no existir psicólogos que manejen la lengua de señas y también, frente al escaso recurso financiero del que se dispone el establecimiento.
- Sobre la formación académica, se sugiere que las escuelas de Trabajo Social formen trabajadores sociales que en sus competencias profesionales cuenten con una perspectiva crítica sobre la discriminación a fin de evitar prejuicios hacia estudiantes que padecen alguna discapacidad, además de fomentar la inclusión de cátedras y electivos para pre o posgrado que aborden tanto la intervención profesional con discapacidades, como el aprendizaje del lenguaje de señas.

Por último y sobre la necesidad de seguir ampliando los conocimientos para la intervención del Trabajo Social en situaciones de discriminación por discapacidad auditiva u otras discapacidades en contextos escolares, abre las siguientes preguntas de investigación para futuros estudios en el tema:

1.- ¿Qué otro tipo de prácticas y discursos discriminatorios excluyentes existen respecto a otros tipos de discapacidades en el contexto escolar chileno?

2.- ¿Cuáles son las limitaciones específicas que presenta la Ley de Inclusión escolar para una inclusión integral y efectiva de los estudiantes que padecen algún tipo de discapacidad?

3.- De acuerdo a la diversidad de trayectorias escolares de estudiantes que padecen algún tipo de discapacidad ¿Es la discriminación un factor preponderante para su desarrollo personal, físico, emocional, social, cultural, educacional, profesional y laboral? ¿Qué otros factores se presentan?

BIBLIOGRAFIA

Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología En Sus Escenarios*, (6). Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>

Amaya Placencia, A., Troncoso Pantoja, C. (2016). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65 (2), 329-332. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112017000200329&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Andréu, J. (2018). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. *Blog Mastor*. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

Arenas, A. P., Melo Trujillo, D. E. (2021). Una mirada a la discapacidad psicosocial desde las ciencias humanas, sociales y de la salud. *Revistas Científicas*. Caldas, Colombia. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772021000100069#B8

Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C. Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Barros Orellana, V. (2013). *Exposición de la discriminación*. Proyecto de título. Recuperado de:

https://repositorio.uft.cl/xmlui/bitstream/handle/20.500.12254/1649/Barros_Valeria%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (23 de 08 de 2011). *Guía legal sobre: Derechos de los niños*. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/derechos-de-los-ninos>

Bogalska-Martin, E., Navarro Carrascal, O. E., Prevert, A. (20 de enero de 2012). La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. *Revista de psicología: (Universidad de Antioquia)*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865250>

Bolio, A. P., (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (65), 20-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los oficios*. Recuperado de: <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canale-s-ceron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>

Calvo Soto, A. P, Gómez Ramírez, E., Peña Hernández, P. A (2020). Modelos teóricos en discapacidad. *En Modelos teóricos para fisioterapia*. (págs. 149-177). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. Recuperado de: <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/145/185/2628?inline=1>

Castillero, Mimenza, O. (2017). *Tipos de discapacidad intelectual (y características)*. Recuperado de: <https://psicologiyamente.com/clinica/tipos-discapacidad-intelectual>

Centro de Estudios MINEDUC. (2016). *Reporte Nacional de Chile: Revisión OECD para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/Spanish-background-report-Chile%20.pdf>

Centro de Estudios MINEDUC. (2017). *Informe Nacional: Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf

Centros para el control y la prevención de enfermedades. (2020). *Inclusión de personas con discapacidades*. Recuperado de: <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-inclusion.html#:~:text=La%20inclusi%C3%B3n%20de%20personas%20con%20discapacidad%20significa%20entender%20la%20relaci%C3%B3n%20de%20sus%20capacidades%20y%20deseos>.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). (s.f). *Nuevas realidades, nuevos términos*. [Folleto]. Recuperado de: <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/cermi-terminos-01.pdf>

Chhabra, G., Pérez, M. (2019) *Modelos teóricos de discapacidad: Un recorrido histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco*

décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (1), 7-27. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6955448>

Child Rights International Network (CRIN). (20 de 08 de 2008). *Principios rectores de la Convención sobre los Derechos del Niños: Una explicación fácil*. Recuperado de:
<https://archive.crin.org/es/biblioteca/publicaciones/principios-rectores-de-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino-una.html>

Covarrubias Cuéllar, K. Y., Martínez-Guzmán, A., Molina Rodríguez, N. E. (2018). Las representaciones sociales de la discriminación de doce organizaciones sociales (grupos vulnerables) del estado de Colima: Necesidades y propuestas de acción. *Revista Culturales*, 6, 1-29. Recuperado de:
<https://culturales.uabc.mx/index.php/Culturales/article/view/599>

Decreto 170 de 2010. [Ministerio de Educación]. *Fija las Normas para Determinar a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán Beneficiarios de las Subvenciones para Educación Especial*. 14 de mayo del 2009. Recuperado de: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Decreto 830. Promulga Convención sobre los Derechos del Niño. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile. (27 de 09 de 1990). Recuperado de:
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15824>

Decreto 873. *Aprueba Convención Americana sobre Derechos Humanos, denominada "Pacto de San José de Costa Rica"*. Biblioteca del Congreso

Nacional de Chile. Santiago, Chile. (23 de 08 de 1991). Recuperado de:
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar-app?idNorma=16022>

Decreto con fuerza de ley 2. *Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley Nº 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley Nº 1, de 2005.* Ministerio de Educación. Santiago, Chile, 05 de febrero de 2022. Recuperado de:
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>

Defensoría de la Niñez. ¿Qué es la Convención sobre los Derechos del Niño?. Recuperado de:
https://www.defensorianinez.cl/preguntas_frecuentes/que-es-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino/

Delgado, Amaya, L. M., Herreño, Vargas, M. B. (2018). *Revisión Documental: El estado actual de las investigaciones desarrolladas sobre discriminación hacia personas con discapacidad auditiva en países latinoamericanos de habla hispana entre los años 2009 al primer trimestre del 2018.* Trabajo de Grado para optar al Título Psicóloga. Soacha, Colombia. Recuperado de:
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6807/1/TP_DelgadoAmayaLizethMacklauth_2018.pdf

Díaz Bravo, L., Martínez Hernández, M., Torruco García, U., Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167. Recuperado de:
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

Díaz García, I. (2013). Ley chilena contra la discriminación: Una evaluación desde los derechos internacional y constitucional. *Revista chilena de derecho*, 40 (2), 635-668. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000200011>

Díaz Heredia, L. P., Moscoso Loaiza, L. F. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18 (1), 51-67. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v18n1/1657-4702-rlb-18-01-00051.pdf>

Duarte Cruz, J. M., Limón Aguirre, C. G., (2020). Intervención del profesional del trabajo social con personas jóvenes y adultas con alguna discapacidad. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (9), 17-28. Chiapas, México. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/azarbe.410051>

Esparza Reyes, E. (2019). Algunas reflexiones críticas sobre el derecho a la igualdad como no discriminación en Chile. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional: Cuestiones constitucionales*, (40), 3-37. Recuperado de: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/cuestiones-constitucionales/article/view/13226>

Fernandez, M. T. (2010) La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Revista de derechos humanos*, (11), 10-17. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25716.pdf>

Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo en Salud. (s.f). *Aspectos éticos*. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.conicyt.cl/fonis/sobre-fonis/aspectos-eticos/>

Fundación Caser. (s.f). *Guía sobre Discapacidad: discapacidad sensorial*. Recuperado de: <https://www.fundacioncaser.org/discapacidad/sensorial/introduccion>

Gallegos Elías, C., Rosales Carranza, Gerardo. (2012). Epistemología crítica Ponencia central del evento. *Revista de la Facultad de la Educación*, 26 (59), 15-29. Recuperado de: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/ltinerario/article/view/1459/1226>

Gobierno de Chile. Sección de participación - género e inclusión. (01 de 2017). Guía recomendaciones de lenguaje inclusivo. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-recomendaciones-lenguaje-inclusivo-discapacidad.pdf>

Gobierno de México. (2016). *Salud Mental y Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conadis/articulos/salud-mental-y-discapacidad-psicosocial>

González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/20984/rie29a04.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González, M., Lissi, M. R., Svartholm, K. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), 299-320. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200019&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Hernández Ríos, M. I. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista Centros de Estudios en Salud*, 6, 46-59. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>

Ibáñez Mansilla, F., Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. (2006). Investigación cualitativa en Educación: Hacia la Generación de Teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32 (1), 119-133. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000100007&script=sci_arttext

Iglesias Ortuño, E., Ortuño Muñoz, E. (2018). Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 31 (2), 381-392. Madrid, España. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/4d44/0760698d940de74b3f8d2f7fb26621e9aa6a.pdf>

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (13 de diciembre de 2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/1018>

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2014). *“Declaración Universal de los Derechos Humanos”*. Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/903/declaracion-der.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2015). *Convención Americana sobre Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/894/Convencion%20americana.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Instituto Tobías Emanuel. (2019). *¿Cuántos tipos de discapacidad intelectual existen?*. Recuperado de: <https://tobiasemanuel.org/cuantos-tipos-de-discapacidad-intelectual-existen/>

Ivette, A. (s.f.). *Inclusión social*. Recuperado de: <https://economipedia.com/definiciones/inclusion-social.html>

Katayama O, Roberto, J. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Recuperado de: <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/559>

Larrazabal Bustamante, S., Palacios, R., & Espinoza, V. (2021). Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15 (1), 75-93. Santiago, Chile. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782021000100075&script=sci_arttext#aff1

Leal Riquelme, R. (2007). Aportes teórico-metodológicos de la fenomenología al desarrollo cualitativo de las ciencias sociales en Alfred

Schütz. *Alpha* (Osorno), 25, 215-225. Recuperado de:
<https://revistaalpha.com/index.php/alpha/article/viewFile/399/398>

Ley 20.422. *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.* Ministerio de Planificación. Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010. Recuperado de:
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>

Ley 20.609. *Establece medidas contra la discriminación.* Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago, Chile, 07 de mayo de 2022. Recuperado de:
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idVersion=2022-01-03&idParte=>

Ley 20.845. *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.* Ministerio de Educación. Santiago, Chile, 29 de 05 de 2015. Recuperado de:
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ley General de Educación. (05 de 06 de 2019). Recuperado de :
<https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>

Manterola, Carlos., Otzen, Tamara. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*. 35 (1), 227-232. Recuperado de:
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037

Martins da Costa, M. J., de la Flor, I. V. (2021). *Trabajo Social en el ámbito educativo con personas con discapacidad auditiva y sus familias: análisis del rol e intervención de la trabajadora social del centro de educación especial La Purísima para niños y niñas sordos de Zaragoza*. Trabajo fin de grado. Zaragoza, España. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/109281/files/TAZ-TFG-2021-1868.pdf>

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (03 de 04 de 2013). Censo 2012 en Discapacidad revela que las personas con discapacidad son el principal grupo vulnerable en Chile. SENADIS. Recuperado de: https://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/2990/censo-2012-en-discapacidad-revela-que-las-personas-con-discapacidad-son-el-principal-grupo-vulnerable-en-Chile-SaladePrensa-Senadis

Ministerio de Educación. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de Educación Parvularia. Discapacidad motora*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaMotora.pdf>

Ministerio de Educación. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Integración Escolar: Manual de Apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). *Guía de apoyo para la familia de niños y niñas sordas: "La historia de Matías y su familia"*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/507/MONO-428.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones técnicas para Establecimientos educacionales con estudiantes sordos*. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2022/06/OrientacionesEstablecimientosEstudiantesSordos-DIGITALvf.pdf>

Ministerio de Educación, Fundación Chile. (2013). *"Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han Incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias (NEET)"*. Recuperado de: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Resumen_Estudio_ImplementacionPIE_2013.pdf

Ministerio de Educación. (s.f). *Trayectoria Educativa. Educación Básica*. Recuperado de: <https://escolar.mineduc.cl/basica/>

Observatorio Discapacidad Física. (s.f). *La discapacidad física: ¿qué es y qué tipos hay?*. Recuperado de: <https://www.observatoriodiscapacitat.org/es/la-discapacidad-fisica-que-es-y-que-tipos-hay>

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Ceguera y discapacidad visual*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Pérez, Fidel. (2009). *La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/dimasegonzalez/la-entrevista-16466227>

Ramos-Galarza, Carlos. A. (2020). Los alcances de una investigación. *Revista Cienciamerica*, 9 (3). Recuperado de: <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/336>

Reyes, Vera, L. P. (2018). *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 Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/183398>

Rodríguez, Álava, L. A., Roldan, Quijije, S. N., Romero, Chávez, S. A. (2016). El trabajador social y las competencias para la intervención social y familiar con niños sordos: El trabajador social y la intervención con niños sordos. *Revista Científica Sinapsis*, 9 (2), 1-15. Recuperado de: <https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/view/91>

Robert, Yesica. (2016) “La epistemología crítica como corriente epistemológica de las diferentes líneas teóricas de la Psicología”. Acta 2016 I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Recuperado de: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9682/32-robert-yesica.pdf

Schaeffer, B. (2001). Enfoque de Comunicación Total. En Diccionario de signos para alumnos con necesidades educativas especiales en el área de comunicación / lenguaje. Recuperado el 20 de agosto de 2022. Recuperado de: <https://hablasignada.divertic.org/sistema/1.pdf>

Secretaría de Atención a Personas con Discapacidad del Partido Revolucionario Institucional. (2015). *Discapacidad motriz*. Recuperado de: <http://discapacidad.pri.org.mx/Articulos/Articulo.aspx?y=4794>

Servicio Nacional de Discapacidad. (2015). *II Estudio Nacional de Discapacidad*. Recuperado el día 15 de mayo de 2022 de: <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/1386>

Servicio Nacional de Discapacidad. (2017). *Guía Recomendaciones para el uso del lenguaje en Discapacidad*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/2989/documento>

Servicio Nacional de Discapacidad. (s.f). Glosario. Discapacidad. Recuperado de: https://www.senadis.gob.cl/pag/310/827/pag/669/1265/sobre_el_ii_estudio_nacional_de_la_discapacidad#:~:text=Discapacidad%3A%20Se%20entiende%20como%20una,y%20restricciones%20en%20la%20participaci%C3%B3n

Significados. (s.f.). Significado de Inclusión Social. Recuperado de: <https://www.significados.com/inclusion-social/>

Stake, Robert. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Superintendencia de Educación. (2018). *Discriminación en la Escuela*. Santiago de Chile.

United Nations Children's Fund. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf

United Nations Children's Fund. (2010). *Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/chile/los-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-tienen-derechos>

Universidad Tecnológica Metropolitana. *Escuela de Trabajo Social*. (s.f.). *Perfil de egreso*. Recuperado de: <https://trabajosocial.utem.cl/perfil-de-egreso/>

Valladares, Ravanales, M. B. (2019). *Estudiante sordo: redes de apoyo en la educación superior*. Tesis para optar al título de Asistente Social, Tesis para optar al grado de Licenciado en Trabajo Social. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/5003/TTRASO%20574.pdf?sequence=1>

Velarde, Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 15 (1), 115-136. Recuperado de:

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>

Victoria Maldonado, J. A. (29 de marzo de 2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano*, 6 (138), 1093-1109. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008#:~:text=El%20objeto%20%C3%BAltimo%20desde%20la,de%20sus%20diferencias%20y%20discapacidades

Vivanco, M. (2021). *La influencia de la Barrera Comunicativa en la Dinámica Familiar y en las Etapas del Desarrollo Vital de los/as Niños/as Sordos/as*. [Trabajo de titulación para optar al título de asistente social licenciada en trabajo social no publicada]. Universidad Tecnológica Metropolitana.

ANEXOS

ANEXO N°1 CARTA DE CONSETIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA DE CHILE
Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La investigación sobre “La discriminación hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar: Un estudio cualitativo a la experiencia de estudiantes pertenecientes al Colegio Rosalina Pescio de la comuna de Peñaflores de la Región Metropolitana, está a cargo de las estudiantes de Trabajo Social Paloma Muñoz Gatica, Devorah Vilches Lazo y Fernanda Vilches Velásquez, en compañía de la profesora guía Nancy Fuentes Fuentes. Esta investigación corresponde al proyecto de investigación de tesis para optar al título de Licenciatura en Trabajo Social.

Dicho estudio pretende indagar en las experiencias y percepciones de estudiantes, profesores, directivos y asistentes de la educación con respecto a la discapacidad auditiva en el contexto escolar y la forma en que ésta influye en el desarrollo social y personal de los estudiantes.

El procedimiento escogido para la recolección de relatos, será a través de entrevistas a los estudiantes, Profesores, PIE, Directora, Trabajador Social que sean parte de la comunidad educativa del Colegio Rosalina Pescio de la comuna de Peñaflores. La investigación se protegerá mediante este consentimiento informado que considera la autonomía de las personas al momento de decidir participar en la entrevista y el Principio de la beneficencia y no maleficencia que fundamenta el consentimiento en cuanto a proteger las identidades, donde serán mencionadas únicamente sus iniciales o apodos, por lo que toda experiencia recabada será utilizada únicamente con el fin de responder a nuestros objetivos de la investigación, velando siempre para que éstas

no afecten a ningún participante.

Objetivo general:

Determinar la existencia de prácticas discriminatorias hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el colegio Rosalina Pescio y cómo influye en su inserción social y desarrollo personal.

Objetivos específicos:

1. Indagar la manifestación de prácticas y discursos discriminatorios, hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el Colegio Rosalina Pescio.
2. Identificar de qué manera los niveles directivos abordan las prácticas y/o discursos discriminatorios hacia los/as estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar.
3. Indagar las percepciones de los y las estudiantes con discapacidad auditiva sobre el impacto de los discursos y prácticas discriminatorias para su desarrollo personal e inclusión social en el contexto escolar.

El estudio requiere de una disposición de conversación y encuentro, dependiendo de los estudiantes en cuanto a su disponibilidad, actividades e imprevistos que pueden surgir en la cotidianidad de cada participante. Le agradeceremos nos conceda ese tiempo para abordar aspectos importantes de su opinión, participación, sentires y percepciones como estudiantes con discapacidad auditiva en torno a la temática abordada.

Con el fin de llevar registro ordenado de la información, **las actividades serán grabadas por voz, bajo su consentimiento.**

Se comprende que quienes participarán de esta investigación serán estudiantes menores de edad, por ende a esta carta de consentimiento informado se le suma una sección de autorización que deberá ser firmada por algún adulto responsable o institución y el propio participante y las responsables de las entrevistas a modo de no vulnerar ningún derecho.

Toda la información que usted brinde para esta investigación, se usará con **fines exclusivamente académicos**, es decir, sólo con fines de esta investigación. La información total, será recogida y procesada sólo por los investigadores responsables, así como custodiada por la misma. Es importante informarle que, para fines de análisis de este trabajo, las fuentes y parte de los datos utilizados serán

conocidos también por Nancy Fuentes, Trabajadora social, y profesora guía de nuestro proceso de tesis.

Cualquier duda que tenga sobre el proceso, puede comunicarse con las investigadoras responsables, Devorah Vilches 985151639 (d.vilches@utem.cl-) Fernanda Vilches 987583113(fernanda.vilchesv@utem.cl-) Paloma Muñoz 966461803 (pmunozg@utem.cl-)

Si usted está de acuerdo con todas estas condiciones, por favor, firme a continuación:

Yo, _____, adulto responsable del alumno _____ autorizo y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación y accedo a que mi pupilo participe de este estudio.

Acepto _____ No acepto _____

Firma adulto responsable:_____

Firma investigadora responsable 1 _____

Firma investigadora responsable 2 _____

Firma investigadora responsable 3 _____

Fecha: ____/____/____

Yo, [redacted] responsable del [redacted] alumno, autorizo y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación y acceso a que mi pupilo participe de este estudio.

Acepto No acepto

Firma adulto responsable: Claudio

Yo, [redacted] responsable del [redacted] alumno, autorizo y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación y acceso a que mi pupilo participe de este estudio.

Acepto No acepto

Firma adulto responsable: Sandra Alfaro

Yo, [redacted] responsable del [redacted] alumno, autorizo y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación y acceso a que mi pupilo participe de este estudio.

Acepto No acepto

Firma adulto responsable: [Signature]

ANEXO N°2 CARTA DE CONSETIMIENTO INFORMADO PROFESIONALES

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA DE CHILE

Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La investigación sobre “La discriminación hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar: Un estudio cualitativo a la experiencia de estudiantes pertenecientes al Colegio Rosalina Pescio de la comuna de Peñaflo de la Región Metropolitana, está a cargo de las estudiantes de Trabajo Social Paloma Muñoz Gatica, Devorah Vilches Lazo y Fernanda Vilches Velásquez, en compañía de la profesora guía Nancy Fuentes Fuentes. Esta investigación corresponde al proyecto de investigación de tesis para optar al título de Licenciatura en Trabajo Social.

Dicho estudio pretende indagar en las experiencias y percepciones de estudiantes, profesores, directivos y asistentes de la educación con respecto a la discapacidad auditiva en el contexto escolar y la forma en que ésta influye en el desarrollo social y personal de los estudiantes.

El procedimiento escogido para la recolección de relatos, será a través de entrevistas a los estudiantes, Profesores, PIE, Directora, Trabajador Social que sean parte de la comunidad educativa del Colegio Rosalina Pescio de la comuna de Peñaflo. La investigación se protegerá mediante este consentimiento informado que considera la autonomía de las personas al momento de decidir participar en la entrevista y el Principio de la beneficencia y no maleficencia que fundamenta el consentimiento en cuanto a proteger las identidades, donde serán mencionadas únicamente sus iniciales o apodos, por lo que toda experiencia recabada será utilizada únicamente con el fin de responder a nuestros objetivos de la investigación, velando siempre para que éstas no afecten a ningún participante.

Objetivo general:

Determinar la existencia de prácticas discriminatorias hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el colegio Rosalina Pescio y cómo influye en su inserción social y desarrollo personal.

Objetivos específicos:

1. Indagar la manifestación de prácticas y discursos discriminatorios, hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el Colegio Rosalina Pescio.
2. Identificar de qué manera los niveles directivos abordan las prácticas y/o discursos discriminatorios hacia los/as estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar.
3. Indagar las percepciones de los y las estudiantes con discapacidad auditiva sobre el impacto de los discursos y prácticas discriminatorias para su desarrollo personal e inclusión social en el contexto escolar.

El estudio requiere de una disposición de conversación y encuentro, dependiendo de los estudiantes en cuanto a su disponibilidad, actividades e imprevistos que pueden surgir en la cotidianidad de cada participante. Le agradeceremos nos conceda ese tiempo para abordar aspectos importantes de su opinión, participación, sentires y percepciones como estudiantes con discapacidad auditiva en torno a la temática abordada.

Con el fin de llevar registro ordenado de la información, **las actividades serán grabadas por voz, bajo su consentimiento.**

Se comprende que quienes participarán de esta investigación serán estudiantes menores de edad, por ende a esta carta de consentimiento informado se le suma una sección de autorización que deberá ser firmada por algún adulto responsable o institución y el propio participante y las responsables de las entrevistas a modo de no vulnerar ningún derecho.

Toda la información que usted brinde para esta investigación, se usará con **fines exclusivamente académicos**, es decir, sólo con fines de esta investigación. La información total, será recogida y procesada sólo por los investigadores responsables, así como custodiada por la misma. Es importante informarle que, para fines de análisis de este trabajo, las fuentes y parte de los datos utilizados serán conocidos también por Nancy Fuentes, Trabajadora social, y profesora guía de nuestro proceso de tesis.

Cualquier duda que tenga sobre el proceso, puede comunicarse con las investigadoras responsables, Devorah Vilches 985151639 (d.vilches@utem.cl-) Fernanda Vilches 987583113(fernanda.vilchesv@utem.cl-) Paloma Muñoz 966461803 (pmunozg@utem.cl-)

Si usted está de acuerdo con todas estas condiciones, por favor, firme a continuación:

Yo, _____,
Profesora de la asignatura _____
acepto a participar y declaro estar debidamente informado(a) de las condiciones de esta investigación

Acepto _____ No acepto _____

Firma adulto responsable: _____

Firma investigadora responsable 1 _____

Firma investigadora responsable 2 _____

Firma investigadora responsable 3 _____

Fecha: ____/____/____

Yo, [redacted] acepto a participar y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación .
Acepto No acepto
Firma participante: [signature]

Yo, [redacted] acepto a participar y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación .
Acepto No acepto
Firma participante: [signature]

Yo, [redacted] acepto a participar y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación .
Acepto No acepto
Firma participante: [signature]

Yo, [redacted] acepto a participar y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación .
Acepto No acepto
Firma participante: [signature]

Yo, [redacted] acepto a participar y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación .
Acepto No acepto
Firma participante: [signature]
Encargado de Convivencia Escolar

Yo, [redacted] acepto a participar y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación .
Acepto No acepto
Firma participante: [signature]

Yo, [redacted] acepto a participar y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación .
Acepto No acepto
Firma participante: [signature]

Yo, [redacted] acepto a participar y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación .
Acepto No acepto
Firma participante: [signature]

Yo, [redacted] acepto a participar y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación .
Acepto No acepto
Firma participante: [signature]

Yo, [redacted] acepto a participar y declaro estar debidamente informado (a) de las condiciones de investigación .
Acepto No acepto
Firma participante: [signature]

ANEXO N°3 PAUTA DE ENTREVISTA A PROFESIONALES

El motivo de aplicación de esta entrevista se relaciona directamente con el problema que aborda nuestra investigación cualitativa y su objetivo general que es “Determinar la existencia de prácticas discriminatorias hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el colegio Rosalina Pescio Vargas y cómo influye en su inserción social y desarrollo personal”. Para ello, se han designado categorías y subcategorías de análisis que se encuentran detalladas en cada ítem de la siguiente pauta de entrevista.

PRIMERA PARTE: Prácticas y Discursos Discriminatorios en torno a la discapacidad auditiva

Ítem 1: Tratos brindados desde los profesionales hacia el estudiante con discapacidad auditiva

Pregunta 1: ¿Cómo se caracteriza el trato que el profesorado brinda a los estudiantes con discapacidad auditiva?

Pregunta 2: ¿Usted ha conocido o ha tomado conocimiento de tratos negativos no verbales brindados por profesores a los estudiantes con discapacidad auditiva? ¿Cómo se han caracterizado o en qué han consistido?

Ítem 2: Barreras y facilitadores de la integración escolar

Pregunta 1: En el estamento estudiantil, ¿visualiza elementos obstaculizadores/facilitadores para lograr la integración escolar de los estudiantes con discapacidad auditiva? ¿A qué cree usted que responden estos elementos?

Pregunta 2: Considerando que uno de los objetivos principales del PIE es lograr la integración escolar de todos los estudiantes resolviendo sus necesidades educativas

especiales, como por ejemplo, aquellas asociadas a las discapacidad auditiva... ¿Qué aspectos del actual contexto escolar podría significar un obstaculizador de este objetivo?

Item 3: Uso de definiciones o palabras para referirse a la discapacidad o al estudiante discapacitado

Pregunta 1: ¿Cuáles son las palabras que utilizan ustedes para referirse a un estudiante con discapacidad auditiva? ¿Han presenciado alguna situación donde una persona de este colegio se refiere despectivamente a los estudiantes con discapacidad auditiva?

Pregunta 2: ¿Podría describir cómo es el lenguaje/cuáles son las palabras que ocupan los estudiantes en general para referirse a la discapacidad auditiva?

SEGUNDA PARTE: Manera en que abordan prácticas y discursos discriminatorios hacia estudiantes con discapacidad auditiva

Item 1: Existencia, aplicación y seguimiento de protocolos preventivos y correctivos frente a situaciones de discriminación por motivos de discapacidad

Pregunta 1: ¿Poseen manuales de convivencia que velen por la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad auditiva?

Pregunta 2: En caso de existir alguna situación que dificulte la inclusión hacia los estudiantes con discapacidad auditiva ¿Cuentan con protocolos preventivos o paliativos para abordar esta situación? ¿En qué consiste el protocolo?

Item 2: Integración y vinculación de estudiantes con discapacidad auditiva a actividades extracurriculares

Pregunta 1: ¿Cuáles son las actividades extracurriculares que existen para una plena inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva? Explíquelas

Pregunta 2: ¿Cómo es la participación en las diversas actividades escolares de los estudiantes con discapacidad auditiva?

Item 3: Instancias formativas, de sensibilización o de capacitación hacia profesionales y estudiantes que permitan comprender y abordar correctamente la discapacidad

Pregunta 1: En su opinión ¿piensa que maneja toda la información y herramientas necesarias para abordar la discapacidad auditiva?

Pregunta 2: ¿Cuáles son las herramientas y los recursos que el colegio le ha proporcionado a la comunidad educativa para la adecuada comprensión y acogida de estudiantes con discapacidad auditiva?

Item 4: Presencia de Recursos Humanos en apoyo a los estudiantes con discapacidad auditiva.

Pregunta 1: Respecto del recurso humano y/o profesionales con que debe contar el colegio para apoyar integralmente a los estudiantes con discapacidad auditiva las Orientaciones Técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes con discapacidad auditiva menciona que:

“En función de las necesidades de cada estudiante, los profesionales que deben estar presentes cuando un establecimiento tiene estudiantes sordos, ya sea escuela especial o establecimiento con sordos integrados, son: → Educador Sordo; → Intérprete de Lengua de Señas Chilena; → Profesor de Educación Diferencial (o docente de educación básica sordo u oyente competente en la LSCh); → Otros profesionales de áreas afines como fonoaudiólogos y psicólogos” (División Educación General, [2022](#))

Sin embargo, el texto no detalla la cantidad mínima de cada profesional con que debe contar el establecimiento, ni la cantidad de horas que éstos deben estar junto al estudiante. ¿Cómo funciona este requerimiento dentro de este establecimiento educacional?

TERCERA PARTE: Percepciones en torno al impacto personal y social generado por la discriminación auditiva

Item 1: Percepciones profesionales y estudiantiles respecto a discapacidad auditiva (positiva, equitativa, disminuida, entre otras).

Pregunta 1: Desde su experiencia y formación profesional ¿Considera que la discapacidad auditiva es un factor preponderante en el desarrollo social y profesional de los estudiantes? ¿Por qué?

Pregunta 2: ¿Cuáles serían las necesidades existentes en el proceso de aprendizaje para facilitar el desarrollo personal y social de las y los estudiantes con discapacidad auditiva?

ANEXO N°4 PAUTA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Las preguntas que vamos a realizar a continuación algunas no llevan una nota ni tampoco los vamos a juzgar por sus respuestas. El fin de esta entrevista es poder conocer sus opiniones sobre diferentes situaciones que viven ustedes en primera persona dentro de esta escuela.

PRIMERA PARTE: Prácticas y discursos discriminatorios en torno a la discapacidad auditiva.

Item 1: Tratos brindados desde los profesionales o el estudiantado hacia estudiantes con discapacidad auditiva

Pregunta 1: Imaginemos que necesitas resolver una duda en clases y se la haces a tu profesor/a ¿cómo reacciona él o ella frente a tu requerimiento?

Pregunta 2: A lo largo de los años que llevas en este colegio ¿Has visto personas que reten o hagan gestos feos a personas con discapacidad auditiva?

Item 2: Presencia de obstaculizadores y facilitadores para la integración de estudiantes con discapacidad auditiva

Pregunta 1: ¿Ustedes siempre han estudiado en este colegio o han asistido a otros?

Pregunta 2: ¿Cómo ha sido la experiencia en estos otros colegios?

Pregunta 3: ¿ha sido difícil poder cursar tus estudios?

Item 3: Uso de definiciones o palabras para referirse a la discapacidad o al estudiante discapacitado

Pregunta 1: Aquí en el colegio, ¿Los profesores u otras personas han utilizado contigo o con otros/as compañeros, palabras referente a la discapacidad auditiva que te haya incomodado?, ¿Recuerdas cuáles fueron estas palabras?, ¿Qué piensas de eso?

SEGUNDA PARTE: Manera en que abordan prácticas y discursos discriminatorios hacia estudiantes con discapacidad auditiva

Item 1: Existencia, aplicación y seguimiento de protocolos preventivos y correctivos frente a situaciones de discriminación por motivos de discapacidad

Pregunta 1: ¿Ustedes se han sentido discriminados dentro de este establecimiento con alguna situación en particular?

Item 2: Integración y vinculación de estudiantes con discapacidad auditiva a actividades extracurriculares

Pregunta 1: Sin contar las clases, ¿El colegio hace actividades recreativas para que todos ustedes puedan participar de igual manera sin importar la discapacidad auditiva, física, mental, entre otras?

Item 3: Instancias formativas, de sensibilización o de capacitación hacia profesionales y estudiantes que permitan comprender y abordar correctamente la discapacidad

Pregunta 1: ¿Saben si los/as profesores/as, educadores, inspectores/as, entre otros les han explicado a tus compañeros/as en qué consiste la discapacidad auditiva para que ellos puedan comprenderte y acogerte?, ¿Qué opinas de esto? ¿Has tenido que explicar tú a tus compañeros?

TERCERA PARTE: Percepciones en torno al impacto personal y social generado por la discriminación auditiva

Item 1: Percepciones profesionales y estudiantiles respecto a discapacidad auditiva.

Pregunta 1: ¿En qué clases está presente el intérprete o la co-educadora y cuando se encuentra ahí, ¿Cómo te resulta la clase cuando ellos están presente?, ¿Cómo te resulta la clase cuando ellos no están presente?

Pregunta 2: Tú como persona y estudiante ¿Cómo te ha resultado y como ha sido para ti contar con una discapacidad auditiva?

ANEXO N°5 ENTREVISTAS A PROFESIONALES

ENTREVISTA PROFESORA DE MATEMÁTICAS

Entrevistadora: El motivo de aplicación de esta entrevista, se relaciona directamente con el problema que aborda nuestra investigación que sería determinar si existen prácticas discriminatorias hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar y cómo influye en su inserción social y en su desarrollo personal. Bueno, la primera parte es en cuanto a prácticas y discursos discriminatorios en torno a la discapacidad auditiva. El primer ítem son los aspectos no verbales de la comunicación. La pregunta 1 es ¿cómo se caracteriza el trato que el profesorado brinda a los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO 1: Mira, el trato... El trato que se les da a los estudiantes la verdad es que es siempre de contención. Ahora lamentablemente no todos los profesores manejan, por ejemplo, la lengua de señas, por lo tanto, estos niños tienen que si o si estar acompañados con un intérprete para tener el nexo cierto de la comunicación. Ahora, constantemente ellos igual están eh... en un desmedro de aprendizaje por lo mismo, ¿ya?, entonces, que... se ha... eh... mira años anteriores, aquí, me tocó, que yo... porque conocía a los míos, que yo tengo desde el año pasado, pero que en pandemia prácticamente no nos conocimos mucho y este año ya los retomé bien. Eh... yo me di cuenta del año anterior que estos niños ni siquiera a la fecha sabían leer, estaban en séptimo básico, entonces, yo, tú decí, oye, ¿qué hicieron en los años anteriores? ¿Ah? ¿Dónde estuvieron los profesionales PIE? ¿Qué pasó con el proyecto, que pasó con todo el mundo y que estos niños no avanzaron y como siguieron avanzando? eso, ya. ¿Entonces qué ha ocurrido? Que ningún profesor discrimina a ningún estudiante, al contrario, siempre está pensando de qué manera puede llegar al estudiante y que me entienda. Entonces ya tengo una barrera, por ejemplo, si un estudiante no sabe leer, por ejemplo, por lo tanto, de manera escrita yo no puedo comunicarme con él, ¿cierto?, tengo la otra barrera que si yo no sé lenguaje de señas tampoco me puedo comunicar con él por lo tanto necesariamente yo necesito de otra persona o de un intérprete que yo le comunique y él me comunique cierto, lo que yo pretendo decir o que entienda, eso. Entonces la verdad es que ha sido una barrera muy importante eh... de alguna manera, yo he tratado, por ejemplo, de eh... incluirme en esto del lenguaje de señas desde que llegué a esta escuela, por lo mismo, porque dije yo, en algún momento lo voy a necesitar. Al año siguiente, pandemia obviamente, nuevamente con estos niños, pero yo no los conocía, entonces prácticamente los conocí este año, entonces yo la verdad que estoy

muy satisfecha porque creo eh... que este año hemos avanzado bastante con respecto a los años anteriores.

Entrevistadora: Me alegro mucho

EIPRO1: Vamos con la dos (motivada)

Entrevistadora: ¿Usted ha conocido o tomado conocimiento en algún momento de trato negativos no verbales brindados por los profesores en algún momento hacia estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO1: A ver, yo creo que no, los estudiantes... a ver, los profesores no le dicen cosas, no se manejan de manera verbal, sino que, muchas veces yo creo que lo deben omitir, ósea, o no lo tomo en cuenta o... porque existe esa barrera de comunicación, ¿me entiendes? Ahora, yo ponte tú, yo tengo a veces un estudiante, cuando no va por ejemplo el profesional PIE a la sala, tengo una estudiante que es como bien habilosa y se maneja con el con... no sabe mucho lenguaje de señas pero no sé de qué manera se comunica super bien con ella, entonces eh... a veces le digo yo, "oye, dile o inténtale decir tal cosa" o yo me acerco y le digo "oye mira esto ahí y", a mi manera cierto, a mi "lenguaje de señas" trato de hacerme notar, pero creo que sí, creo que hay otros colegas que sí han habido, eh... omisión, podría decirse, eh... dejar estar, dejar ser, no considerar, no tomar en cuenta y para mí la verdad es que eso es bien grave también, es más, yo creo que el no tomar en cuenta a un estudiante yo creo que es más grave que no hablarle o hablarle.

Entrevistadora: Ahora vamos en el ítem dos, barreras y facilitadoras de la integración, dice, en el estamento estudiantil, ¿visualiza elementos obstaculizadores o facilitadores para lograr la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO1: Mira, un elemento facilitador, el intérprete, ¿sí? Además, que tienen que haber profesionales PIE, ¿ya? Para obviamente el apoyo, porque esto es un trabajo en conjunto, ¿ya? Ahora, ¿cuál es la barrera? Que el profesional pie se me enferme, que el interprete se me enferme, que este con licencia médica, para mi es una barrera tremenda, porque eh... este trabajo no se lleva en conjunto y no hay un trabajo paulatino tampoco, ósea, si la profesional PIE esta, marzo con licencia, vuelve en abril, después en mayo vuelve a estar con licencia, no tengo una continuidad de aprendizaje y los aprendizajes tienen que ir de menos a más, y esto es un trabajo paulatino, entonces si una mesa que tiene cuatro patas y hay uno que falta, la mesa nunca va a estar estabilizada, entonces como es un trabajo en conjunto y aquí nosotros nos acostumbramos a trabajar en conjunto, ósea tu una parte, yo el otro granito y así sucesivamente, eh, la cosa funciona, pero si no tengo la parte de la otra persona que me cumpla con la pega que se estableció, la verdad es que no vamos a tener nunca avances

por lo tanto yo creo que eso es una barrera fundamental, aparte de los otros factores de no saber, porque en el fondo es el idioma personal de ellos po, es su idioma personal, no conoces, como para nosotros ser, conocer no se po, mapudungun, ¿ya? Entonces, y hay muchos que no escuchan y otros que no hablan, de hecho, hay uno que tiene... uno de los míos, el (nombre omitido) tiene incorporado un audífono, entonces antes el se hacia el lesa como que no escuchaba, pero si escucha, entonces, de a poco... ha ido... ya retomando y soltándose en todo. Así que, que no le haga lesa porque si escucha.

Entrevistadora: Ahora vamos al ítem del uso de definiciones o palabras para referirse a la discapacidad. ¿Cuáles son las palabras que utiliza usted o sus colegas para referirse a los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO1: Mira, yo en lo particular, yo hablo de los niños que están en la comunidad sorda, ¿ya? Ahora yo he escuchado de los colegas que dicen, “los sordos”, de esa manera se refieren en el fondo.

Entrevistadora: Y como a un niño en específico, ¿le llaman por el nombre o de otra forma?

EIPRO1: Por lo general por el nombre o lo tratan por el apellido, Que pasa con los niños (apellido) y (apellido) o (nombre omitido) y (nombre omitido). ¿ya? además que ellos llegan y a veces están haciendo trabajos específicos con... profesional PIE, ellos saben que tienen que llegar a la sala y mostrarles a los profesores que están ahí para que los puedan dejar presentes porque ellos están haciendo otro trabajo autónomo dentro, cierto, de la escuela.

Entrevistadora: ¿Usted podría describir cómo es el lenguaje o las palabras que ocupan los estudiantes entre ellos para referirse a la discapacidad auditiva?

EIPRO1: Los estudiantes... los estudiantes en realidad se dirigen a los chiquillos por su nombre, como (nombre omitido) o (nombre omitido), ¿ya? no le dicen “oye sordo”, no, eso no ocurre, no hay una discriminación... ni nada de eso, si no que ellos... es parte más, es otro estudiante más, ellos son sumamente inclusivos, por lo menos en el curso donde están.

Entrevistadora: Y ¿usted tiene conocimiento de que el colegio posea manuales de convivencia que velen por la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO1: Mira, hace un tiempo atrás, teníamos una coordinadora... de profesional PIE que ella nos había... oh bueno, en este caso, me llegó a mis manos, un manual de la comunidad sorda, ¿ya? Eh... pero de ahí hasta ya hace como dos, dos años, del año

pasado a este, como que eso ya no se ha vuelto de nuevo como a refrescar, ¿me entiendes? Ahora, sí, yo sé que existen manuales... sí que hay cosas que... que hay para... O las leyes en este caso, porque si yo, soy, por ejemplo, no se po, dueña de un establecimiento y se que yo tengo un niño con problemas auditivos o con algún otro tipo de discapacidad, yo tengo que exigirle al ministerio que me tiene que ponte tú, que poner un intérprete.

Si tengo un niño con discapacidad y si tengo la opción de la inclusividad, en este caso, el ministerio o la gente me tiene que poner necesariamente, mira, te mentiría cual es el numero de la ley, pero está en la ley y tiene que ponerme los profesionales correspondientes para ese estudiante, es una obligación, no es porque a mí se me antoje o porque yo quiera, sino que es obligación y de hecho, tengo una preocupación, porque tú sabes que mis niños están en octavo y pasan a enseñanza media y el tema es... mi preocupación todos los días es cual va a ser su continuidad escolar, porque resulta que ellos tenían un determinado establecimiento, eh... estaba la facilidad de tener otro establecimiento donde estuviera todo el equipo multidisciplinario para ellos pero resulta que a la mama se le ocurrió que tenia que hacer otro que le gustaba a ella, porque ella no quería ni un técnico, ningún comercial, ninguna cosa, entonces yo le decía que a lo mejor era más fácil un técnico o un comercial porque sabemos que no son muy buenos para el estudio... pero si por lo menos los chiquillos salen con una herramienta profesional después para poder desempeñarse y valerse por sí mismo, ¿ya? la mama no quería, ya... entonces, ¿qué pasa?, que ahora yo le dije bueno, si usted quiere en esta escuela, en esta escuela tienen educadores diferenciales pero no tienen el equipo multidisciplinario que... necesita, entonces si usted lo va a incluir ahí, usted tiene que decirle a todo el mundo en la escuela que usted lo va a matricular ahí, pero pal próximo año, a usted le tienen que tener un interprete y los niños tienen que tener un intérprete para ellos solos y es obligación del ministerio y de la escuela o en este caso del liceo o el colegio donde vaya, que tiene que ponerle un intérprete, si o sí.

Entrevistadora: Bueno, en caso de que exista alguna situación que dificulte la inclusión hacia los estudiantes con discapacidad auditiva, ¿usted sabe cual es el protocolo que sigue el colegio o cómo actúan?

EIPRO1: La verdad es que nunca se ha visto esto, que haya ponte tú, algo de... porque, aquí es el colegio más inclusivo de la comuna, ¿ya? Llegaste al colegio más inclusivo, porque en los otros colegios, aunque tu no creas no te aceptan a los niños con ninguna discapacidad, te los mandan aquí, de hecho, nosotros tenemos niños, eh... gran porcentaje autistas, tenemos niños con... una niña con síndrome de Down, aparte los niños con la comunidad sorda y no son los únicos porque en diferentes niveles, tenemos diferentes niveles con niños con problemas auditivos. Entonces obviamente, quién, ¿Quién nos pertenece a nosotros? Nosotros pertenecemos a una jurisdicción cierto, que

es el DAEM, que es la administración municipal, por lo tanto, eh... por eso hay un encargado de profesionales PIE cierto, que tiene él... él está acá arriba cierto y dentro de la jerarquía cierto, tiene a todas las educadoras diferenciales, psicólogas, etcétera... entonces se encarga de todo eso él. Entonces esa persona se tiene que encargar de mandar en este caso al DAEM, a solicitar, cierto, la gente que tiene o la gente que necesita para que abarque a todos los niños que están aquí en la escuela. Así se maneja. ¿ya? Ahora, lastimosamente los profesionales PIE que tenemos son muy pocos, para tanto niño con tanta dificultad, porque hay dificultades transitorias y permanentes, ósea hay niños que necesitan permanente y ese permanente significa que la educadora prácticamente tendría que dormir al lado de ese estudiante, ¿ya? ósea así de permanente son las necesidades que tiene, cosa que en su casa no tienen el apoyo muchas veces, ¿ya? Porque hay mamás que tampoco tienen y no saben, por ejemplo, lengua de señas, como por ejemplo la mamá de (nombre omitido), la mamá de (nombre omitido) cero comunicación con el hijo porque no sabe lenguaje de señas, ya esta vez yo creo que es la tercera vez, no, la segunda vez que se le ha invitado a que ella venga al taller de lenguaje de señas, la vez anterior no vino nunca, veamos que esta vez sí funcione.

Entrevistadora: Y... ¿cuáles son las actividades extracurriculares que existen para la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO1: La verdad, es que... así como... taller, taller no hay, pero si por ejemplo el colegio imparte basquetbol, ¿ya? (nombre omitido) es seco pal básquet, ¿ya? Eh... no sé si estará participando de alguna manera... estuvo participando de un campeonato de fútbol, ¿ya? Y los chiquillos, oye les fue super bien, de hecho, lamentablemente no los acompañe en la última... los fui a dejar a todas... a todas las... las idas a jugar y en la última no me dieron permiso... y perdieron la final. Que rabia oye, tenía una rabia, así que, pero y... y entonces se integra súper bien con sus compañeros a pesar de que esta esa brecha comunicacional cierto, eh... no... se entienden super bien y él de alguna manera también se hace notar bastante.

Entrevistadora: Y... ¿cómo es la participación de los estudiantes con discapacidad auditiva en las distintas actividades escolares?

EIPRO1: Mira, (nombre omitido) es más activo, ¿ya? él por ejemplo ha participado en el tema de la pelota, de repente que juega basquetbol, cuando tenemos... hemos tenido ponte tú, actividades deportivas, eh... cuando hemos hecho, por ejemplo, aniversarios de escuela, ellos también quieren participar en carreras de tres pies, metido en la gymkana, también quiere andar metido. (nombre omitido) es un poco más reservado, fíjate, él... él la verdad es que ni siquiera quiere hacer educación física, porque dice que él no puede porque está muy gordo, ¿ya? Entonces como está muy gordo no quiere que

lo molesten, no quiere que le digan nada, entonces le digo, no, pero tiene que hacer igual porque si no se mueve va a seguir engordando. Ahora, nadie los obliga a nada, es solamente siempre y cuando ellos quieran participar, ¿ya? Eh... siempre se les hace la instancia... de que ellos quieran participar, de que, si se involucran en alguna cosa, de hecho en el curso estamos eh... haciendo el paseo ya... finiquitando ya los últimos ajustes del paseo de fin de año y (nombre omitido) si va al paseo, ya... con piscina y todo, (nombre omitido) no, porque no ha estado muy bien de salud, entonces ahí está medio complicado, entonces igual a la mama igual le da miedo... no se po que se tire un piquero en la piscina y le pase algo, entonces, complicado.

Entrevistadora: En su opinión, ¿piensa que maneja toda la información y herramientas para abordar la discapacidad auditiva?

EIPRO1: No, no, creo que uno nunca termina de aprender, siempre hay algo nuevo y me encanta eso, ósea que yo pueda innovar con ellos, que yo pueda tener algún manejo distinto con ellos, que yo me pueda acercar más a ellos, ósea eso sería genial, por lo menos a mi manera particular, no puedo hablar por el resto del profesorado, ¿ya? Porque en realidad no sé cuál será realmente la opinión de ellos, si a ellos les gusta innovar, les gusta tener ese acercamiento, al contrario, yo... sí... a mi me gusta tener ese acercamiento, poder llegar más a ellos, que sean mucho mejores, ahora yo creo que uno nunca deja de aprender, yo sé que existen manuales, que existen unas, unas... un formulario de diferentes cosas, pero no llega eso a nosotros, ósea eso uno lo busca eh... de manera... eh... personal, ¿me entiendes? ósea aquí esto y esto otro, oye fíjate que aquí o replico, mira aquí... esta actividad funcionó bien o esta manera o mira fíjate que aquí en esta escuela con los chiquillos trabajan así, entonces uno va tratando de rescatar y... imitar cosas positivas, pero uno nunca deja de aprender, al contrario, a mas que no todos los niños son de la misma manera, unos tienen más recursos y otros tienen muy pocos.

Entrevistadora: En base a esto mismo, ¿cuáles son las herramientas o recursos que el colegio le ha proporcionado a la comunidad educativa para la comprensión y acogida de los estudiantes?

EIPRO1: Ya mira, de partida, profesionales... profesionales que estén al lado de ellos, ¿ya? tanto intérprete, tanto como la educadora diferencial, cierto, eh... que yo le agradezco un montón a (nombre omitido) porque (nombre omitido) al muy poco tiempo que llegó, ha hecho, eh... ha avanzado un montón con respecto a todo lo que hicieron, nada, en los años anteriores y de hecho yo le dije a (nombre omitido), eh.... Yo felicito a (nombre omitido) porque la verdad que, ha avanzado un montón con los niños. Eh... recursos, sala de computación, cierto, están ahí al lado, material escrito, si... adecuaciones... constantemente se le hacen adecuaciones a ellos, ya... tanto en guía,

tanto en evaluaciones, eh... y como en el trabajo en este caso, porque ellos pasan a ser un PA SI, ya que es el trabajo permanente en el aprendizaje interno que queda de la sala, entonces ahí se realizan todas las adecuaciones, obviamente darle más tiempo, cierto, enseñar alguna técnica o alguna estrategia para tener mayor facilidad en su aprendizaje y así un montón de cosas más po.

Entrevistadora: Y... desde su experiencia y formación profesional, ¿considera que la discapacidad auditiva es un factor preponderante para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes?

EIPRO1: A ver, que tu llegues o tengas alguna discapacidad, yo creo que, eh... naciste así, ósea, para mi no hay límites, yo siempre les he dicho a los estudiantes que los límites los pone uno en la mente, es ver solamente lo que tenemos al lado con respecto a los niños que van a la teletón, ¿cierto? Eh... los niños de la teletón... uno dice, pucha, como pinta, como camina, como anda, como habla y son seres normales, ya, ósea ser discapacitado no significa que tu tengas una discapacidad intelectual, ya... entonces, eh... son dos cosas distintas. Que a algunos se les hace más fácil, estupendo, pero hay otros que les cuesta un poquito más, pero al final de cuentas yo igual llego al camino a realizar las cosas, por lo tanto, el límite está solamente en nuestra mente. Y por eso tenemos que tratar de trabajar de llegar y de darle, por eso le decía yo, darles las herramientas a estos niños para que de alguna manera ellos puedan tener algo para ellos y solventarse de alguna manera ellos porque convengamos que lamentablemente los estudiantes que tenemos aquí de la comunidad sorda, eh... tienen muchas carencias sociales, económicas, de habilidades, de todo, es algo que va mucho más allá de la educación y lo que se enseña aquí, es más a veces no contamos ni siquiera con la permanencia presencial del apoderado por parte de lo académico, tu mandas a buscar, nunca puede, que siempre tenemos alguna excusa, de que no tiene tiempo, de que trabaja y yo le digo, señora yo trabajo y tengo tiempo y también tengo que pedir permiso para la escuela de mi hijo.

Entrevistadora: ¿Cuáles serían las necesidades existentes en el proceso de aprendizaje para facilitar el desarrollo personal y social del estudiante con discapacidad auditiva?

EIPRO1: La verdad es que este año se ha hecho un trabajo pero muy bueno con los chiquillos, con... la verdad es que... nos hemos coordinado con... con (nombre omitido), nos hemos coordinado pero super hiper bien, la verdad es que ellos han trabajado bastante, eh... como te digo, las adecuaciones normalmente que se hacen, ya, que uno esta constantemente adecuando casa cosa para ellos, eh... segundo, por ejemplo a mi me gustaría, no se po, por ejemplo, aquí, los chiquillos no escuchan el timbre, pero si debiera haber una luz que prenda, que diga "ah... tocaron el timbre" y que el supiera

también, las salas debieran estar todas... de alguna manera con lenguaje de señas y que fue lo primero que les dije en marzo a los profesionales PIE, yo necesito que ustedes me hagan un horario y que el mismo horario que yo tengo en la sala y que tienen los chiquillos pero que me lo haga con lenguaje de señas y que todo estuviera deletreado con lenguaje de señas y creo que yo estoy al debe con eso, ya, porque yo lo solicite, pero yo pensé que los chiquillos lo iban a hacer pero al final no lo hicieron nunca. De hecho, tuvimos una serie de dificultades porque aquí llego supuestamente a principio de marzo, llego una profesional bien pero expertísima de todo, ¿ya? De hecho era evaluada a nivel experta, era evaluada cierto como... la... la mejor, evalúa a la par y todo el cuento, oye, dos semanas y... con licencia todo el año po, entonces se perdió y nosotros supimos de ella ponte tú en octubre que ahí recién vino a renunciar, entonces ya es un cupo para una persona que realmente pueda hacer todo este trabajo y que este comprometido, entonces obviamente mis cabros van a quedar en desmedro, entonces por eso te digo, entonces, deletrear las salas, ¿ya?, en lenguaje de señas, está bien porque así yo estoy haciendo que los demás estudiantes también sepan cómo se dicen las cosas, también es eh... como cuando uno eh... no se po, tu poni el abecedario si o no en la sala de los más chiquitos cuando están recién aprendiendo a leer, los números, si o no, que sepan que el concepto cierto, de numeración y el símbolo, bueno, aquí es lo mismo, si yo quiero por ejemplo que los estudiantes empiecen a aprender mapudungun, la misma historia, lo mismo, entonces y ahí tanto po, como se dice mesa, como se dice puerta, quiero ir al baño, cierto, el horario, los días, los números, me entiende o no. Entonces obviamente en la sala de clases tiene que haber esto también po, este deletreo porque es un lenguaje cierto, también nuevo para uno y a lo mejor y... nosotros de alguna manera tenemos que conocer su lengua materna por así decirlo, esa es su lengua materna de ellos po, no la de nosotros, entonces creo yo que estoy al debe y tengo entendido que en cuarto basico, no sé en que cuarto estará, pero sé que tenemos otro estudiante de comunidad sorda, yo salgo con los míos de octavo y sé que el próximo año me toca quinto y que va... no se si me va a tocar con él o no, pero creo que el próximo año lo voy a instaurar porque no puede ser que todo este tiempo... no haya habido un... un... piensa tú que el 2020 para ellos prácticamente no existió, una que estábamos confinados, ellos no manejaban ni disponían de internet y si disponían de internet tampoco me iban a escuchar y no me iban a ver, por lo tanto no podían participar de las clases online, tampoco podían venir a buscar materiales aquí porque no entendían nada po si no sabían leer, entonces era una dificultad tras otra dificultad y eso que yo me di el lujo de los niños de ir a dejarle ponte tú, las tareas al árbol afuera de su casa, ellos pasaban a buscarla, me pasaban las tareas y así me iba, aparte de hacerle trabajos online, entonces creo que estamos al debe en esa situación, que hay que darles más inclusión, hay que hacer más cosas y hay que obligar al resto a hacer más cosas y inventar cosas, pero como te digo, no puedo hacerlo sola, tiene que ser un trabajo en conjunto.

Entrevistadora: Claro, entiendo, bueno con esa pregunta finaliza la entrevista, muchas gracias por su tiempo.

ENTREVISTA PROFESORA MATEMATICA

Entrevistadora: Esta investigación se relaciona directamente con nuestro tema y busca determinar la existencia de prácticas discriminatorias hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar y cómo influye ésta en su inserción social y desarrollo personal. Tenemos categorías y subcategorías que originan nuestras preguntas: La primera parte son las prácticas y discursos discriminatorios en torno a la discapacidad auditiva y el ítem uno son los aspectos no verbales de la comunicación ¿ya? La pregunta dice ¿Cómo se caracteriza el trato que el profesorado brinda a los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO2: Eh..., mira en general es bueno, ¿Ya? En general es mucho apoyo, pero de todas formas faltan herramientas porque no todos los profesores de acá manejamos la lengua de señas, entonces siempre tiene que estar la intervención del intérprete y siento que ahí ya, eh... falta un poco de compromiso por parte de nosotros los docentes porque deberíamos manejarlo, siempre nos hacen talleres para trabajar, pero es un vocabulario más reducido, ¿Ya? eh... en general es bueno, pero nos falta todavía, nos falta.

Entrevistadora: ¿Usted ha conocido o ha tomado conocimiento de tratos negativos no verbales brindados a los estudiantes con discapacidad?

EIPRO2: Si, si

Entrevistadora: ¿Cómo se han caracterizado o en que han consistido estos tratos?

EIPRO2: Mira, lo primero, eh... es el rechazo como a la adecuación, porque el niño sordo trabaja más con pictograma, entonces es el rechazo a esa adecuación porque es mucha información entregada para el niño entonces ellos los que dicen es que no se refleja mucho el aprendizaje, entonces ahí falta comprensión también, falta entender cómo se debe trabajar con el niño sordo y en otras ocasiones... quizás es solamente el ignorarlos o el sentirse agobiada al tener que aceptar en la sala al intérprete o a la educadora diferencial.

Entrevistadora: ¿En este estamento estudiantil visualiza elementos obstaculizadores o facilitadores para lograr esta integración de los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO2: Si, nos falta, falta hartito, se han implementado en la escuela en cuanto a infraestructura, se han implementado estas luces, eh... como para, en caso de cualquier accidente o emergencia prender las luces, pero falta, también falta profesional, los niños

sordos trabajan eh... siempre, siempre con el 50% de los profesionales que deberían tener, entonces si nos falta mucho.

Entrevistadora: ¿Esto pasa en esta escuela?

EIPRO2: Si pasa en esta escuela, pero no es responsable la escuela, aunque tampoco le estoy quitando la responsabilidad, pero usted sabe que somos un colegio municipal, entonces aquí si se gestiona y se solicitan recursos, pero no los mandan, entonces debemos esperar de otros.

Entrevistadora: Desde su perspectiva, desde lo que ha escuchado, ¿cuáles son las palabras que utilizan los profesores para referirse a los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO2: Mmm... no, los niños sordos, yo le digo mi niña, yo le digo (nombre omitido), ¿ya?, eh... cuando hablo con colegas que no la identifican yo les digo (nombre omitido) es una niña sorda y trabaja con (nombres omitidos), no sé.

Entrevistadora: Y usted, ¿ha presenciado alguna situación donde alguna persona de este colegio se refiere despectivamente de los niños con discapacidad auditiva?

EIPRO2: Lamentablemente si, pero no desde lo personal, solo en lo académico, eh... porque quieren, porque la exigencia, quieren que sea la misma y ahí hay como un rechazo como te decía antes a la adecuación, entonces eso igual es molesto, a mí, por lo menos... yo he peleado mucho por mi niña sorda, porque ella estuvo dos años fuera, entonces si bien es cierto el nivel académico de ella es muy bueno, eh... igual ella, yo siento que, en algunas asignaturas, algunas, no es comprendida.

Entrevistadora: ¿Podría describir como es el lenguaje o cuales son las palabras que utilizan los estudiantes en general para referirse a los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO2: Mire, tengo un curso bien chiquitito, ellos son bien amables, bien amorosos, entonces ellos nunca se expresan de manera despectiva, para ellos no es un tema, de hecho, ellos se involucran mucho, te estoy hablando de, cómo en general, ¿ya? Teníamos una excepción, pero tratamos de persuadir, pero en general ellos se involucran mucho y quieren mucho aprender mas palabras, de hecho cuando tenemos un pequeño taller de lengua de señas ellos siempre traen nuevas palabras para que la persona les pueda enseñar, eh... y cuando tienen que decirme "tía, (nombre omitido) dicen el nombre y en la escuela hay dos niños mas que ahora se van, pero dicen como "tía pero recuerde que es el niño que no nos puede escuchar" pero super amable, no hay un rechazo, al contrario, es más que nada la preocupación de cómo se comunican para que no se sientan eh... aislados, ¿ya? Como que se ponen en el lugar.

Entrevistadora: ¿Usted sabe si el colegio posee manuales de convivencia que velen por la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO2: Eh... sí, está escrito

Entrevistadora: En caso de que existiera alguna situación que dificulte la inclusión de las personas con discapacidad auditiva, ¿este colegio cuenta con protocolos preventivos para abordar estas situaciones con los niños con discapacidad?

EIPRO2: Sí, mmm sí, ósea todo está escrito, pero de manera general.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las actividades extracurriculares que existen en este colegio en el que se puedan integrar los estudiantes con discapacidad?

EIPRO2: En todas, eh... bueno, hemos retomado este año pero por ejemplo los profesores hacen partidos de fútbol y están los niños sordos, hay gymkana y en algunas actividades incorporamos a mi niña, que es la niña sorda a más que a ella le gusta mucho la participación entonces siempre la incorporamos y lo otro que tiene es destreza, tiene habilidades, entonces tratamos siempre de poner... igual nosotros en cierta forma sabemos en donde ella puede trabajar y todo y cuando tenemos al intérprete, tuvimos al intérprete la mayoría del año y no nos era difícil incorporarla, ahora el intérprete lamentablemente tiene una licencia hace poquito, eh... pero con la educadora diferencial tratamos de que ella se sienta parte.

Entrevistadora: ¿Cómo es la participación de los niños sordos en las diversas actividades del colegio?

EIPRO2: Los niños de octavo... ellos si uno no los incorporaba, ellos se incorporan solos, entonces de ellos nacía, eh... como te digo son 3 en la escuela, eh... mi niña no po, ella es más tímida, ella espera a que uno lo haga pero me pide a mí, como profesora jefa que yo intervenga por ella así que yo lo hago y ella ha participado mucho en todo y si no la educadora diferencial también insiste por ella, si a uno se le pasa de vez en cuando y no la ha considerado, eh... tiene a la educadora diferencial que te recuerda, pero tratamos de que participen en todas las actividades

Entrevistadora: ¿En su opinión, piensa que usted maneja toda la información y las herramientas para abordar y poder trabajar con los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO2: En lo personal, yo no, eh... bueno estuve en varios talleres de lengua de señas, pero como estudiante, aprendiendo lo que ahí me enseñaban, pero ahora que me tocó trabajar eh... con estudiantes sordos en la sala de clases me he ido involucrando más, ¿ya? Y he ido preguntando más, el cómo aprenden, el cuánto escucha, el cómo escucha,

el si me escucha, el si me puede leer los labios y como que he buscado más información, pero anterior a esto, nada nada nada, entonces como que la necesidad me obligo a aprender.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las herramientas y recursos que el colegio les ha proporcionado a ustedes como cuerpo docente para poder tener una adecuada comprensión y comunicación con los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO2: Mira, el colegio hace todo lo posible pero como te digo depende de los recursos que nos lleguen y a la fecha estuvimos super al debe con profesionales que trabajan con los niños sordos, muy al debe, eh... solamente estamos con el intérprete, que él es super profesional entonces además él también hace como el apoyo de, eh... que lo que necesite en lo académico y también tenemos, bueno a la (nombre omitido) que es la educadora diferencial que trabaja con ellos pero más que nada nos apoyamos en ella pero nos falta, nos faltan muchos recursos, nosotros no tenemos más recursos que el profesional PIE que está a cargo de trabajar con los niños sordos, ¿ya? Pero todo lo que es material, material para proporcionarlo para la sala de clases, para una mejor... como un abecedario, los números, todo lo que se pueda lo proporciona PIE, pero desde recursos del personal.

Entrevistadora: Desde su experiencia y formación profesional, ¿considera que la discapacidad auditiva es un factor preponderante en el desarrollo social y profesional de los estudiantes?

EIPRO2: Eh... primero aclarar que son 4 niños sordos, pero uno tiene un audífono y puede escuchar más, (nombre omitido) igual tiene audífono, pero está ahí en el proceso. Mire, es todo un complemento, ¿ya?, es un complemento porque depende mucho de su formación con su familia, del apoyo que le entregue su familia, eh... de los profesionales que trabajen con ella, es un complemento, ¿ya? Porque si los profesionales que trabajan con ella se involucran, forman parte y buscan y le ponen expectativas altas, obviamente va a crecer, obviamente va a tener buenos resultados y un mejor desarrollo y todo. Ahora porque depende de la familia, porque si hay una familia que no se involucra, que no está bien vinculada al proceso, seguramente el niño va a tener menos motivación, va a sentir menos el respaldo de su hogar y cuesta un poco porque son niños más inseguros, ¿ya? eh... son niños que ellos solos se... como que se apartan un poco porque el no poder comunicarse fluidamente y todo eso, eh... los hace tener quizás una autoestima más baja y eso hay que trabajarlo, entonces yo creo que además con los niños sordos, debe haber un trabajo con un equipo de un terapeuta ocupacional, de un psicólogo, aparte de la familia y aparte de lo pedagógico que es el apoyo que puede darle el equipo PIE, pero ellos necesitan un psicólogo que esté en su... apoyo a reforzar su autoestima y que sepa lengua de señas. Por lo menos en la sala lo vivimos con nuestra alumna sorda, porque ella es muy difícil que acepte que nosotros le digamos que es linda, a ella le cuesta

mucho entender que ella es linda, entonces, eh... En este proceso que ya dejamos la mascarilla, ella no se la quiere sacar, ¿ya? porque se siente que no es linda, que no es acá, que no es allá, entonces ese trabajo es importante que... yo encuentro... yo pienso y trato de extrapolar a la situación de ella a otros niños sordos que yo creo que pueden pasar lo mismo, eh... reafirmar su autoestima y todo eso debe ser con un equipo más multidisciplinario, no solo en lo pedagógico, ¿ya? ella gracias a dios tiene todo el apoyo de su familia y su familia es bien, bien, bien eh... preocupada, es participativa, busca lo mejor para ella, le exige, entonces en cuanto al nivel académico, ella va al nivel, ¿ya? Escalones más abajo, pero a un nivel muy bueno, eh... pero nos falta la parte de reafirmar su autoestima y seguridad, ¿ya?

Entrevistadora: Esta es la última, ¿Cuáles serían las necesidades existentes ahora en el proceso de aprendizaje para que se pueda facilitar un desarrollo social y personal de los estudiantes con discapacidad auditiva?... las más importantes.

EIPRO2: Yo creo que, eh... lengua de señas para toda la escuela, lo primero, desde prekínder, eh... para los estudiantes y también siempre están las capacitaciones de los docentes pero siempre son voluntarias, entonces van los niños nomás, entonces deberían hacer talleres de lengua de señas pero para toda la planta docente incluido los asistentes, los auxiliares, todos, todos, eh... y lo otro que debería ser una obligación, contar con todo el equipo multidisciplinario para trabajar con los niños sordos, ósea no debería haber esta espera de que si se ausenta un profesional no llegue el otro inmediatamente para trabajar con ellos, siento yo que es muy necesario que ellos cuenten con todo el equipo, eh... y que ese equipo trabaje con niños sordos pero que ellos también tengan capacitación con profesionales sordos para que ellos entiendan como trabaja el niño sordo, desde la práctica, desde la experiencia que es distinto a lo que uno puede estudiar, entonces es muy necesario yo creo que involucrar a toda la comunidad para el trabajo con ellos... para la sociabilización de estos niños sordos en todos los aspectos, generalmente ellos trabajan, eh... con el intérprete y con su educadora diferencial pero el resto se desvincula porque no siente la necesidad de comunicarse con ellos, pero es necesario, aunque el intérprete nos facilita más la vida pero es necesario y estamos al debe con ello.

Entrevistadora: Entiendo, muchas gracias por su tiempo para responder.

ENTREVISTA PROFESORA DE LENGUAJE (PROFESORA JEFE 3ER AÑO C)

Entrevistadora: Esta investigación se relaciona directamente con nuestro tema y busca determinar la existencia de prácticas discriminatorias hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar y cómo influye ésta en su inserción social y desarrollo personal. Tenemos categorías y subcategorías que originan nuestras preguntas: La primera parte son las prácticas y discursos discriminatorios en torno a la discapacidad auditiva y el ítem uno son los aspectos no verbales de la comunicación ¿ya? La pregunta dice ¿Cómo se caracteriza el trato que el profesorado brinda a los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO3: Por lo menos en el trabajo que hacemos nosotros, en general, porque aquí hay varios profesores con lengua de señas y han enseñado a hablar la lengua de señas...más, desde lo más básico a lo un poquito más complejo...se han tomado cursos...entonces igual, el saludo y todo eso, igual lo podemos hacer, osea lo hacemos en conjunto ehh...y estamos como, capacitadas para, para hacer por lo menos señas básicas con los alumnos: ir al baño, trabajar, el saludo, indicaciones como “escucha”, “observa” o “mira” (lo gesticula en lengua de señas) Entonces en ese sentido, básica me refiero...no somos...no tenemos un lenguaje fluido en lengua de señas...ahí ya no porque hay especialistas que trabajan con ellos, se sientan con ellos y nos traducen todo lo que nosotros les decimos o indicamos...

Entrevistadora: ¿Usted tiene en su curso algún niño o niña con discapacidad auditiva?

EIPRO3: Yo tengo justamente una niña con la que trabajo...no es de mi curso (enfaticando) pero si tuve anteriormente un niño sordo, que era de mi curso...y yo estaba en 2do ehh...no, pasamos...estaba en 4to y ahora que pasamos a 5to él se fue para sur entonces ehh...pero yo bajaba, bajaba a tercero, a tercero baje ahora y...dentro de mi curso no tengo ningún niño con...mm...

Entrevistadora: ¿Discapacidad auditiva?

EIPRO3: Sí, discapacidad auditiva...pero sí, porque como nosotros cambiamos, yo hago lenguaje en otro curso, en 4to, en el 4to A, y ahí si hay una niña con...de...con problemas de audición...

Entrevistadora: Entonces, en cuanto a eso ustedes los profesores ¿tratan de incluir lo más posible a los niños de acuerdo a sus capacidades?

EIPRO3: Sipo, mira yo me hago entender aunque no manejo mucha lengua de señas pero me hago entender...y los niños me entienden... no si tengo esa capacidad de que los niños me entienden porque me miran bien...yo trato, cuando yo hablo me miran bien (enfaticando) Entonces yo trato que cuando hablo, me miren (enfaticando) como no manejo completamente la lengua, más que algunas cosas, entonces...sí, me hago entender y los niños me entienden...yo siento que me entienden, porque cuando yo le pregunto algo y ellos me responden en su conversación o lengua de señas que algunos están prefiriendo...tiene que ver con lo que yo estoy preguntando, entonces por ende, yo entiendo de que me está entendiendo (se ríe)

Entrevistadora: Y ¿usted ha tomado conocimiento o ha conocido tratos negativos brindados por los profesores hacia los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO3: Que yo sepa en esta escuela, no se ha dado...

Entrevistadora: ¿No?

EIPRO3: No, porque acá tenemos...se destaca la escuela precisamente para recibir niños con discapacidad auditiva po o con lengua de señas...sí, en realidad con... (no termina la frase) y emm... y nosotros no...tenemos...no hemos tenido n...no, los niños se conectan super bien y nosotros también con ellos y en ese sentido no...no y ¿que yo he sabido? no.

Entrevistadora: Bueno, el ítem dos de la entrevista son las barreras y facilitadores de la integración escolar, la pregunta dice: En el estamento estudiantil ¿visualiza elementos obstaculizadores o facilitadores para lograr la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO3: Por ejemplo, no tenemos esta cosa que es como un timbre especial que ellos lo ven porque así ellos... no lo tenemos porque no tenemos muchas cosas, si había instalación en unas dos salas me parece (dudando) pero resulta que los niños van cambiando de...después crecen y queda la instalación ahí pero no esta así masivamente, osea no la tenemos para todos los cursos, por ejemplo, en el curso que yo estoy con la (nombre omitido), que es una alumna que...ehh...con discapacidad auditiva y no tiene precisamente ahí, y hay otra en octavo, hay otros niños y tampoco tenía este...timbre especial...y...entonces esas serian las dificultades que nosotros tenemos, pero ¿lo demás? manejamos todo, para todos por igual y ellos están dentro del..del... de la "igualdad" para todo su material, para... ¿y dificultades? más que...yo creo que sería como esa, la más compleja en el sentido que...pero son super organizados porque los compañeros...lo que sí hacemos nosotros cuando tenemos

alguna dificultad, es por ejemplo que...dejamos muy bien adaptado al resto del curso para que apoye a este compañero...

Entrevistadora: ¿Ya?

EIPRO3: Porque resulta que le avisan...bueno, nosotros también siempre estamos preocupados de que ellos nos miren para que sepan qué es lo que estamos haciendo o cuando tocan el recreo...entonces, pero...con respecto a..al...¿los mismo compañeros? ¡no! osea, un andamiaje completamente...cuando uno, por ejemplo, no la están mirando...o no se po, una no le avisa del timbre o por abc o por alguna cosa, los compañeros estan super preparados, porque siempre los preparamos desde que son chiquititos, desde que recibimos un alumno asi (refiriendose a los alumnos con discapacidad auditiva)...

Entrevistadora: Ok. El ítem tres corresponde al uso de definiciones, palabras o jerga para referirse a la discapacidad auditiva...la pregunta dice ¿cuáles son las palabras que utilizan ustedes para referirse a la discapacidad auditiva?

EIPRO3: No, aquí ocupamos el nombre porque son uno más del curso no más...lo que sí, es que cada niño tiene un nombre, por ejemplo (realiza la seña de un nombre en lengua de señas) por ejemplo a mi me decía Ingrid y era así (realiza la seña)...entonces cada niño tiene un nombre y ellos saben ese nombre ¿ya? entonces eso es parte de lo que hacemos como integración pero aparte, yo “la (nombre omitido)” para todo, osea porque bueno, (nombre omitido) es su nombre...y así nos expresamos todos y el curso igual...

Entrevistadora: Y por parte de algún colega ¿usted ha visto en algún momento que se refieran de forma...

EIPRO3: (interrumpiendo) Lo que pasa es que no, que se refieran mal no, pero a veces uno por ejemplo,por ejemplo yo no conozco los niños de octavo como se llaman...entonces...ahí en ese sentido, yo no le voy a decir su nombre po, osea...pasa que uno no conoce a todos los chicos, yo conozco a los con cual trabajo y sé que en ese curso hay dos niños pero no recuerdo sus nombres pero...porque no trabajo con ellos...pero en general nosotros sabemos mucho y cuando va a trabajar el colega con...con los niños...ahí se entrega toda la información y uno aprende mucho porque cada vez que un colega le toca, ahí como que empieza uno a aprender la lengua de señas para integrarse uno con ellos también po...porque en el fondo se integra uno con ellos y ellos con nosotros, osea es recíproco

Entrevistadora: ¿Poseen manuales de convivencia que velen por la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO3: (Contestando antes de que finalice la pregunta) si, si, si...el manual de convivencia esta aquí...

Entrevistadora: ¿Usted tiene conocimiento de este manual...

EIPRO3: (interrumpiendo) No, si, si esta escuela es inclusiva por eso que manejamos todo es y está incluido dentro del reglamento interno...

Entrevistadora: En caso de existir alguna situación que dificulte la inclusión hacia los estudiantes con discapacidad auditiva ¿Cuentan con protocolos preventivos o paliativos para abordar esta situación? ¿En qué consiste el protocolo?

EIPRO3: Sí, también. Osea, en general...osea no sé en qué cosas específicas pero resulta tan difícil encontrar esos conflictos también...porque nosotros trabajamos tan bien eso por ejemplo, no necesariamente con la discriminación con los niños con mm...con problemas auditivos sino en general, aqui por ejemplo, tenemos niños en silla de ruedas, niños con discapacidad (ininteligible) hay distintos tipos de trastornos, entonces en general, hablamos de todo, de todo, todo... y cada uno tiene su valor acá entonces ¿si hay un protocolo acá? sí, hay un mm...un grupo psicosocial que trabaja, precisamente trabaja para saber si hay bullying, si se presenta alguna dificultad, tenemos intérpretes para que apoyen esa parte en caso de que...del diálogo que se tenga que hacer entre los niños o diálogos entre profesor y niño y así po...entonces...y esa, el grupo psicosocial que es el de convivencia, el grupo de convivencia también ahí, está establecido acá y sabemos que hacer o con quien acudir en caso de cualquier conflicto que se presente.

Entrevistadora: Ok. ¿Cuáles son las actividades extracurriculares que existen para una plena inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva? Explíquelas

EIPRO3: Aquí se trabaja todo por igual, pero si se han hecho olimpiadas ponte tú, que se han hecho a nivel comunal, para niños con discapacidad y ellos han participado, como escuela, como escuela participan en esas olimpiadas...claro, son como olimpiadas...entonces los niños van como representando a la escuela cuando participan...pero así como que ¿nosotros hagamos una especial para ellos solamente? osea, lo que nosotros hemos hecho, es que nosotros, por ejemplo, siempre hay un interprete para ellos o cuando se hace la integración o día de la comunidad de la escuela...

Entrevistadora: ¿El día de la comunidad sorda?

EIPRO3: Claro, si se celebra por ejemplo, en actividades de repente cuando está dentro del calendario escolar...eso sí. ¿Pero que hagamos actividades extra programáticas para eso? no, porque siempre los integramos a todo, entonces ellos son uno más no más...

Entrevistadora: ¿Y cómo es la participación de los estudiantes con discapacidad auditiva en estas actividades?

EIPRO3: Activa completamente, como un alumno más...y si cuando necesitamos, por eso te digo que nosotros tenemos una super conexión con los niños...yo por ejemplo si se enferma un intérprete y no tengo yo no...me comunico igual, entonces el día a día...no todos los días uno tiene intérprete porque hay días en lo que no está, pidió licencia y no va a estar por ejemplo y no lo vamos a necesitar a pesar de eso...pero si están dispuestos, osea, si estan disponibles para el trabajo de los niños con discapacidad auditiva...pero si se presenta el momento donde no esta el, el, el, el...el intérprete nosotros trabajamos igual porque también se nos lleva la...nos llevan a los especialistas que trabajan con...¿el PIE? o los psicopedagogos, cualquiera no más...claro que sabemos sí que es lo que pueden hacer y qué es lo que no pueden hacer o lograr porque eso está dentro de nuestro plan de trabajo entonces, eso lo manejamos. Sabemos hasta cuánto pueden llegar o cuánto le podemos pasar o cuánto podemos trabajar con ellos y... Es que hay unas limitaciones que son un poco más grandes y la brecha se ve un poco más en el...en el lenguaje por ejemplo o en matemáticas. Entonces, ahí nosotros sabemos hasta dónde llegar, pero el resto de las asignaturas que son muy visuales, es muy fácil de trabajar entonces ahí no hay problema...¿Pero en el resto? ahí uno va viendo "¡ah ya!" nosotros entramos a la sala y como ya manejamos, ya trabajamos con ellos, sabemos cómo trabajar con ellos así que...sí, bien...ningún problema.

Entrevistadora: Ah ya, perfecto. Y en su opinión ¿piensa que maneja toda la información y herramientas necesarias para abordar la discapacidad auditiva?

EIPRO3: No sé si tenga todas las herramientas, pero trato de informarme y trabajar lo más posible con ellos porque por ejemplo, yo no sé lengua de señas y ahí ya tendría una dificultad pero me comunico igual con ellos. Trato de lograr los objetivos al máximo con ellos, que me entiendan, busco los visuales, les muestro hasta obras, hasta en internet, en el celular que de repente cuando me es difícil, les muestro y me comunico y listo y logro objetivos que yo estoy planteando para el curso completo y lo logré igual.

Entrevistadora: Perfecto y ¿Cuáles son las herramientas y los recursos que el colegio le ha proporcionado a la comunidad educativa para la adecuada comprensión y acogida de estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO3: Bueno, el recurso más aquí...es el PIE, que son recursos humanos ¿ya? recurso visual que siempre andan ahí...porque ellos son muy visuales (refiriéndose al entorno letrado) y capacitaciones tenemos, talleres de lengua de señas para enseñar a los profesores por ejemplo los miércoles, los martes...

Entrevistadora: ¿Y esos talleres son gratuitos o...

EIPRO3: Gratuitos, están incorporados en la escuela. Es un programa de la escuela para capacitar a los profesores y tenemos, los días martes, trabajamos con los especialistas para ver qué vamos a hacer, qué vamos a trabajar con ellos, cuáles son las adecuaciones que tenemos que hacer en las pruebas, en sus trabajos, en todo. Los martes son los días de coordinación con los niños de...que se trabajan con PIE, porque dentro del PIE están los niños con...con ehh...con discapacidad auditiva pero también están todos los niños con problemas llámese de lenguaje, cognitivo...entonces el trabajo ahí, se hace ahí. Y los miércoles, tenemos consejos y dentro de los consejos hay talleres...

Entrevistadora: Desde su experiencia y formación profesional ¿Considera que la discapacidad auditiva es un factor preponderante en el desarrollo social y profesional de los estudiantes? ¿Por qué?

EIPRO3: Lo que pasa es que, cuando estan chiquititos tienen una conexión social super buena...después, en la media pienso que se debe dificultar un poco si no cuentan con los profesionales y como los papás escogen las escuelas, entonces...de repente no escogen una escuela que tenga los especialistas que apoyen y puede ser dificultoso...Pero yo estudié en la universidad y tenía una compañera que era sorda y oh ¡era espectacular! Y yo creo que después más grandes, en la universidad es más fácil o en los trabajos ¡Sí! porque después una ya tiene más herramientas para entenderle... En cambio, en la media, siento yo, pero no sé porque mi experiencia no la he tenido... Yo estudié con una sorda me acuerdo...y tenía...es que antiguamente nosotros les decíamos "sordos" porque así se les llamaba antes, ahora son discapacidad auditiva...y ella, en su manera de expresarse, no sé si me ayudó porque yo ahora no tengo problemas para expresarme, yo me sentaba al lado de ella, ¡era mi amiga! (se ríe) era sorda ella, entonces...por años, toda mi básica, hasta que salimos de a media y después la vi a los años y yo siempre le entendí, nunca supe de lengua de señas...no sé si porque ¿no era masivo? porque ahora vemos en la televisión pero antes de verdad no era masivo entonces, una persona que venía con esa dificultad, era complejo. Pero me ha

ayudado ahora, porque la escuela inclusiva y recibe a la comunidad sorda acá, entonces que...resulta que eso me ha ayudado harto porque no me resulta difícil.

Entrevistadora: Perfecto y ¿Cuáles serían las necesidades existentes en el proceso de aprendizaje para facilitar el desarrollo personal y social de las y los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO3: Es que no sé, a lo mejor...disponer de una sala de computación más personalizada para ellos ¿podría ser? Es que no sé, porque en realidad aquí los recursos son para todos...pero podría ser eso de la luz (refiriéndose al timbre de luz) o más imágenes (aludiendo al entorno letrado y señaléticas) pero en realidad, con los recursos que tenemos igual hemos salido al trote con todas las cosas con todo estos niños...Pero siempre se necesita más material: que lleguen más cuentos, que lleguen más cosas, que llegue mucho más materia...sí, podría ser... Es que somos una escuela municipal y en las escuelas municipales es lo que llega no más po.

Entrevistadora: Entiendo. Bueno gracias por responder a esta breve entrevista.

ENTREVISTA A PROFESORA DE HISTORIA

Entrevistadora: El motivo de aplicación de esta entrevista, se relaciona directamente con el problema que aborda nuestra investigación que sería determinar si existen prácticas discriminatorias hacia estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto escolar y cómo influye en su inserción social y en su desarrollo personal. Bueno, la primera parte es en cuanto a prácticas y discursos discriminatorios en torno a la discapacidad auditiva. El primer ítem son los aspectos no verbales de la comunicación. La pregunta 1 es ¿cómo se caracteriza el trato que el profesorado brinda a los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO4: La verdad es que nosotros como profesores, eh... no tenemos mucho trato con él, ¿por qué razón? Porque existe un intérprete entonces nosotros hacemos la clase y el intérprete traspasa la información a él, no son todos los profesores que tienen las herramientas de... la lengua de señas, entonces ahí como que igual estamos un poquito en contra, además que... los niños, los estudiantes con discapacidad auditiva están igual como descendidos en el aprendizaje, ¿me entiendes? Entonces yo les puedo estar hablando de la Revolución francesa y ellos están recién ubicándose en el contexto de donde está América, ¿me entiende? Entonces existe, existe una... una brecha educacional enorme porque lo mismo para leer, ellos están recién comprendiendo la lectura, entonces la verdad es que si es bastante... para ellos es... están como en retroceso, están en contra, en contra porque ellos aparte de aprender a leer, ¿cierto? a escribir como los otros niños que lo hacen en primero básico ellos lo logran después, por lo tanto, después van, en todos los aspectos van más desfasados, entonces por un tema de... no es que el profesor... no es que el profesor no tenga un trato como adecuado, uno trata de explicar pero no está obviamente... ellos están más desfasados, ¿entonces qué es lo que tenemos que hacer nosotros? Es adecuarlo, adecuarlo, por ejemplo, un niño tú le pones un planisferio, en caso de historia le pones un planisferio, y eh... están como recién ubicando los continentes, el océano que se yo, el norte, sur, este, oeste, lo que es... lo que es paralelo, me entiende, los puntos cardinales, entonces, cuesta más, cuesta más. Siempre está el tema del apoyo, pero evidentemente no va a ser al mismo nivel de los otros, la voluntad siempre está, pero las herramientas, son mínimas. Si tú lo miras desde el punto de vista educacional, un niño que entra en primero básico y es sordo, cierto, ya entra en desventaja, ya entra en desventaja po, porque resulta que, en una sala hay 40 niños, ya el tema el enseñarles a leer.

Entrevistadora: ¿Usted ha conocido o tomado conocimiento de tratos negativos brindados por los profesores a los estudiantes con discapacidad?

EIPRO4: No, nunca lo he visto en este establecimiento, pero por lo general, los docentes si estamos en un colegio con inclusión todo docente está enfocado en que el niño mejore

y en que el niño se puede adaptar, son las condiciones las que muchas veces no dejan que pase eso. Por ejemplo, aquí en este curso hay dos niños con discapacidad auditiva y no están acá po y no están acá, ¿porqué razón? porque el curso es disruptivo, este curso si tú mira, tú lo dejas un segundo y te das cuenta de que ellos empezaran a hacer altiro lo que se les ocurra, entonces ¿qué pasa?, que... el intérprete traspasa lo que yo digo, pero como ya, volvemos al mismo tema, ellos están más atrasados entonces ellos tomaron la decisión de llevarlo a otra sala para, en cierto modo, anivelarlo.

Entrevistadora: ¿Ellos no están en esta clase nunca?

EIPRO4: Es que últimamente no están en ninguna clase con el curso, los sacaron para anivelarlos, para tratar de avanzar, obviamente no van a llegar al otro octavo, porque son muchos años los que ellos llevan atrasados

Entrevistadora: Y a usted, ¿qué le parece que el niño salga de la sala?

EIPRO4: Yo creo que el niño tiene que avanzar, entonces, tú lo tienes en un curso donde el niño no va a avanzar, yo siento que es favorable, es favorable porque ellos no están perdiendo el interactuar con los otros niños, ¿Por qué razón? Porque ellos en el recreo están dentro del colegio, saben las normas, vienen a ver a sus compañeros, comparten con ellos, pero no en la onda de aprendizaje si no en la onda emocional, en la onda de compartir, de convivir, de relacionarse, la parte social y eso es bueno, eso es bueno porque si bien es cierto el niño necesita aprendizaje, también necesita adecuarse a la sociedad, normalizarse dentro de la sociedad, si el niño no tiene relaciones sociales no lo va a poder lograrlo.

Entrevistadora: En el estamento estudiantil, ¿visualiza elementos obstaculizadores o facilitadores para lograr esta integración de los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO4: Es que yo lo que he visto acá, es que el niño, eh... Por ejemplo, aquí hay varios niños que hablan lengua de señas, entonces es una retroalimentación tanto para los niños con discapacidades como a los propios estudiantes normales, normales entre comillas, sin esta discapacidad, que no es una discapacidad, que es distinto.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las palabras que usted utiliza para referirse a las personas con discapacidad auditiva?

EIPRO4: Por los nombres po

Entrevistadora: Y ¿usted ha presenciado alguna situación en donde alguna persona del colegio se ha referido despectivamente a los niños con discapacidad auditiva?

EIPRO4: No

Entrevistadora: ¿En el colegio poseen manuales de convivencia que velen por la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO4: Manuales de convivencia, que especifiquen ahí el niño es sordo, no. Porque son inclusivos, de manera general, entonces no hacen una diferencia, sería como lo mismo que decir, no el señor transgénero o el señor gay o la señorita.... Innecesario, porque son todos niños por lo tanto todos tienen que seguir las mismas normas.

Entrevistadora: En el caso de existir alguna situación que dificulte la inclusión de estos estudiantes con discapacidad auditiva, ¿el colegio cuenta con protocolos preventivos para abordar estas situaciones? Por ejemplo, hay alguna discusión o omiten al niño

EIPRO4: Es que ellos tienen un intérprete, entonces cuando han ocurrido situaciones está el intérprete ahí y es como un intercomunicador, entonces intermediario, estamos nosotros dos discutiendo, entonces él interpreta, y se busca, se actúa igual que con un niño normal porque está el intérprete.

Entrevistadora: ¿Usted sabe cuáles son las actividades extracurriculares que existan acá donde se puedan involucrar los estudiantes con discapacidad y si se involucran en ellas?

EIPRO4: Se involucran en todas las actividades, la verdad es que, como que últimamente... no sé si están jugando basquetbol parece, porque yo los veo y hacen su vida normal, ósea, ellos lo pasan chanco.

Entrevistadora: ¿Cómo es la participación en las diversas actividades escolares por parte de los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO4: Participan, es que esta el intérprete, ellos tienen intérprete, entonces en el colegio tampoco son tantos, son 3 creo que hay ahora.

Entrevistadora: En su opinión personal, ¿piensa que maneja toda la información y las herramientas necesarias para abordar a los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPRO4: Evidentemente no, porque resulta, eh... que yo no tengo curso de lengua de señas, yo solo lo puedo hacer con el intérprete, entonces yo hablo con el intérprete o no sé po si estamos viendo un contenido más amplio ellos me dicen no sabe que esto es muy elevado veamos otra cosa, lo conversamos con él, él es mi intercomunicador con el

estudiante, entonces a mi me falta esa parte, pero si tu lo miras, de 40 hay 1 y no todos, eh... por ejemplo a mi este año me tocó en este curso, no tengo otro... no he tenido otro estudiante con esta condición, entonces no ha sido como tan necesario porque está el intérprete, pero si en algún momento existieran más niños, obviamente todo el colegio tendría que tomar el curso de lengua de señas

Entrevistadora: Referente a esto, ¿cuáles son las herramientas y los recursos que el colegio le ha proporcionado a la comunidad educativa para una adecuada atención o una acogida a los estudiantes con discapacidad auditiva? Por ejemplo, ha hecho cursos, ha entregado taller de lengua de señas a los profesores....

EIPRO4: Mira el colegio no se si tanto, pero si he escuchado que hay talleres que da, por ejemplo, (nombre omitido), pero se pagan, entonces lo tienes que pagar, creo que antes sí lo hacían, pero ahora yo no he visto, yo llevo 4 años y no... nada

Entrevistadora: Desde su experiencia y formación profesional, ¿considera que la discapacidad auditiva es una barrera en el desarrollo social y profesional de los estudiantes?

EIPRO4: Es como bien... difícil la pregunta porque la verdad es que todo eso va a depender una, del estímulo de la familia, de las ganas que tenga el niño también, porque resulta de que, eh... si la familia lo estimula y lo guía y lo apoya y le busca ayuda, eh... si lo puede lograr, pero ahora el tema está en que si la familia no lo manda nunca, por ejemplo, aquí tengo... Hay casos de que la familia no lo manda, no se preocupa, no lo motiva, entonces ese niño se pierde igual aunque el colegio haga muchas cosas si no existe el apoyo ni la responsabilidad por parte de la familia no se puede avanzar. Yo creo que va en lo mismo, en todos los aspectos de cualquier niño, solo que ellos tienen una condición, porque de partida, eh... una persona sorda igual se puede desarrollar profesionalmente, obviamente va a ser a un ritmo distinto, pero lo puede lograr, más si está motivado, más si le gusta, es todo cosa de querer, pero si no tiene el apoyo, ¿cómo se va a motivar? No hay forma

Entrevistadora: ¿Cuáles serían las necesidades existentes en el proceso de aprendizaje para facilitar el desarrollo personal y social de los estudiantes con discapacidad auditiva

EIPRO4: Yo creo que, yo creo que esto, eh... al igual que los niños, mira yo no tengo certeza así 100% de cómo será el tema preescolar, pero siento que ellos tienen un vacío desde chicos po, muy chicos porque todo es tarde, y entonces, eh... entonces de chiquitito se van creando falencias

Entrevistadora: Y ¿usted cree que estas falencias son por el desconocimiento de la familia sobre la discapacidad?

EIPRO4: Yo creo que el desconocimiento y también muchas veces la flojera porque mucha gente es cómoda, cómoda porque le tira su tema a otras personas, porque podemos ver a niños... aquí yo he visto una niña sorda que la mamá es super preocupada y la niña andaba super bien, ¿ya? Pero también he visto niños que las mamás están super despreocupadas y esos niños están más descendidos, entonces yo creo que parte... de que se... eh... eduque a lo mejor, de que se vigile también, el estado debiese vigilar a esa gente, a las personas que tiene a estos niños con problemas, ya sea discapacidad auditiva, ya sea síndrome de Down, ya sea los autistas, ya sea los asperger, todos esos niños, todos ellos, tienen las mismas... debieran tener las mismas oportunidades que los otros, pero no se ve y ¿porque no se ve? Porque es muy caro tener un niño sordo, porque es muy caro tener un niño asperger porque es muy caro tener un niño autista, entonces si tú tienes 2 o 3 hijos, ¿cómo lo haces po? Cualquier enfermedad, ya sea esa discapacidad o esta condición, ya sea psicológica o psiquiátrica, es cara po. Entonces yo creo que si bien es cierto el gobierno da una inclusión, habla de una inclusión, no está totalmente hecha, no es real, no es real, ¿por qué? porque faltan especialistas, porque por ejemplo en las universidades que dan pedagogía debiera existir lengua de señas po y no esta po, no está como dentro de una asignatura, dentro de un ramo, eh... no sé po, vivir a lo mejor, estos niños, los niños autistas ellos debieran tener acceso a todos los especialistas que ellos necesitan, desde chicos, desde guagua porque ahí se nota, cierto, se nota altiro y no está y resulta que le entregan un niño a uno en kínder cuando el niño ya tiene 5 años, cuando debiera ser desde que se empezaran a dar cuenta de que las condiciones motoras del niño no eran las adecuadas, no era la normal.

Entrevistadora: Se preocupan muy poco de la reparación, pero no de la prevención.

EIPRO4: Es que en estos temas no hay cómo prevenir porque te toco, te toco, ¿me entiendes?, pero como ya se dan los indicios, ¿cierto?, de que el niño no se está desarrollando igual que como debiera ser normalmente, debiera existir una reparación, no sé si reparación si no que un acondicionamiento del niño, que se empiece a tratar que se empiece a adecuar 18:30 ... Que se empiece, eh... que el niño se empiece a ver y que sea por toda su vida que tenga el tratamiento, no a los 10 años, no a los 11 años cuando ya no hay mucho que hacer, ósea uno dice, pero si es que le queda toda una vida por delante, pero es más fácil que un niño avance de chico a que avance cuando ya tiene todas las costumbres hechas, cuando ya tiene todos sus temas listos. ¿Cómo vas a hacer cambiar a un niño de 10 años su hábito? Cuesta, a los 20 lo va a cambiar, recién, porque a ellos les cuesta más que a un niño normal. Entonces yo siento que las herramientas no están, no están porque se preocupan de algunos aspectos pero no de

la tarea completa, porque si yo creo que si ellos hicieran la tarea completa funcionaria mucho mejor, porque es muy fácil decir es inclusivo, todos dentro, pero es muy difícil estar con el niño adentro y darte cuenta que aunque tu tengas todas las ganas no lo vas a lograr porque ellos necesitan otros especialistas y tu no tienes las herramientas para eso y el sistema tampoco las entrega.

Entrevistadora: Perfecto, bueno muchas gracias, con esta pregunta se terminó la entrevista.

ENTREVISTA TRABAJADOR SOCIAL

Entrevistadora: Bueno, como le mencionamos anteriormente, el motivo de aplicación de esta entrevista se relaciona directamente con la problemática que va abordar nuestra investigación, la cual es una investigación cualitativa y su objetivo general es determinar si realmente existen prácticas discriminatorias hacia los estudiantes con discapacidad auditiva ¿ya? Ehhh, la primera pregunta es: ¿Usted sabe cómo se caracteriza el trato que el profesorado le brinda a los estudiantes con discapacidad auditiva?

EITSA: (Corroborando la pregunta) ¿De qué forma ellos, se, se...tienen relación con el alumno?

Entrevistadora: Exacto.

EITSA: Mira, por lo observado acá en el Rosalina Pescio Vargas, yo llego el 2019 acá a la Escuela, ehh, desde ese momento estoy acá. Antes estuve en una Escuela llamada Sonia (ininteligible) Castro de Peñaflor, en una población que se llama Nueva Trapiche donde sí, también teníamos dos alumnos con eh... con.. con... que no tienen audición ¿ya?

Pero lo observado, porque yo tengo que observar ese tipo de cosas dentro de la Escuela porque soy el Encargado de Convivencia Escolar de la escuela, tengo que ser garante de derechos de los niños acá en la escuela entonces estoy siempre observando... y el trato que tiene el profesor con el niño, ¿no es cierto? es un trato adecuado, siempre están con su profesional a cargo, está (nombre omitido) ahí, (nombre omitido) ahí también con los niños apoyándolos en el aula... así que el trato es inclusivo. Acá siempre se confunde el término de inclusión, en muchas partes se confunde... ¿por qué? porque cuando hablamos de inclusión no es que el niño sea especial, osea diferente. Estamos hablando de que el niño es igual a todos los demás niños y acá en el Colegio Rosalina Pescio Vargas, todos los niños; tenemos niños que están en la Teletón ¿cierto? Para nosotros son todos iguales y el trato es igualitario, no hay nadie menos que otro acá en esta Escuela.

Entrevistadora: Perfecto, ¿y usted ha conocido y tomado conocimiento de tratos negativos no verbales brindados hacia los estudiantes con discapacidad auditiva aquí en este establecimiento?

EITSA: A ver... yo que tenga conocimiento no, pero sí, hace pocos días atrás tuvimos un problema con alumnos (Enfatiza en esta palabra) no con adultos ¿ya? entre pares. Hubo un problema con una niña de 4to año A si no me equivoco, (nombre omitido)... Ella se juntaba mucho con niñas niñas de 8vo... Ahí hubo una relación de amistad pero

al mismo tiempo se confundió con temas agresivos entre ellas, entre ellas (enfatisa nuevamente en la palabra) Ojo...digo entre ellas porque (nombre omitido) también actuaba de la misma forma... Ehh, voy a dar ejemplo: se empujaban o se tocaban de forma ehh... que no correspondía, pero era mutuo. ¿Y qué pasó con eso? Nosotros detectamos este tema e inmediatamente... Nosotros tenemos un sistema de mediación escolar dentro de la escuela que funciona muy bien ¿ya? Muy bien (Enfatiza en la palabra). El 99,9 % de los conflictos que hay en la escuela se solucionan y se toman resoluciones, se toman acuerdos. Y el acuerdo que llegaron todas las niñas, más (nombre omitido) es que ya no iban a tener más esa amistad porque estaba siendo un poquito nociva para la relación dentro de la Escuela. Ese es el único caso que yo conozco de verdad, del 2019 hasta acá que no ha pasado nada con una niña que tenga problemas auditivos y fue entre pares (enfatisa la palabra) así que eso hay que destacarlo ahí también.

Entrevistadora: En el estamento estudiantil, ¿visualiza elementos que obstaculizan o pueden facilitar la integración de estudiantes con discapacidad auditiva?

EITSA: Yo creo que algo positivo... es el tema de los alumnos acá en la escuela. Acá la escuela es una escuela muy inclusiva. Antiguamente no lo fue, antes del 2019-18 fue una escuela muy selectiva: tenían los niños mejores de Peñaflores, los que se portaban mejor, los que no hacía desorden, los que tenían promedio 7, 6,9... y desde 2018-19 se hace la política comunal de... de... de... de Derechos del Niño dentro de la comuna ¿sí? y empezamos a trabajar ahí del tema inclusivo dentro de la Escuela. Y por ley, por supuesto que por ley, porque la ley ha cambiado mucho desde ese tiempo.

Acá en la escuela algo muy positivo son los niños, los propios compañeros...son unos compañeros muy inclusivos. Si tú te fijas, aquí por ejemplo, hay un niño que se llama (nombre omitido), que lleva años, está desde pre-kinder acá... y ha tenido un proceso porque a él ya le están adaptando un...un sistema...

Entrevistadora: Un implante cloquear...

EITSA: Exacto, auditivo. Él ya está escuchando. Es un proceso muy bonito, donde a él no le ha costado nada relacionarse...Porque imagínate que tú no escuchas nada y de repente empiezas a ver todo lo que sucede en tu entorno... Él juega a la pelota, a basquetbol, corre... A veces su mamá se pone nerviosa y me dice: "tío (nombre omitido), pero por qué, veámelo..." No, le digo yo, pero ¿por qué? Si el tiene que desarrollarse ¿me entiende?

Y los chicos jamás, jamás he visto yo, aca en la escuela, ni que un niño ni un adulto que tengan algo o una expresión negativa o algo que disminuya a estos niños (refiriéndose a los estudiantes con discapacidad auditiva) nunca...

Entrevistadora: ¿Y qué aspectos del contexto escolar cree usted que significan un obstáculo para lograr el objetivo de integración de estudiantes con discapacidad?

EITSA: Si yo pudiera decir algo, yo creo que es por los recursos... Tampoco es un problema que salga de nuestra escuela o de las escuelas públicas. Nosotros tenemos un sostenedor, ese sostenedor tiene que mandar recursos ¿sí? Y él también tiene que recibir recursos del Estado... Entonces... Faltan recursos porque cuando el Programa de Integración, ustedes ya estuvieron ahí, lo observaron... Es un conjunto de profesionales que están trabajando con los niños con más dificultades del aprendizaje o de otras dificultades, ¿Pero qué pasa con la Escuela Rosalina Pescio que tiene más de 900 niños? Ehh faltando dos profesionales ya se nos complica el sistema. Ahora hay muchos niños TDAH dentro de la escuela, muchos, Tenemos 178 niños en el Programa de Integración, una cantidad gigantesca ¿ya? De los 900 alumnos, si ustedes sacan la cuenta... es como el 15% de la matrícula... ¡es mucho! y...lo dificulta el tema del recurso humano más que todo, porque el tema de no sé, una impresora, lo tenemos...Pero el tema humano que es lo fundamental detrás de esto, ahí sí que estamos fallando y le fallamos a las familias porque deberíamos tener ahí un sistema más de apoyo.

Acá los profesionales tienen pocas horas con los niños porque tienen que multiplicarse por diez mil ¿no es cierto? y el trabajo no es eficaz al fin y al cabo ¿ya? Y este es un problema nacional del Programa de Integración, porque cuando se crea el Programa de Integración era para que todos estos niños que tenían dificultades fueran emparejando la cancha con los demás y llegase un momento en que todos estuviéramos super bien. Pero eso no sucede... no sucede. Muchos niños no los dan de alta, no se van superando... Porque estos mismos motivos: por el recurso, por las pocas horas ¿me entiendes? Entonces yo veo ahí algo que puede obstaculizar el avance de los chicos ¿ya? Porque se promete mucho, pero en la vida, en la cancha donde digo yo, no ocurre eso. En la Ley, en el papel, en todo ¡maravilloso! pero dentro de la escuela, y a nivel nacional no ocurre eso y yo recomendaría eso, que alguien de su escuela investigara sobre el Programa de Integración porque ahí yo encuentro una dificultad tremenda.

Entrevistadora: Y personalmente usted ¿cuales son las palabras que utilizaría para referirse a un estudiante con discapacidad auditiva?

EITSA: La palabra principal para mi, es resiliencia (saca una bolsa de dulces) Yo me he dado cuenta que los chicos son muy resilientes. Ehh ¿Qué otro concepto puedo ocupar? Aparte de la resiliencia que es tan importante para un ser humano...ehh. Compañerismo,

es un concepto que también ocuparía, a pesar de que a ellos les cuesta desarrollarse en su vida diaria, pero ellos tratan de compartir con los demás por ejemplo: la mayoría de los alumnos, hay varios que están avanzados en el Lenguaje de Señas, pero la mayoría no lo conoce ¿pero que pasa con estos chicos? que igual llega el momento que buscan la forma, una forma popular de expresarse y comunicarse con el compañero ¿me entiende?

Yo diría compañerismo, resiliencia ¿por qué digo esto? ustedes dirán “este tipo me esta engañando” pero lo que pasa es que yo no he visto cosas negativas de la relación del niño con los otros niños... Yo no lo he visto, no lo he visto de verdad...

Entrevistadora: ¿Podría describir cómo es el lenguaje o las palabras que ocupan los estudiantes en general para referirse a los estudiantes con discapacidad auditiva?

EITSA: Pedro, Juan, Agustín... aquí no existe, por ejemplo: “el sordo”, “el que no escucha”... sino el nombre de Agustín, la (nombre omitido)

Entrevistadora: En este establecimiento ¿poseen algún manual de convivencia que vele por que la integración del estudiante con discapacidad auditiva?

EITSA: (Se apresura en responder) ¡Por supuesto! por supuesto...osea no, no solamente por los chicos que tienen discapacidad auditiva, sino el manual de convivencia habla de la inclusión... De la Ley de Inclusión Nacional...y ahí caben todos los chicos, el chico con el tema auditivo, el chico con el tema de la prótesis...caben todos.

El manual de convivencia escolar tiene 99 páginas donde está toda la reglamentación de nuestra Escuela, los tratos diarios, las normativas, ehh lo aplicamos siempre por el tema formativo de los niños, nuestro manual es muy formativo, no es punitivo... pero llegado un punto (ininteligible) cuando ya las cosas no están funcionando bien llega una suspensión pero mínima ¿ya? y cuando ya las cosas no pueden ser de otra forma, el manual dice que podemos aplicar una expulsión dentro de la escuela a algún alumno.

Con respecto al tema que usted me está preguntando...sí, tenemos ahí los que son protocolos ¿ya? El manual de convivencia es uno y vienen los protocolos detrás: sexualidad, género, inclusión de manera general para todos los alumnos (enfatisa este punto) porque, vuelvo a repetir, mira: hubo un momento cuando se habló de inclusión que los profesionales (usando tono burlesco) “ay no es que el niño pobrecito, no escucha, usa prótesis, ay es que le falta una pierna...” Entonces, si tú miras de esa forma la inclusión estás cometiendo un error, porque no le estas dando las herramientas al niño que claro, le va a costar un poquito más...pero no le estas dando las herramientas, lo estás disminuyendo ¿me entiendes?

(ejemplificando) Yo lo aprendí aquí con el niño que va a la Teletón... que entró el 2019 y salió el 2020 porque egresó de 8vo... A él le faltaba una parte de su pierna, tenía una prótesis... Él estaba jugando a la pelota y se cae, se le sale la prótesis y se cae...y yo como no había tenido esa experiencia hasta el momento, me desespero y voy a tratar de ayudarlo y me acerco...No sé con qué cara lo habré visto y me saca la mano así enojadísimo (hace un gesto con la mano) y me dice: ¡déjeme yo puedo!. Ya, yo también me moleste y dije: chuta, lo molesté... Y un día conversando con él, porque quedé preocupado de la reacción que él tuvo conmigo...Yo le pregunto por qué él se había enojado conmigo y me dice: "No tío, no me enojé con usted, me enojé con su actitud... porque yo soy igual que todos mis compañeros, no soy menos que ellos..." Él me enseñó.

Son los mismos niños, al fin y al cabo, acá en esta escuela, que te empiezan a enseñar muchas cosas hija... El tema del género, de la diversidad sexual... Son los niños, y eso es lo que tiene que comprender el adulto dentro de las escuelas públicas de hoy, que son los niños chicos los que te están enseñando cosas que tú a veces te quedas en el pasado ¿me entiendes?

Entrevistadora: Sí, perfecto. Y personalmente ¿usted sabe cuales son las actividades extracurriculares que existen en este colegio donde se pueden incluir los estudiantes con discapacidad auditiva?

EITSA: Mira, lamentablemente las actividades extracurriculares acá dentro de la Escuela han sido pocas porque, por lo mismo que les decía delante, del tema del recurso. Para todo este tipo de cosas se necesitan recursos: para contratar a un especialista, a un tallerista...necesitamos recursos y este año y los años que han pasado no lo hemos tenido... ¿Y cómo se logran esos recursos? Por la SEP. ¿Ubican ese...? Ya, perfecto. En base a ese recurso que está dirigido al porcentaje más vulnerable de nuestra escuela, nosotros podemos contratar especialistas, talleristas que pueden realizar actividades diferentes... Lo único que hay aquí hoy en día es mi taller de Basquetbol que yo lo hago de... lo hago por... porque le tengo un cariño así a los chiquillos y no los quiero dejar botados, no me pagan ni uno pero yo lo hago igual... Estamos casi por salir campeones de la comuna en Basquetbol...

Tengo ese, tengo un taller de ajedrez, pero todos los talleres están abiertos para toda la comunidad, vuelvo a repetir: Acá, es una política de Escuela, nosotros no miramos al niño especial ¿me entiendes? Tenemos niños con Síndrome de Down aquí también y también están en cositas de talleres de mandalas y tejidos y donde están todos los compañeros... En el basquetbol tengo chicos delictivos, donde están los chicos mas delictivos de toda la Escuela, los que se portan mas mal, entre comillas, pa darle un

nombre... y ahí están. (nombre omitido) se inscribió en el taller, (nombre omitido) es el chico que yo les contaba... pero no ha podido asistir porque él tiene justo sesiones en el COSAM y no ha podido asistir pero...ehh...esa es la dinámica: son espacios abiertos...ehh para quien quiera participar...

Entrevistadora: Y considerando que el acceso a la educación es un derecho fundamental de los niños, usted desde su rol de Trabajador Social, garante de derechos ¿ha considerado necesario impulsar alguna actividad extracurricular junto a las familias de los estudiantes con discapacidad auditiva para apoyar el desarrollo e integración de ellos? por ejemplo, convocar directamente a los apoderados a participar del taller de lengua de señas, motivarlos a estar más presentes en el proceso formativo de sus hijos...

EITSA: En este colegio los profesores jefes son los encargados de informar a los apoderados las instancias de talleres que se realizan, además, tengo entendido que el colegio se responsabiliza de entregar este taller a los apoderados para que exista una mayor inclusión y aparte de los apoderados, también se les invita a los profesores para que sean parte de estos talleres.

Entrevistadora: Perfecto. Y desde su perspectiva ¿Piensa que usted maneja toda la información y las herramientas necesarias para abordar la discapacidad auditiva?

EITSA: No, creo que todavía me falta el tema de la comunicación con ellos...ahí estoy muy al debe. Porque debería ya haberlo hecho pero por temas de contingencia diaria de la Escuela, no lo he podido hacer y yo imagínate que no puedo realizar la labor de Trabajador Social, Asistente Social dentro de la Escuela... La que me gustaría hacer a mi por ejemplo, porque tengo que estar con eventualidades diarias, por ejemplo antes de que ustedes llegaran atendí tres o cuatro apoderados ¿sí? Porque no puedo estar con niños teniendo problemas adentro del curso o llegan las mamás todos los días a reclamar del mismo compañero y tengo que empezar a aplicar el manual de convivencia escolar ¿me entienden? Registrar acá en la webclass (plataforma) entonces te quita tiempo, no te das cuenta cuando ya son la 1 de la tarde y ya pasó el día y tú no hiciste nada.

El Trabajador Social, El Asistente Social acá en la escuela tiene que estar por ejemplo, pendiente a la asistencia de los niños, a la matrícula, a todo lo que tiene que ver con bienestar y eso, a veces, por la poca cantidad de gente, de profesionales, recurso humano nos dificulta. Yo tengo un equipo, contándome a mi, de tres personas: Trabajo yo, la psicóloga y una psicopedagoga que está encargada de todo lo que es las compras por SEP ¿no es cierto? Ella está encargada de todo lo que es eso y en otras actividades más que es promoción de redes, trabajo en red y de ahí, nos quedamos yo y Patricia,

que es la niña que estaba acá para 900 y tantos alumnos, para todas las actividades que podamos lograr... se hace casi, una batalla imposible casi ¿me entiendes?

A mi me encantaría, por ejemplo, que la escuela tuviera dos Trabajadores Sociales, tres Psicólogos porque el enfoque que hay que darle, por ejemplo por parte de la Psicología trabajar mucho la parte socioemocional, a mi me encantaría que ese profesional estuviera todos los días haciendo intervenciones en Orientación, por ejemplo...pero no se puede hacer, no se puede hacer.

Y con el caso mío acá, lo mismo. Sumido acá en el computador, viendo todos los casos del día a día, que son muchos, son casos complejos, son casos administrativos: desde DAEM te piden el informe...y no es malo, es nuestra labor. A ustedes les va a pasar igual según el enfoque de su profesión ¿ya? Que el informe del PRM, del PPF ¿me entiende? La OPD que te piden datos...esta es una crítica bien ehh...objetiva, yo lo he visto... Los programas que están externos a nuestra escuela, más que te ayudan ¡te perjudican! porque en la OPD tenemos la misma caracterización de profesionales: tenemos al Psicólogo, al Trabajador Social...pero generalmente, y disculpen lo que voy a decir: ¡no hacen la pega po! Osea vienen y le tiran la pega a la Escuela... a sus colegas: (imitandolos) "oiga mándeme la información del niño, fui a la casa pero no me pude contactar con él"...No sé si me entienden a lo que voy... Ellos también te quitan tiempo... Y si tu te niegas, chuta ¡imagínate! Departamento de Educación... Tú sabís cómo funciona la cosa.

Entrevistadora: Bueno. ¿Y cuales son las herramientas y los recursos que este colegio ha proporcionado tanto al estamento estudiantil como al profesorado en relación a la comunicación o a las actividades para una comprensión y acogida de estudiantes con discapacidad auditiva?

EITSA: Sí mira, acá se han realizado talleres que van enfocados a los profesores y a los apoderados de los niños con discapacidad auditiva ¿ya? Hemos focalizado ese tema en ellos dos ¿ya? En los niños no tanto y ahí estamos también un poquito al debe... Pero como te digo, gracias a dios, los chicos...no sé cómo lo hacen pero ehh se desenvuelven y sacan sus propios idiomas y sus gestos y se comunican ¿ya? Pero ahí estamos al debe con los niños, pero si con el adulto porque hay muchos padres que les cuesta...que a pesar que tienen a su hijo con esta dificultad, les cuesta comunicarse con ellos y eso es raro porque uno dice ¿pero cómo? si nació, del primer año, como no van a tener una... ¡no! les cuesta y tenemos que traerlos al taller que lo hace la (nombre omitido), que lo hace el (nombre omitido) y ahí vamos certificando a la mamá, al papá, a los profesores ¿ya?

Generalmente también el Programa de Integración, ustedes estuvieron en su sala, tiene pegaditas cosas, tipo a la entrada de la oficina hay...o en la oficina de la directora hay como se...como se ehh...deletrea, digámoslo así, con las manos ¿cierto? Pero para ser justos ehh, a los chicos nos falta ahí... Y por otro lado tenemos ferias que se ocupan todos los años, dentro de la comuna ¿ya? Nosotros somos la escuela que más chicos tenemos con esa dificultad auditiva... Hay una escuela más que tiene una niña me parece, me parece (dudando) pero acá tenemos a la mayoría ¿ya? Eso yo te podría contar.

Bueno y el apoyo profesional que también tenemos, que tampoco es menor ya que es la única escuela que tiene esta posibilidad de contar con un intérprete que sale en la televisión en el megavisión... ustedes veanlo en algún momento, el (nombre omitido), sale en las mañanas, en las tardes a veces...entonces...ehh... eso

Entrevistadora: Perfecto y desde su experiencia y formación profesional ¿Considera que la discapacidad auditiva es un factor preponderante en el desarrollo social y profesional de los estudiantes?

EITSA: Ay, compleja la pregunta, compleja...ehh, según. Según donde yo voy a desarrollarme profesionalmente ¿ya? Hoy en día hay empresas muy muy potentes que se rigen por...disculpen (acerca una bolsa de dulces) después le voy a regalar dulcesitos para que coman ¿ya?

Entrevistadora: ¡Gracias!

EITSA: (Retomando el tema) Hay empresas que se rigen por...tú sabes que hay normativas de Europa, por ejemplo, que a las empresas las obligan a tener un estándar de trabajo ¿ya? Si como país nosotros, vamos avanzando a esas empresas, que son las menos dentro de este país ¿ya? y que tienen esa categorización dentro de Europa porque si no las tienen, ellos no pueden entrar al sistema de las empresas poderosas y grandes ¿ya? Tiene que tener un sueldo x, no pueden pagar menos de ese sueldo, tienen que tener cierta cantidad de personas con discapacidades...pero ¿por qué te digo esto? porque en esas empresas que están bien estructuradas así, funcionan bien porque también hay apoyo, también existe el Psicólogo, el Asistente Social, el Fonoaudiólogo... (ininteligible)

Sí, ¿dónde está el problema? abajo, abajito...en la micro empresa, en la empresa más chiquitita que no tiene los recursos para invertir en ese tipo de cosas... Y dentro de la escuela, por ejemplo, si bien aquí...y tú lo ves con (nombre omitido) ¿no es cierto? y hemos tenido hartos profesionales con dificultad auditiva y se desarrollan muy muy bien ¿por qué? porque después tu vas haciendo redes...por ejemplo, (nombre omitido) no

tiene problemas... (nombre omitido) escucha...poco, bajito ¿sí? le cuesta...y la señorita Vilma que ya no trabaja con nosotros, ella era totalmente...ehh...no tenía audición, pero ¿qué pasaba ahí? cuando yo no podía comunicarme con la chica, estaba (nombre omitido) y ahí vas haciendo redes ¿me entendí? y en la Escuela se va haciendo más fácil el tema de la comunicación (ininteligible) y de la proyección profesional de los chicos...claro...

Y hay que también tomar el tema de la tecnología...yo el otro día veía un documental con respecto a esto mismo. En Europa y en Estados Unidos ya están avanzando tanto, tanto...que están haciendo operaciones en el cerebro, aquí en la parte auditiva (señalando el área del cráneo próximo a la oreja) donde ya a los chicos le están implantando algo en su cráneo ehh...implante...y después (chasquea los dedos) ¡escuchan!

Es más, hay un video de una guaguita, un bebé, que no sé si ustedes lo han visto...yo me puse a llorar (ininteligible) sale el niño (ininteligible) y la mamá le pone (ininteligible) no sé, por ejemplo, le dice ¡Martín!...y el niño chiquitito, bebecito...¡abre los ojos! y empieza a reírse porque empieza a escuchar sonidos...

Entonces hija, mira ¿por qué te digo esto? porque las cosas avanzan tan rápido y son tan así que, que va haber un momento, así como con el cáncer si dios quiere, que va haber algún tipo de solución...pero por el momento creo que como país, como país subdesarrollado, estamos bien enfocados, nos falta mucho sí pero estamos bien encaminados...

Entrevistadora: ¿Y cuál es su opinión sobre la forma en que se integran o desenvuelven los estudiantes con discapacidad auditiva aquí en el colegio? ¿Qué impacto podría tener esta situación dentro de la convivencia escolar?

EITSA: Yo creo que esto tiene un impacto positivo...positivo para la convivencia escolar, claro, de todas maneras, porque trabajar, incluir a éstos niños nos permite seguir siendo uno de los Colegios más inclusivos de la comuna porque los niños acá...pese a sus dificultades ¿ya? a pesar de sus dificultades auditivas se desenvuelven igual que todo el resto de los niños porque todos poseen las mismas capacidades, es más, el decir que son estudiantes con discapacidad auditiva y que tienen cierto impacto en la convivencia del colegio ya se traduce como discriminación, ¿me entienden?.

Entrevistadora: Bueno, esa era la entrevista, las preguntas... Muchas gracias por el tiempo.

ENTREVISTA COORDINADOR PROGRAMA PIE

Entrevistadora: Bueno, le vamos a hacer la primera pregunta que va enfocada en las prácticas y los discursos discriminatorios en torno a la discapacidad auditiva

EIPIEC: Ya, ya...

Entrevistadora: ¿Ya? La primera pregunta es ¿cómo se caracteriza el trato que el profesorado le brinda a los estudiantes con discapacidad auditiva según su perspectiva?

EIPIEC: Ya vamos a transparentar algunas cosas, yo poco estoy directamente en las salas entonces toda la información que yo recibo es a través de los chicos, por el equipo de aula que tienen, ya sea (nombre omitido) como educadora o (nombre omitido) como intérprete. Me puede repetir la pregunta por favor (risas).

Entrevistadora: Ya... ¿Cómo se caracteriza el trato que el profesorado le brinda a los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPIEC: Mira, yo no podría hablar así de situaciones tan graves como para llegar a hablar de discriminación. Yo siento lo que sí ocurre, no en esta escuela sino que la experiencia que he tenido en otras escuelas y tampoco hablando específicamente de los niños sordos, es que la... el desconocimiento te acerca al temor y el temor te acerca a cometer errores, entonces desde ahí, claro po, desde ahí si yo me pongo en la situación de un docente evidentemente puedo cometer errores que pueden enmarcarse en la vereda desde de la discriminación o no, pero son si o si, siempre en la base 4 tipos o más, pero yo puedo visualizar dos, una que es desde el tema actitudinal, es decir, como yo me planto desde la actitud, ¿no? Si, lo voy a hacer bien, estoy motivado para esto, lo voy a aceptar y lo otro tiene que ver con la aptitud con p, de profesional, porque la aptitud tiene que ver también con el desarrollo de capacitaciones, con el desarrollo de habilidades innatas, pero... si po falta, falta capacitación, sería ahí, pum dispuesta del nivel central, porque todo se deja al libre albedrío de las escuelas. Ahora las escuelas evidentemente cuando tú... optas a una escuela es super eh... raro; vamos a ponernos en la vertiente de que en esta escuela no hay ningún niño sordo y el próximo año llega un niño sordo por disposición y defensoría de derechos que es desde donde yo parto o garante de derechos, eh... la escuela tiene que entregar las herramientas pero llegó el niño sordo y llego nomas, hoy día estamos en Temuco en la última zona y llegó un niño sordo a vivir ahí y se escolariza y no hay nadie que sepa nada, entonces desde ahí a la recogida de información para por ejemplo tener un intérprete, ¡guau!, tener un educador, ¡guau! entonces, ¿es complejo? Si es complejo, pero muchas veces tiene que ver con estas situaciones que la escuela quiere subsanar y otras veces tiene que ver con la falta de

competencias profesionales que se van adquiriendo a lo largo de la carrera entonces estas competencias puedes tú, eh... solicitarlas de dos maneras, ¿no? Así como atendiendo la autonomía del profesional que diga, “guau yo lo voy a hacer porque estoy acá, dentro de una escuela que tiene ciertas características”, y yo siento que así debería ser, pero desde el otro lado, más formal debería ser desde el nivel central, yo hablo de nivel central del departamento de educación, más arriba de provincial y más arriba a nivel ministerial, está el ministerio, las provinciales y los departamentos de educación, entonces abajo, que somos nosotros y después la escuela, ¿no? entonces nosotros solicitamos al departamento de educación y el departamento de educación solicita al provincial y del provincial... ahora en vez de estar solicitando deberían ser si o si, debería estar integrado así como por norma, te aseguro que si los ciegos, tuviesen una ¿ciegatón? capaz que si estuviesen cubiertos porque es más visible, no? Es más visible.

Entrevistadora: Y ¿usted ha conocido o ha tomado conocimientos de tratos negativos no verbales brindados por profesores a los estudiantes con discapacidad auditiva en este establecimiento?

EIPIEC: No, así siendo concreto concreto, no, yo creo que voy a lo que le decía endenante, las situaciones que, más que trato discriminatorio, es por no saber abordar, la falta de recursos, de conocimiento, ahora por ejemplo nosotros, los chicos están comenzando con un taller de lengua de señas en el contexto escuela, entonces... poder simular lo que se puede dar en un análisis... Entonces tiene que ver con eso, yo siento que tiene que ver con eso, ahora este análisis pudiese ser más objetivo si nosotros decimos, vino o tenemos una capacitación así implantada porque por ejemplo los chiquillos lo están haciendo, pero tenemos que responder también a que esos profesores tienen otros horarios, por lo tanto, no está ese horario dispuesto...

Entrevistadora: ¿A los profesores no se les obliga a participar o es desde su voluntad?

EIPIEC: No, porque hay profesores, por ejemplo, en la escuela nuestra que tienen 30 horas, otros que tienen 35 horas, otros que tienen 40 horas, entonces evidentemente el que tiene 30 horas si hace 6 horas al día son seis por cinco, treinta, entonces viene 5 horas diarias, entonces esta la hora de clases en la mañana, y nosotros esto (taller de lengua de señas) lo hacemos en la tarde, porque los chicos están con los niños todo el día, entonces los talleres se hacen en horas no lectivas, y esas horas no lectivas son las que no coinciden, ¿me entienden? Entonces desde ahí es complicado, pero más que eso yo voy a que... claro uno puede solicitar ayudas técnicas y ahí hablamos de los niños... de lo que sea que les puede servir a los niños sordos... pero... pero es un tema engorroso chiquillas, si tú me preguntas... y vuelvo al inicio, hay dos vertientes, la actitudinal y la aptitudinal, desde la actitud tiene que ver con las habilidades blandas y el compromiso social que pueden tener los profesionales que trabajan en la escuela, si me preguntas a mí, yo (nombre omitido) siento que tengo ese compromiso super claro

porque trabajamos en la educación especial, ¿cachai? Y desde la otra vertiente, claro, tiene que ver como también los ministerios facultan a los profesionales, ¿me entendí? Es decir, que hablásemos de salud, ve a salud, hay lugares donde no hay rampas, hay lugares donde si llega una persona sorda no tiene idea y no estoy hablando de un intérprete sino quizás de un programa, no sé, alternativo de comunicación, super simple, aquí está el computador ya que estamos en la era digital, okey, esto es, ¿qué vas a hacer? y existe... existe, es decir, la persona puede teclear y aparece la señal, ¿me entiendes? Entonces debería existir esas situaciones, deberían, hoy día que estamos en la era informática te aseguro que si o si aparece un programador que dice, yo lo hago.

EIPIEC: Si fuera obligatorio desde el Ministerio estaría en todos lados y tú te preguntas, cómo es la distribución de los recursos, yo puedo entender que no se irá a una universidad que tenga que ver con informática y capaz que a nadie se le haya ocurrido hasta el momento, cachai, mandarse un piloto de, de... un sistema alternativo de comunicación y capaz que alguien lo haga, pero, pero... vamos a un supermercado y no está la opción, vas a la municipalidad y no está la opción, ¿por qué? Porque estas temáticas para mí, en mi punto de vista, no estoy hablando como representante de la escuela ni como coordinador del programa, pero siento que hay muchas situaciones que subsanar, que a nadie le interesa, hasta que, hasta que popularmente es visible, ¿no? Televisión, medios y no sé si sea tan caro hacerlo, no sé si sea tan caro hacerlo, por ejemplo, como lo que pasa con la teletón, ósea el otro día me puse a leer un zipper que es como la prensa alternativa y hay una serie de gastos que nadie entiende, no sé gastos de 17 millones en una persona... (gesto de obviada, chasquido con la boca) el país de las oportunidades... mal miradamente.

Entrevistadora: Y por ejemplo en este establecimiento, ¿usted visualiza elementos que obstaculizan o facilitan la integración escolar de los estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPIEC: Mmm no, de momento no, yo creo que, eh... pero si estamos en camino a mejorar si o si, a lo que voy no, por ejemplo, nosotros pudiésemos tener quizás estos talleres y poder ejecutarlos con toda la comunidad, me refiero a todos los profesores, a todos los auxiliares, porque es un sistema de comunicación, nada más que eso, es como que llegó el niño gringo y no supo más del mundo hasta que se condicione solito, ¿me entiendes? Ahora lo que tiene que ver con los niños sordos, yo... claro de aquí parto porque yo tengo la co-educadora, tenemos el intérprete, eh... de que nos faltan, sipo nos faltan muchas aristas todavía, muchas, partiendo del constructo cultural, que no es el sordito, ¿me entiende? De entender que no es el niño que de silla de ruedas tiene que ir... brillar el día de la teletón, no el niño está ahí, a él no le va a servir que lo pasee en la silla de ruedas para ir a depositar al banco por ejemplo... nosotros fuimos al banco pero no llevamos a ningún niño con discapacidad motora porque encontré que era... a no ser que alguien quisiera haber ido, pero sí me encontré en el banco con mucha gente,

con escuelas, con el niño, que subámoslo, entonces yo me pregunto, ¿queri al niño? Como cualquier niño nomas... “ya... ¿quién quiere ir? Yo, justo quiso ir, que venga”, pero hay que respetarnos, estamos todavía en el mundo de las publicidades aún, entonces yo siento que está de más.

Entrevistadora: Y considerando que uno de los principales objetivos del PIE es lograr la integración de todos los estudiantes resolviendo sus necesidades educativas especiales, por ejemplo, aquellas asociadas a la discapacidad educativa, ¿qué aspectos del actual contexto escolar podría significar un obstaculizador a este objetivo?

EIPIEC: La capacitación profesional, si o si, ese es el punto, porque nosotros convergemos en esta escuela, porque, eh... hay varios perfiles, ¿no? Los profesionales ahí están los profesores y los auxiliares y ellos también tienen una forma de comunicación, quien no se comunican en la vida, ahora a que voy yo, al constructo académico curricular, sí, sí o si tienes que partir, no puedo yo exigir si no capacito y ahí voy a que las capacitaciones tienen que ser a nivel... a nivel central cuando hablo a nivel central es dios po, ahí lo más macro, lo más alejado de uno, ¿manejan la teoría de los sistemas? es lo mismo, que hacemos nosotros como pie, acudimos al micro o mesosistema, porque el macro está allá lejos, lejos... yo trabajo hace... desde el 2013 en el contexto escolar, desde el 2015 en PIE, ósea llevo 8 años y nunca, nunca, nunca, estoy hablando de yo, así como, nunca he tenido la posibilidad que venga alguien de... del ministerio, alguien de DEPROC O departamento provincial a decir, “a ver chicos, ¿cómo está funcionando esto?, ¿cómo podemos mejorar este programa?”, hoy día creo que hay un ofrecimiento, ósea no un ofrecimiento disculpa, hay una situación que anda dando vueltas por ahí que dice que va a desaparecer el PIE como tal, a mí me parece bien, me parece bien que el PIE desaparezca como PIE, como programa por fuera, porque lo que cuesta mucho es que... el PIE se sienta parte real de la escuela y no estoy hablando de que los profesores discriminan al PIE o el PIE... son los dos dúos, esa dualidad existe de ida y de vuelta y existe, entonces cuánta energía se gasta en eso, ¿cachai? Cuánto de lo tuyo se va en esas situaciones que no las van a resolver en la escuela, por eso. Como partimos es capacitando, como partimos, de hecho, no está ni en las mallas, ósea esta, pero es así de pequeño po chiquillas (con sus dedos hace gesto de pequeño) ... tu eres docente, ni siquiera nosotros, ósea tú tienes que especializarte después, capaz que tenga que ver con el mercado de la educación superior po, ¿cachai? Saque un postítulo, échese dos años más en esto, cuando la base es inherente, es inherente este desarrollo de capacidades o este desarrollo de destrezas, por ejemplo, llegar con lo básico de lengua de señas, no entiendo porque no existe, ósea yo que me titule hace 10 años no lo tengo y lo tengo que adquirir después, entonces ahí te preguntas, ¿de qué va de la mano?, ¿porque no está inserto en las mallas curriculares?, ¿porque no?, ¿cachai? Pero si lo puedes obtener después de un postítulo, dos años más, más lucas, pague.

Entrevistadora: Cómo que no sabemos si realmente quieren una integración real o una educación de mercado...

EIPIEC: Yo creo que va por la educación de mercado. Fíjate que hoy día el... yo en mi curriculum, digo yo por dar un ejemplo, porque yo no estoy capacitado... no tengo la autonomía para poder comunicarme con los chicos sordos, ósea puedo, pero no es lo que ellos necesitan po, ósea ellos deben... están haciendo un esfuerzo para comprenderme a mí y yo estoy haciendo un esfuerzo para comprenderlos a ellos

Entrevistadora: Y debería ser algo fluido.

EIPIEC: Claro po, por lo tanto, yo debería estar capacitado para eso. Por lo tanto, deberían venir y decir, "ya okey, ¿usted tiene este conocimiento?" no... aquí llegó". Fíjate que la subvención especial por niños sordos no da para sostener un equipo, menos para contratar capacitaciones, porque las escuelas pueden contratar capacitaciones, pero acuerdo a sus necesidades primarias, entonces desgraciadamente cuando analizan los datos, parten del número, porque hoy día tenemos 3 niños sordos, pero tenemos a lo mejor 50 que necesitan otro tipo, entonces dices ¿por dónde capacitito con lo poco que tengo?, por la necesidad mayor... ¿me entiendes? Por lo tanto, seguimos operando sobre las necesidades de aparentemente de un mercado. Oye tu tesis va a salir, así como (risas)

Entrevistadora: Va a salir potente.

EIPIEC: Van a decir, "los tipos llorones". Pero la escuela está limitada chiquillas, los recursos que llegan... y se paga... ustedes manejan que se subvenciona asistencias y no matrículas, entonces nosotros ingresamos un promedio de 165 niños al programa de integración de los cuales también se paga matrícula, por lo tanto, poco puedes proyectar cuando no sabes que te va a llegar el próximo año, entendiendo que el niño eh... si no viene a la escuela es porque una dificultad hay y de cualquier índole... estoy hablando... biológicas, enfermedades, el trabajo del papá que no lo pudo ir a dejar, etcétera, etcétera... 2023 chiquillas, estamos hablando de esas situaciones, 2023. Tuvo que venir una pandemia para que entendiéramos que la cobertura de la licencia maternal debería extenderse, entonces imagínate que hace no más de 10 años, las mamás, solo las mamás tenían derecho a una licencia maternal de 3 meses, es decir ese niño de 4 meses se iba a una sala cuna, si es que no tenías la suerte de tener un familiar cercano y se extendió a 6 compartidas con el papá, la segunda mitad... pero bueno es poco, un año mínimo, estamos hablando de un ser humano que tiene 6 meses y tiene... según la... según la AFP vamos a vivir 110 años, entonces yo digo, ¿que el niño tenga 6 meses? No sé, ¿al año y medio? tendríamos que dejarlo con su mamá o con su papá... ojalá que avancemos, por eso hay que ser crítico, pero también hay que operar porque hay gente que critica mucho pero no opera casi nada. Yo me he encontrado con esas realidades y

a todo nivel, colegas docentes, colegas del PIE, eh...yo acá llevo un año y para mí ha sido gratificante trabajar con ellos, con el equipo de sordos, con el equipo de profesionales que trabajan para los sordos, pero sí deberíamos tener otro intérprete, pero tú dices y de adonde, claro tenemos a (nombre omitido), pero esta con un curso y no se puede doblegar, entonces nosotros tenemos que ir armando este puzzle pero también te contradices con los recursos que llegan, porque no te da para contratar a otro intérprete, ¿me entiendes?, por qué, ¿qué hacemos? Es decir, “guau, tengo 3 niños sordos” y si fuesen los 3 niños en cursos diferentes, necesitaríamos 3 intérpretes y ¡jamás! te llega eso, jamás, ni siquiera conozco yo cuanto llega, peor debe ser alrededor de 180 lucas, por ahí... y yo no le voy a pagar a alguien 180 lucas, que estúpido.

Entrevistadora: En este colegio, ¿se posee algún manual de convivencia que vele por la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad auditiva?

EIPIEC: Los manuales de convivencia son transversalmente inclusivos, no te hablan de... son generales, no te van a hablar del sordo, del hiperactivo, del niño TEA, no, no. Hay disposiciones que tienen... Son orientaciones gubernamentales pero hace rato que las escuelas, claro, que las escuelas a través de la ley de inclusión social se tienen que adherir, entonces de ahí de los manuales de convivencia se respetan y son de carácter inclusivo sí o sí. Sería altamente no inclusivo empezar a hablar de diagnósticos, ¿cachai?

Entrevistadora: Y en caso de existir alguna situación que dificulte la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva, ¿aquí se cuentan con protocolos preventivos para evitar estas situaciones?

EIPIEC: A nivel general. No hablamos de si existe una discriminación contra los estudiantes sordos, no. La discriminación es discriminación, si hablo de uno u otro ya estoy auto discriminando incluso la acción que busca no discriminar, no sé si me explico.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las actividades extracurriculares que existen para la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva

EIPIEC: Pocas, muy pocas.

Entrevista: ¿Cómo cuáles?

EIPIEC: Se dan a través de... las festividades que son... globales para todos, aniversarios, 18 de septiembre...

Entrevistadora: ¿Cuál es la participación de los estudiantes con discapacidad auditiva en las diversas actividades escolares?

EIPIEC: No, ahí nosotros los hacemos participar, ellos están super incluidos socialmente... porque siempre pueden contar con el intérprete y tienen la oportunidad de participar, participan. Pero si tú me preguntas si hay una actividad extraprogramática y ellos pudiesen no estar porque no está..., nosotros no tenemos, le facilitamos el acceso a la comunicación al participar.

Entrevistadora: En su opinión, ¿piensa que maneja toda la información y herramientas necesarias para abordar la discapacidad auditiva?

EIPIEC: ¿Yo?, ¿particularmente yo? No, yo necesito evidentemente, es que de lo social, sipo, desde sus capacidades cognitivas también, desde... desde todo, si aquí la única piedra de tope es la adquisición de la lengua de señas, yo creo que debiese ser global, yo estoy siendo super ambicioso pero siento que así debería ser, porque lo que tiene él es una barrera comunicacional, lo que le ocurra a él en su desarrollo, tiene que ver con la facilitación de esa barrera comunicacional, derribarla o no derribarla, es decir, las dificultades a nivel emocional, social, incluso intelectual, se pueden ver más porque él está abstraído, ósea ellos. Derribando esa barrera, creo yo que debería existir muchas menos dificultades para que él se desarrolle en todos los ámbitos... emocional, social, emocional, académico.

Entrevistadora: Al final afecta esta barrera a la vida cotidiana de las personas con discapacidad auditiva.

EIPIEC: Pongamos un ejemplo, que nosotros venimos de... que yo soy Mapuche, eH, nunca me integré a... a la sociedad más bien chilena, por lo tanto, mi lenguaje es mapudungun y me tuve que venir a concepción a escolarizarme en una escuela regular y nadie maneja el mapudungun.

Entrevistadora: El niño entonces se va a abstraer en todos los ámbitos

EIPIEC: Es lo mismo, me voy a abstraer emocionalmente, no me voy a sentir parte de un grupo. Por eso la importancia de que los niños puedan... en algún momento compartir con alguna comunidad, nosotros lo hacemos acá con los chiquillos, pero acá po de manera interna, hay un horario de comunidad sorda donde se desenvuelven en lo que quieran, pero debería extrapolarse un poco más.

Entrevistadora: Relacionado con eso de que hay un día en que se junta la comunidad, ¿cuáles son las herramientas y los recursos que el colegio ha proporcionado a la comunidad educativa para que esta pueda entender, comprender y acoger de mejor manera a los estudiantes con discapacidad?

EIPIEC: A través de mí, ósea la escuela a través de mi coordinación es generarles el espacio y tiempo, ósea el dónde y el cuándo y hay algunas actividades que se han hecho,

de hecho mañana hay una. Se ha intencionado, no son tantas, porque también tiene que ver con la autogestión de los departamentos, pero hace un par de meses hubo una inducción, una presentación de un sordo que era escritor y ha publicado libros, pero del área de los cómics y eso, nos juntamos con él, los chicos fueron, paso el tiempo y mañana hay una inducción de... del desarrollo del plan bilingüe para poder trabajar con los sordos.

Entrevistadora: Voy a hacerle una pregunta un poco extensa, dice, respecto al recurso humano y profesional con que debe contar el colegio para apoyar integralmente a los estudiantes con discapacidad auditiva, las orientaciones técnicas establecen que, en función de las necesidades de cada estudiante los profesionales que deben estar presentes cuando un establecimiento tiene estudiantes con discapacidad auditiva ya sea escuela especial o establecimiento con integrantes sordos, se sugieren que sea, educador sordo, intérprete de lengua de señas, profesor diferencial o docente o otros profesionales del área, sin embargo el texto no detalla la cantidad mínima de profesionales que debe contar el establecimiento, ni la cantidad, ni las horas adecuadas junto al estudiante, respecto a esto, ¿cómo funciona este requerimiento dentro de este establecimiento?

EIPIEC: En esta escuela se proyectó, se proyectó... intérprete, co-educador, educador diferencial con acceso a la lengua de señas chilena... hasta ahí, hasta ahí estamos... te estoy hablando del equipo de aula PIE y ahí hay que sumarle los docentes, entonces desde ahí estábamos completos y quizás lo que falta y si o si nos faltó y se solicitaron para el próximo año son las horas de fonoaudiología para estos niños, porque lo que se busca del fonoaudiólogo, uno dice ¿qué hace el fonoaudiólogo?, si no habla, hay otras situaciones, es la intención comunicativa y ver si definitivamente lo podemos oralizar o no, porque todos dicen hay que oralizarlos pero veamos primero su nivel de hipoacusia, si es sordo, si es severo, eh... lo permite po, entonces ahí si se necesita un fonoaudiólogo. Nosotros tuvimos todo menos el fonoaudiólogo y tuvimos educador diferencial que finalmente renunció.

Entrevistadora: Desde su perspectiva y formación profesional, ¿considera que la discapacidad auditiva es un factor preponderante en el desarrollo social y profesional de los estudiantes?

EIPIEC: Desde la discapacidad, yo creo que no debería ser, era el ejemplo que te daba endenante, de que si yo fuera mapuche y me tengo que ir a Concepción o al centro de Temuco. De quién... ¿Por qué publicitamos tanto la integración social? Cuando tú invitas gente a tu casa, esperas que tus invitados se sientan bien, ¿no? Claro, yo creo que debería ocurrir lo mismo a nivel general a nivel país. Yo creo que no es una barrera porque las barreras, porque... porque es una barrera más bien cultural, a ver, es una barrera neurobiológica, ¿no?, de ahí partimos, pero estas barreras son subsanables, no

es lo mismo que yo le pueda exigir a un niño que tiene problemas motores a que suuuba la escalera cuando yo sé que no va a poder subir las escaleras, ¿me entiendes? Ahora si tuviésemos, por ejemplo hay niños que nosotros dudamos que puedan tener algún síndrome asociado, si este síndrome asociado que tiene que ser especificado por el área de salud, converge o es compatible con una discapacidad intelectual por ejemplo, claro, ahí podríamos hablar de alguna discapacidad que tiene si o si un límite, pero pa eso nosotros tenemos que ser... El desarrollo del ser humano también es funcional, entonces para donde vamos a guiar este niño, pero como barrera en el contexto yo siento que no debería ser, pero mientras la veamos como barrera vamos a seguir hablando de lo mismo, entendiendo que tiene que ser un grupo que se dedica, ¿es complicado? Si, es complicado, pero por lo menos sentemos a conversarlo, por lo menos. Por eso te decía yo que ninguno de los que hemos estado acá jamás hemos tenido focus group, una entrevista, así como, ¿Cómo funciona el programa, que mejorarían? Es casi un cabildo educativo y no lo tenemos, entonces todas las situaciones, nosotros sentimos que por ejemplo las cantidades de horas de intervención no están normadas, eh... la cantidad de horas de intervención del fonoaudiólogo son 30-45 minutos semanales y con eso no se hace nada, y eso está normado, entonces... cómo sabe el trabajador que gestiona todo esto que esto está funcionando o no, porque jamás nos hemos sentado a conversar, por último una entrevista online, o un formulario, así compléteme esto.

Entrevistadora: Ósea se entregan las herramientas, pero no se investigan si estas herramientas están funcionando.

EIPIEC: La formalización, en 2009 se formalizó todo esto con el decreto 170, entonces... podrían decir “esperemos dos años quizás para hacer una investigación, para ver cómo está funcionando, pero han pasado 13 años y no han fiscalizado nada, yo por lo menos no, y los que están trabajando acá tampoco... y si se ha hecho creo que hemos tenido la mala suerte de que ni este equipo de trabajo ni el equipo anterior ha estado dentro del grupo objetivo para la investigación.

Entrevistadora: ¿Cuáles serían las necesidades existentes en el proceso de aprendizaje que puedan facilitar el desarrollo personal y social de los estudiantes con discapacidad educativa?

EIPIEC: De nuevo, la barrera comunicacional y de ahí... yo creo que también las escuelas pudiesen gestionar, pero te topas con el tema de recursos, porque es escaso, es imposible, ósea partimos entendiendo que hay escuelas... se suponen que deberían ser como... mientras más niños más equipo, pero no existe po, no existe esa situación, mientras entendamos que un fonoaudiólogo basta con que trabaje 30 minutos con un niño, es como (cara de disgusto) ¡ey!, no es, que un kinesiólogo tampoco este normado y que trabaje con un niño 30 o 45 minutos, tampoco es, entonces yo digo, yo, desde aquí desde la humildad de la escuela... Tampoco tenemos tiempo operativo para, por

ejemplo, trabajar con los apoderados, es complejo, el apoderado trabaja, ¿quién guía, quien orienta a ese papá? Nadie, está a la deriva porque en el peor de los casos los dos papas trabajan si es que están los dos papas presentes, eh... la mayoría de los casos nos dice que el que cuida es el abuelo y el abuelo, claro hay situaciones en donde hay que ser super rígido en este desarrollo del niño, pero el abuelo... culturalmente entendemos que es el que funde, es permisivo... la cultura de repente nos juega un poco en contra... que para mí me parece maravilloso pero finalmente entendamos que ese niño cuando salga a vivir hacia el mundo real no se va a enfrentar con la misma realidad habitual que le están ofreciendo en la casa, no tenemos ese tiempo de trabajo, porque culturalmente nos cuesta, hay una dualidad ahí entre lo que culturalmente veníamos siendo y lo que necesitamos hacer ahora y es super lejana.

Entrevistadora: bueno, esas eran todas las preguntas, gracias por participar.

ENTREVISTA EQUIPO PIE (co-educadora, ayudante co-educador, intérprete y psicopedagoga)

Entrevistadora: Más que nada, esta entrevista es para poder conocer un poco más desde su perspectiva como, eh... el problema que nosotras estamos abordando en nuestra investigación, que es determinar si existen prácticas discriminatorias en torno a los estudiantes con discapacidad auditiva, ¿ya? y cómo esto puede influir tanto en lo social como en el desarrollo personal de los estudiantes, eh... esta entrevista tiene 3 partes donde cada ítem tiene como un fin en el que nosotras tenemos que investigar y la idea es que nosotras les vamos a hacer algunas preguntas y ustedes nos van respondiendo, dependiendo de lo que ustedes estimen conveniente y que es lo que ustedes creen con respecto a lo que nosotros le preguntemos.

EGPIE: No te entendí lo último.

Entrevistadora: En que nosotras vamos a hacerles preguntas y la idea es que ustedes como grupo puedan responder lo que ustedes piensan sobre esto, eh... bueno, lo que ustedes deseen decirnos respecto a las preguntas que nosotras les vamos a hacer. ¿empecemos?

EGPIE: Bueno

Entrevistadora: Bueno, la primera parte de nuestra investigación, eh... y en lo que se van a enfocar las preguntas, es sobre las prácticas y discursos discriminatorios en torno a la discapacidad auditiva, ¿ya?, nuestra primera pregunta es ¿cómo se caracteriza el trato que el profesorado brinda a los estudiantes con discapacidad auditiva?, ¿cuál es la opinión de ustedes respecto a esta pregunta, como... ¿Cómo es la caracterización del trato del profesorado hacia los estudiantes?, ¿cómo los tratan? ¿qué piensan ustedes?

EGPIE: Yo veo como algunos, no todos, la mayoría bien, otros no, pero falta como la paciencia, falta como poder comunicar con el niño, ponerse nerviosa, su actitud, nosotros podemos apoyar, yo, adecuar algo para que ellos entiendan, pero para mi todos deberían aprender lengua de señas, es algo muy básico yo quiero que la lengua de señas sea más general en la educación, los profesores, a ver, siempre me preguntan como se dice esto o lo otro y yo les tengo que explicar pero ellos deberían saber ser más independientes, Por ejemplo, si yo no estoy, si el educador no está, el intérprete no está, ¿Qué pasa? Entonces debería aprender algo de lo básico para comunicarse, “¿cómo está?, ¿qué le pasó?, ¿qué hace?, permiso para ir al baño”, algo fácil pero están siempre preguntándonos eso le hace falta, nosotros vamos a enseñar y hacer un curso de lengua de señas pero qué es lo que pasa pero la mayoría no puede porque por el tiempo, tiempo

son poquitos los interesados para mí para el próximo año debería ser obligatorio para todos

EGPIE: Yo creo que... como para agregar, eh... ósea es que en el fondo es lo mismo, como que... como que la... no son todos, pero es como la falta tal vez de voluntad de aprender lengua de señas eh... para que puedan tener un trabajo independiente, no depender siempre de nosotros, eh... eso es como un tema discriminatorio, eh... yo creo que la (nombre omitido) ya lo dijo.

Entrevistadora: la pregunta dos dice, ustedes, ¿han conocido o han tomado conocimientos de tratos negativos no verbales brindados a los estudiantes con discapacidad auditiva? Como, por ejemplo, si podemos especificar por los no verbales, quizás algún gesto, un ademán con la mano, algo así.

EGPIE: Lo que yo vi dentro del curso, ingresando al curso... eh... bueno dependiendo el horario ahí el profe que este... eh... como observaciones referente al profe, la forma de... el desplante del profesor o profesora con... los niños es como... de una forma muy extraña, como... como... casi como que se aburren en el fondo, como que no tienen paciencia para poder expresarse con el niño, entonces ahí cuando pasa eso, ellos al tiro buscan al intérprete, se ponen nerviosos también, eh... y el profe que no sabe cómo comunicarse, también no trata de comunicarse con el niño, como que dicen, "no, el niño en el fondo él no sabe, no sabe", entonces le indican lo que tienen que hacer y no se expresan de manera correcta, yo... en ese sentido ahí trato de ser mediador en ese sentido, como que en el fondo... tratar de que el profesor eh... no se ponga nervioso tampoco y que no tenga una respuesta muy negativa del niño también y bueno, si más adelante todos saben lengua de señas sería más fácil, eso. Bueno, aquí no son todos los profes iguales, tienen... como todos creo, tienen distintas características, algunos son de edad más avanzada también, algunos tienen empatía, otros no, otros sí, algunos están más abiertos a hacer cosas distintas...

EGPIE: Bueno igual siempre depende mucho del profesor porque... los chicos, eh... una realidad, son ruidosos, por ejemplo, ellos entran y como no se miden, el portazo, el (nombre) que verbaliza más de repente puede estar el curso en silencio y el cómo ¡ah! (grita), y tu así... (hace cara de susto) entonces muchas veces el profesor con eso como que empiezan, aggg (hace cara molesta) y muchos profes... al final... es como... me pasa mucho le hago las adecuaciones a ellos y el profe me busca y dice como, "hay que hacerle esto, tu ves como lo haces" y como que poco más me tiran el trabajo o la prueba y es como... se supone que la idea de la adecuación es en conjunto, es el profesional con el profesor y al final nos entregan todo y adecúenlo, pónganle ustedes la nota, ósea ni siquiera nos cuestionan la nota, ósea yo llego le puedo pasar un 7 como le puedo pasar un 3 y ellos, es la nota que hay y la ponen, cachai que una le pasa la evidencia

del trabajo de la evaluación pero acá como que los profes se desligan un poco de esa responsabilidad ante los niños y eso yo igual lo encuentro una falta de respeto hacia los estudiantes, no es una agresión como tal, pero si una falta de respeto porque su trabajo como profesor es estar ahí, ver que necesitan, no decir cómo, “tome estamos viendo tal unidad y ustedes ven como lo evalúan, le pueden hacer un crucigrama, le pueden mostrar esto”, pero es como... para mí también es como una acción, una falta de respeto hacia los estudiantes, que no se involucren con sus notas y con su trabajo

Entrevistadora: Claro, porque entendiendo igual si están como dentro del programa de integración escolar y que... el colegio eh... de cierta forma tiene que responder a las necesidades educativas especiales, que fome igual ver que frente a esas necesidades educativas como que ya la actitud es otra, es como más distante...

EGPIE: Por ejemplo en el primer semestre profesor no hay, está con licencia, yo corresponde rol co-educadora o intérprete es diferente, los profesores hicieron la prueba, yo no puedo adecuar no es mi rol, pero yo puedo hacerlo voluntaria, lo hice le preguntaba a el coordinador si estaba bien y le preguntaba cómo se hacía pero eso no me corresponde, pero si no lo hacía yo aquí nadie, entonces cuando ella volvió, ah yo sentí qué fue menos y empezamos a compartir el trabajo, pero eso es responsabilidad de los profesores, ese apoyo.

EGPIE: Bueno, yo pienso que dentro de todo esto, eh... lo positivo sería si el profesor supiera, eh... conociera este mundo de la lengua de señas.

Entrevistadora: Ahora vamos a pasar al ítem dos donde vamos a ver las barreras y facilitadores de la integración escolar. La pregunta 1 es enfocada en el estamento estudiantil, dice, en el estamento estudiantil, ¿visualiza elementos obstaculizadores o facilitadores para lograr la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva?

EGPIE: Barreras qué faltan luces, por todas las salas, timbres de luz, falta audiovisual como imágenes, falta de comunicación con los niños, es poco, comunicación poca. Falta más intérpretes, faltan co-educadores, educadores diferenciales, falta de apoyo, eso, eso hace falta, ayuda. Nosotros ayudamos, apoyamos, acompañamos a los niños, bien, los profesores no mucho, algunos no, otros sí, dos profesores bien... sin problema, los demás más complicados, eso..

EGPIE: Un facilitador, es que el profesor que tenga esa... como la flexibilidad de adaptar sus trabajos con los niños, pero esa pasa más con las niñas más chicas.

Entrevistadora: Y... ¿entre los estudiantes?

EGPIE: Bueno, lo positivo es que los compañeros, algunos pocos manejan lengua de señas, eh... los grandes aprendieron desde chicos... algunos, entonces se comunican bien ahí, juegan y comparten bien, como... bueno no hay discriminación en ese sentido y con los niños más chicos como que es mejor todavía, como que están aprendiendo y se interesan por aprender.

EGPIE: Yo enseñé a los compañeros de cuarto y han aprendido super bien pero con los niños de octavo es más difícil son más grandes, pero los niños a veces comparten, juegan, los más chicos saben lengua de señas

Entrevistadora: Ósea, ¿ustedes creen que hay más obstáculos desde los profesores hacia los alumnos que de los mismos estudiantes?

EGPIE: Yo igual creo que sí porque los chicos hasta inventan sus propias señas para comunicarse con ellos, de repente no son las oficiales pero ellos buscaron y adecuaron una manera... los chicos en el recreo juegan, corren, se van a la sala igual, se saben comunicar... pero muchas veces el profesor es el que es como, no está el intérprete, no está el co educador, ¿qué hago...? y se quedan ahí y al final como que, pasan algo, abren el libro y copian, si no hay nadie y al final eso genera que los niños pasen más tiempo acá que en la sala con sus compañeros, lo tuvimos que re-ajustar todo a falta de la educadora diferencial, yo soy psicopedagoga, por ejemplo, yo todo lo que hago, a mí, mi coordinador me lo tiene que firmar para que sea entrecomillas sea "válido", porque yo no soy educadora diferencial, entonces como que el profesor, si no hay alguien ahí, como igual... como que entran así como en el... cómo en algunas clases siempre son un poco más fácil, como educación física igual pueden estar solos, como en arte o tecnología pero ahí igual dependen mucho de la exposición del profesor a que tanto da la facilidad esa clase.

Entrevistadora: Como que va más allá de la voluntad de los profesores que se arme como un ambiente adecuado en el ámbito escolar con los estudiantes con discapacidad auditiva.

EGPIE: Para dar un ejemplo súper concreto, una semana donde eh... (nombre omitido) estuvo con licencia, (nombre omitido) estuvo afuera por temas personales y el día miércoles (nombre omitido) no viene y yo ese día que tengo mis propios cursos, tuve que salir... como los chicos no podían estar en sala, porque los profesores no sabían que hacerle, yo los tuve que llevar conmigo a cada uno de los cursos que a mí me tocaba o pedir permiso para quedarme afuera y tenerlos acá ese día... para algunos profesores, pero con los que no podía yo tenía que llevármelos a la sala, por ejemplo, tuvieron que estar un rato en el séptimo b, tuvieron que acompañarme un rato a otro curso y los tenía que ir moviendo porque no los podíamos dejar acá solos, no podían estar en la sala

porque los profesores me decían “¿qué les hago?, no puedo, llévatelos”, entonces ahí se entra también como con la mediación y como, pero porque el profesor no puede ser capaz de desarrollar una clase para mantenerlos una clase, porque en verdad era un día que nos complicaba porque yo estaba sola con ellos, entonces es como un ejemplo concreto de una barrera que te coloca el profesor, pero al final yo me los tuve que llevar a mis cursos con unas guías de trabajo porque no los podía tener acá solos y el profesor no los podía tener en la sala... parecían pollitos atrás mío de sala en sala.

Entrevistadora: Bueno, esta es otra pregunta: Considerando que uno de los objetivos del PIE es lograr la integración escolar de todos los estudiantes, tal como lo que hablábamos denante, resolviendo las necesidades educativas especiales y en el caso de aquí, aquellas asociadas a la discapacidad auditiva... ¿Qué aspectos del contexto escolar actual ustedes podrían considerar que es un obstaculizador para este objetivo de la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva?

Entrevistadora: Tomense el tiempo que quieran para pensar...

EGPIE: ¿Puedes repetirla?

Entrevistadora: Considerando el contexto actual, de este colegio, ¿que cosa para ustedes podría implicar un obstaculizador para la integración de estudiantes con discapacidad auditiva?... pueden ser aspectos actitudinales o adecuaciones en el entorno...

EGPIE: Yo... a ver no me avisan si estoy respondiendo mal o me equivoque cuando quiero hacer preguntas en verdad los niños tienen problemas personales los niños aquí faltan psicólogos no hay falta que sepan lengua de señas no hay eso es un derecho acá hay fonoaudiólogo y sabe lengua de señas pero aparte trabaja bien pero el psicólogo no sabe lengua de señas , entonces p no trabajan con los sordos porque algunos problemas personales... depresión, problemas de la casa yo no puedo comunicarme y ellos necesitan psicólogo que sepa lengua de señas aquí no hay. Hace años atrás lo mismo, lo mismo buscamos y no hay y eso hace falta porque los niños tienen problemas de comportamiento entonces necesita un psicólogo con lengua de señas pero no hay .

EGPIE: También por ejemplo, aquí pasa que si un niño tiene algún accidente en el colegio eh... ahí requieren cien por cierto de el intérprete y en caso de que no este, el co-educador para llamar a la ambulancia, para acompañarlo por ejemplo... eh... tengo que ir yo o la mamá, que se yo, entonces ahí el problema parte de acá también po.

También, no se si esta bien decirlo pero eh... los apoderados. Aquí los dos niños más grandes... eh, osea la niña más chica que es la (nombre omitido)... los papás de la

(nombre omitido) son super preocupados por aprender lengua de señas, por comunicarse con su hija... al otro lado no, nada. Osea yo me imagino que en la casa deben tener alguna seña... pero cosas de casa, indicar lo básico.

EGPIE: No hay apoyo

EGPIE: Como que ese apoyo tanto personal, de papá, de padres o pedagógico que uno le hace uno a los hijos con la tarea no lo tienen ellos y eso también es una barrera grande acá porque en la casa no hacen nada y llegan acá y “se me olvido” entonces hay que partir de nuevo... eso.

EGPIE: De hecho para que se hagan una idea del bajo interés que se genera en las casas es que por ejemplo, las mamás (haciendo referencia a las madres de los estudiantes sordos de 8vo básico) nos pidieron... le pidieron a la profesora jefe que es (nombre omitido) y a mi, la noche antes que se cerrará el proceso de postulación, que le postuláramos a los niños de octavo, a un nuevo colegio... ¡y nosotras no alcanzamos! porque nos mandaron los datos como a las 11 y tanto de la noche y teníamos que crear usuario, teníamos que... ¡no alcanzamos! Por eso que ahora, a final de noviembre nosotras con la profesora los vamos a postular... y ahí igual genera una limitación porque va haber lo que haya... ahora ellas no van a tener opción de elegir, sino que donde haya un cupo disponible que tenga PIE ahí recién van a poder ver opciones...

Pero para demostrar también una falta de interés que hay desde la casa, el poco apoyo que hay en la casa, osea ¿como no postulái a tu hijo? necesitái postulación po si aquí ya no continúan, este colegio es hasta 8vo...Entonces a mi me llama la profesora a las 11 y tanto de la noche preguntándome por las postulaciones y yo así como: “¿Qué?! Me estoy preparando para dormir” (riendo) Y hasta las 12 de la noche estuve tratando de postular a los chiquillos... y no pudimos porque es todo un tema de usuario, clave única, que aquí, que allá... entonces la falta de interés de la casa igual es un tema, una barrera... con los más grandes al menos porque los papás de (nombre omitido), la más pequeña, son un 7.

Entrevistadora: ¿Algo más que quisieran agregar?

EGPIE: Los papás de 4to (refiriéndose a nombre omitido) los papás son responsables, muy responsables, aprenden señas, todos los días comunicándonos cuando a la a la hora de salida yo los oriento, conversamos. ¿cómo están? ¿Qué tareas? Pero con los chicos de 8vo ¡naada!... no sé qué pasó...

Entrevistadora: Vamos a pasar al ítem 3 que tiene que ver con definiciones, palabras o jerga para referirse a la discapacidad o al estudiante con discapacidad auditiva. La

pregunta 1 es: ¿Cuáles son las palabras que utilizan ustedes para referirse a un estudiante con discapacidad auditiva?

EGPIE: Persona sorda o discapacidad auditiva por ejemplo la discapacidad auditiva es como lo nombra doctor dice, yo digo persona sorda pero yo voy a explicar: antes dicen todos sordos, déficit auditivo, sordito... ahora ya no se usa, ahora cambia... pero el doctor dice discapacidad auditiva... pero el doctor no sabe porque es como nos identificamos persona sorda antes de nacimiento, tú naces con comunicación de lengua de señas como lengua natural. Discapacidad auditiva, después de nacimiento, problemas de audición infantil a los 5 años o a los 7 años o meningitis, eso es discapacidad... pero para mi prefiero persona sorda... personas mayores, discapacidad auditiva...

EGPIE: Bueno nosotros ocupamos eso, personas sordas o en este caso estudiantes sordos...

(Interpretando a su compañero) Dice que cuando él era chico muchas veces lo trataron como “el sordo”, “el sordito” o “el sordo-mudo” ¿ya? Ahora es distinto como menciona (nombre omitido) también que se menciona como discapacidad auditiva o persona sorda... ahora igual hay como más literatura en el fondo como en cuanto a nomenclatura que...

EGPIE: Por ejemplo, también “este niño es sordo-mudo” ¡no! persona sorda tú le explicas y ah después cambia, va diciendo persona sorda o discapacidad auditiva, más correcto.

Entrevistadora: ¿Pasamos a la otra pregunta?

EGPIE: (preguntándole a su compañera) ¿cuánto llevai ahí? o sea ¿cuánto se lleva? (centrando su atención en las cajitas de la Teletón)

EGPIE: ¿420 y tanto?

EGPIE: ¿De las puras cajitas?

EGPIE: No, como del total...ahora tengo que sumar otras cajas que me llegaron pero me faltan más de la mitad de los cursos

Entrevistadora: Bueno la otra pregunta es: ¿ustedes han presenciado a alguna persona, en este colegio, que se refiera despectivamente o de forma inadecuada a los estudiantes con discapacidad auditiva? (frente al nerviosismo e incomodidad que generó la pregunta, se aclara que todas las respuestas son anónimas y con fines estudiantiles)

EGPIE: “Antes sí, pero ahora ya menos...algunos...”ahh persona sordo-muda...”aay este sordo ¡no entiende!” y así, yo miro y mm sordo es difícil...pero a veces los profesores dice no me gusta lengua de señas...esta profesora es así, no trabajamos con ella pero antes sí, pero ahora ya no, cambió otra persona para poder comunicar con niño esta profesora le falta, falta de respeto porque si ella tuviera su hijos o sus nietos sordos o sobrinos ¿va a decir así lo mismo? no pos esas cosas hay qué cuidar”

EGPIE: (interpretando a su compañero) En lo que yo he visto, dice (nombre omitido), yo tuve que retar a los chiquillos...¡ah! (se equivoca) que los chiquillos...permiso (contesta una llamada de teléfono)

Entrevistadora: Arregla en cable del internet desconectado del computador...(retomando entrevista) ¿Pasamos a la otra pregunta? Ahora vamos a hablar sobre la manera en que abordan las prácticas y discursos discriminatorios aquí en este establecimiento ¿ya?

Este establecimiento ¿posee un manual de convivencia que vele por la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva?

EGPIE: Mmm no, no hay...

EGPIE: Mmm el manual es como más global, tiene como la típica falta como “aquí todos somos iguales en el colegio” (gesticulando la comilla con los dedos)...osea, toda falta siempre tiene un protocolo de castigo que puede ir desde la citación al apoderado hasta una suspensión... con una cierta cantidad de días pero no hay ningún...no hay nada que especifique ni a los niños con discapacidad auditiva, ni a otro niño con algún trastorno que puede ser motor, cognitivo...no hay nada...es como muy global... Por lo general cuando pasa algo es como “que lo vea convivencia escolar y el PIE” y es como...

Entrevistadora: Pero ¿ha pasado, por ejemplo, alguna situación de discriminación hacia estudiantes con discapacidad auditiva?

EGPIE: Se molestan pero es más en talla...al menos yo los veo en los recreos, me paseo y por ejemplo, de repente corren en todas partes y uno va por atrás le pega una patada, pero el otro también va y le pega la patada de vuelta...son más juegos bruscos que (se ríe)...que sí de repente se pican, se pican...como todo niño...pero son inquietos como entre comillas por la edad, juegan así como de 5to para arriba.

EGPIE: (respecto de la pregunta sobre el manual de convivencia) Le falta...le falta poner se debería agregar un apartado porque no todos saben, piensan qué no hay niños qué

son iguales no hay tratos diferentes como los autistas es difícil con los sordos pasa en la comunicación deberían poner

EGPIE: Se debería poner ahí dentro del manual...un apartado

EGPIE: Porque todos no saben...es diferente...debería poner...autista...sordo...comunicación

Entrevistadora: Debería ser más específico...perfecto, entonces pasamos a la siguiente pregunta: En caso de existir una situación que dificulte la inclusión de estudiantes con discapacidad ¿cuentan con algún protocolo preventivo o paliativo para abordar esta situación? ¿o también es de manera general?

EGPIE: Yo creo que la misma respuesta de antes porque no hay nada específico...

EGPIE: Tampoco hay elemento de...elemento de cultura...luz, baño, mesa...banderas no hay, para personas discapacitadas: "cuidado" ¡nada! eso falta...

EGPIE: Claro, eso falta...no hay información como...

Entrevistadora: ¿No hay como instancias formativas?

EGPIE: Mmm no

EGPIE: Terremoto, emergencia...

EGPIE: Bueno, nosotros...yo desde que estoy acá...llevo seis años...y venimos pidiendo, pidiendo, pidiendo, pidiendo (se ríe) el timbre de luz...que ¡es importante! es importante, debería estar en todas las salas y acá también (sala PIE) porque ellos son sordos...

EGPIE: Yo he visto...hora de recreo...los niños...la hora, la hora...

EGPIE: Claro, ahí yo les estoy avisando o nosotros les estamos avisando...

EGPIE: Sí, porque ellos están solos acá y si no hay nadie...no salen. Osea, si no hay alguien oyente que esté dando vueltas por aca, ellos no salen...al menos que estén mirando por la ventana si es que hay recreo porque sino...cómo no escuchan no es como "ah ya tocaron!"

EGPIE: También nos ha pasado con la (señala a nombre omitido)

EGPIE: Con su horario de salida...

EGPIE: Y también con los simulacros de...

EGPIE: De sismos...

EGPIE: Operación Daisy se sigue llamando? ¿o está desactualizado?

EGPIE: Noo creo que tiene otro nombre. La otra vez estuve en un simulacro y también es complejo porque...el otro día en el simulacro...osea si no es porque nos avisaran "oigan va haber un simulacro" los chicos no tienen cómo enterarse. Aparte a nosotros nos dicen "va haber simulacro" pero no te indican hora, nada...entonces una a veces se pregunta ¿habrá alguien acá? (sala PIE) ¿habrá alguien que le avise a (nombre omitido) que va haber simulacro para que le avise a los chiquillos que pasa algo?

Porque aparte hay que ser sinceros, en el momento del caos todos evacuan y muy pocos se preocupan...entonces si no hay nadie aca? Entonces es como (se encoje de hombros y se ríe)

Entrevistadora: Es peligroso...

EGPIE: Sí, es peligroso. Incluso con los horarios de salida, a veces todos nos vamos y de repente es como ¿estará la (nombre omitido) todavía acá? porque como no la sentimos por lo general, porque cuando ella esta trabajando esta en silencio en su computador...entonces cuando salimos hay que estar mirando, que no se quede nadie o que no vayamos a dejar a la (nombre omitido) encerrada...porque por ejemplo entre nosotros nos avisamos "¡nos vamoos! ¿queda alguien?" una pega el grito "¿no queda nadie? ya voy a cerrar..." pero la (nombre omitido) no te va a escuchar entonces hay que estar viendo acá...

Entrevistadora: Ya, ahora vamos a ir con otro ítem que se refiere a la vinculación de los estudiantes con discapacidad auditiva a las actividades extracurriculares ¿ya? La pregunta dice: ¿Cuáles son las actividades extracurriculares que existen para una plena inclusión para los estudiantes con discapacidad?

EGPIE: ¿Niños sordos? no... algunos hay...pero ¿los niños sordos? no...

EGPIE: Por ejemplo, osea hay...hay...hay actividades extracurriculares, que son muuy pocas (enfaticando) pero dos de ellas son de ehh... folclore, música...orquesta...hay una que es basquetball, que es la única...es la única que hay aquí y ahora jajaj mi hijo fundó

un club de ajedrez y...entonces él les dijo a los chiquillos que los invitaba porque el sabe lengua de señas entonces...

Pero actividades extracurriculares no hay nada así como...con inclusión...no, no hay nada.

Entrevistadora: Y ¿cómo es la participación en las diversas actividades escolares de los estudiantes con discapacidad auditiva?

EGPIE: Están en las alianzas, si...grupo de alianzas, de competencias, sí... salimos también...de comunidad todos los viernes participamos...la cultura de los sordos...

EGPIE: En las actividades de las alianzas como dice la (nombre omitido) o en las fiestas patrias, también participan igual que como todos los niños, bailan también

EGPIE: Por ejemplo, ahí para los actos tienen a (nombre omitido) adelante y para las alianzas como son actividades más deportivas participan y se involucran...porque como igual siempre están ahí, intentan involucrarse a las diferentes actividades...Por ejemplo para el dieciocho bailan pero en verdad no les gusta bailar están ahí como (se cruza de brazos para imitar una actitud de desagrado) y también es parte de la edad donde ya los más grandes no quieren nada

EGPIE: Bailan por la nota...

EGPIE: Sí, bailan en educación física por la nota...

EGPIE: Claro, pero por ejemplo...

Entrevistadora: Está la participación

EGPIE: Claro, claro...pero por ejemplo antes habían dos chicos que bailaban super bonito cueca y les gustaba participar harto de eso y todos quedaban así como "guau" (con tono de asombro) porque bailaban super bien y cómo si no escuchan la música pero...eso, siempre se integran en las actividades...

EGPIE: La (nombre omitido) de 4to, la más chica le gusta estar con los niños grandes...porque ella es chica, pero no...le gusta estar con los grandes...en eso participa, conversan, son amigos, comparten...

Entrevistadora: Ahora, en su opinión ¿piensan que el colegio maneja toda la información y las herramientas necesarias para abordar la discapacidad auditiva?

EGPIE: Yo creo que de información sí, porque no son los primeros (refiriéndose a los estudiantes sordos) que han tenido, o sea, el colegio tiene un historial de niños sordos bastante amplio, pero las herramientas, no. Lo mismo que hablábamos en un principio: los timbres de luz, poder por ejemplo, (nombre omitido) colocó en todas las salas por ejemplo: comedor de profesores, biblioteca, dirección...

EGPIE: Un entorno letrado...

EGPIE: Claro, un entorno letrado, materiales para poder trabajar con ellos. Si la información la tienen si no son los primeros y lo más probable es que no sean los últimos que vaya a tener el colegio... Pero así también hay que considerar que muchos de esos recursos vienen de parte la municipalidad y que...(ininteligible) que le hemos facilitado más profesionales, más horas de ciertas cosas y nos dicen que si, si, si que habrá más material, que se hace la gestión pero ¿de ahí a que lleguen?... Y ahora cuando el Colegio, nosotros como programa mandamos la gestión de lo que se necesita para trabajar, todos los implementos que necesitamos... ¿pero de ahí a que nos lleguen? También ya viene siendo parte de la municipalidad y de parte de los sostenedores de este colegio

Entrevistadora: Claro, al final la responsabilidad recae también en los sostenedores y si a ustedes no se les entrega las herramientas resulta un poco complicado avanzar y que exista una real inclusión...

EGPIE: El Colegio lo que está letrado es por (nombre omitido), ella ha letrado todo lo que ha podido pero falta...

Entrevistadora: O sea, recae de nuevo en la voluntariedad de ustedes como el programa PIE, que al final ustedes han hecho que, por lo que ustedes nos están contando, han hecho que el ambiente sea más agradable y más inclusivo para los estudiantes con discapacidad auditiva

EGPIE: Sí, el simple hecho de que sea (nombre omitido) quien hace el taller de Lengua de Señas, que no es el primero que hace en el colegio... al fin y al cabo ella podría perfectamente decir como, inclusive ella podría decir "yo estoy haciendo un taller, que está dentro de mi trabajo, pero yo soy una especialista..." por ejemplo ella perfectamente podría cobrar el taller, al colegio... porque ella es una especialista que está ofreciendo un taller como cualquier otra persona que nos viene a ofrecer un taller acá... Pero (nombre omitido) desde la voluntariedad hace el taller a los profesionales del PIE... porque yo por ejemplo, tengo señas muy básicas, no manejo señas y la mayoría son profesores que están interesados en participar que a la vez no son todos porque el Colegio tampoco les dice a los profesores que "oigan, están en su hora de trabajo colaborativo en vez de juntarse a hacer el trabajo colaborativo vayan al taller..." pero el

colegio tampoco da la orden como tal...pero el colegio debería dar la orden diciendo “no, anda al taller.” Osea, es primordial que vayas al taller, y sobre todo porque hasta estai en tu hora de trabajo, tampoco es que te estén pidiendo un taller extra...

Entrevistadora: fuera del horario laboral...

EGPIE: Sí, entonces al fin y al cabo ahí falta un poco de rigurosidad con algunos temas...

EGPIE: (Interpretando a sus compañeros) “yo creo que es porque hay muy poquitos niños sordos y por eso no lo hacen”. (nombre omitido) le responde que “no, porque es un derecho, da lo mismo si hay uno o diez”. Y en verdad eso, desde que yo llegué habían doce y tampoco...

EGPIE: Y también más allá de que es un derecho de accesibilidad de educación a los niños, también es un derecho de accesibilidad laboral para (nombre omitido) y (nombre omitido), porque al fin y al cabo ellos también...

EGPIE: (interrumpe) Espera dijiste ¿flexibilidad, no? perdón no te ent...

EGPIE: Mmm me acabo de perder...

Entrevistadora: Accesibilidad

EGPIE: Accesibilidad... laboral también...más allá de que sea para los niños sordos, también son para ellos porque al fin y al cabo ellos también son parte de la comunidad sorda y también tiene derecho a poder comunicarse con otras personas dentro del colegio, osea, por ejemplo, si (nombre omitido) fuera nueva y no supiera donde está el baño ¿cómo le pregunta a una persona dónde está el baño...si nadie es capaz de comunicarse con ella? Entonces es como un derecho global el tema de...¡y sobre todo en los colegios! que estamos educando a las nuevas generaciones, que se incluya el lenguaje de señas desde la base, porque al hacerlo desde la base, desde pequeños y con una persona que lo está aprendiendo, lo utilizai... Es como el inglés, puedes estudiar todo lo que quieras el inglés pero si no lo practicas, no te comunicas con otra persona que sepa inglés ¡se te olvida!. La lengua de señas es exactamente lo mismo pero si se enseña desde la base entre todos, que todo el curso la practique y todos los niños vayan avanzando...la van a adquirir después de manera innata

Y eso obligaría también a los profesores a manejarse con señas, porque si teni a todo el curso hablando señas aunque sean oyentes, el profesor va a tener que saber cómo comunicarse con los niños aunque sea para evitar que te hagan trampa en una prueba...

Entrevistadora: Ahora, la otra pregunta ¿cuales son las herramientas y los recursos que el colegio le ha proporcionado a la comunidad educativa para la adecuada comprensión y acogida de los estudiantes con discapacidad auditiva?

EGPIE: ¿Puedes dar un ejemplo?

Entrevistadora: Como por ejemplo los talleres que ustedes comentan para los profesores ¿eso es un trabajo o algo que lo solicita el establecimiento o parte de la voluntad de ustedes como PIE poder entregar estos cursos...?

EGPIE: Osea, continuamos con el tema de la voluntariedad en realidad...como que recae en el PIE...como que...eso...recae la responsabilidad completa: en cuanto a la asistencia, la difusión, todo el tema del taller por ejemplo pero otras cosas, como les dijimos antes...no hay nada...

Entrevistadora: Osea, solamente está el taller...¿el taller es para los profesores?

EGPIE: Si, para los profesores

Entrevistadora: ¿Para los alumnos y los apoderados?

EGPIE: Se supone que era abierto a toda la comunidad docente en el sentido que eran profesionales PIE, profesionales que podían asistir, asistentes de la educación, asistentes de patio, las tías que pudieran ir...pero super sinceramente llega el PIE y tres profesores: el de computación, el de educación física y las profesoras de los niños de 8vo y que la Paula ya se maneja un poco con lengua de señas pero va y participa...con un profesor nuevo, que viene con todas las pilas de educación física, que es super entusiasmado y con el profesor de computación que aparte hace música y va ahí...Pero los otros profesores, ni siquiera los profesores que tienen el colaborativo a esa hora, que debieran juntarse si o si con nosotros a hacer trabajos, llegan al taller.

No llegan ni al colaborativo...(se ríe)

EGPIE: También hay problemas de cambios... profesores se van cambiando, no hay orden, no hay...la escuela los cambia: tú para allá, tú para acá...

EGPIE: Bueno, igual como dice (nombre omitido), el tema va de más arriba, del sostenedor que es la municipalidad y de ahí baja a la coordinadora comunal después, entonces, ahí yo no sé como es pero va de más arriba...los recursos que se piden y no llegan, los profesionales...va de más arriba también y no solamente como dentro de la escuela...

Entrevistadora: Bueno, respecto de eso mismo eh...ahora nos enfocaremos un poco en los recursos humanos que existen aquí en el colegio y respecto de los recursos humanos y profesionales con que debe contar el colegio para apoyar integralmente a los estudiantes con discapacidad auditiva, las orientaciones técnicas del establecimiento mencionan que:

“en función de las necesidades de cada estudiante, los profesionales que deben estar presente cuando el colegio tiene estudiantes sordos, ya sea un establecimiento especial o un establecimiento con estudiantes sordos integrados, deben haber: un educador sordo, un intérprete de lengua de señas, un profesor de educación diferencial o un docente básico sordo o un ayudante en lengua de señas y otros profesionales del area como fonoaudiólogos y psicólogos...”

Sin embargo, este texto no detalla la cantidad mínima de profesionales con que debe contar el establecimiento...entonces, a raíz de ésto ¿como funciona este requerimiento dentro de este establecimiento educacional? Por ejemplo, como ustedes nos contaban que faltan coeducadores, faltan intérpretes...¿se cumple realmente lo que plantean las orientaciones técnicas del PIE?

EGPIE: Si no hay plata, no hay plata ¡ese es el problema!...no pos

EGPIE: Bueno, ahí como dices tú “se orienta, se aconseja que haya...” (enfatisa)

EGPIE: Sí, esa es la palabra clave: “se sugiere”

EGPIE: Claro, en eso estamos mal...en la sugerencia...debiese ser obligación...ehh...bueno y acá como ven: no se cumple en esta escuela. ¿Hay fonoaudiólogo? sí. ¿Coeducador? sí. ¿Pero educador sordo? ¿Tú dices como un profesor sordo?

Entrevistadora: Claro

EGPIE: Bueno, eso acá no hay. Yo creo que eso va más con escuelas especiales, escuelas para sordos ehh...interprete estoy yo solo...antes también habían más niños y también estaba yo solo (se rie)

EGPIE: Había mucho niño sordo...

EGPIE: Si, bueno y educadora diferencial no tenemos hace...

EGPIE: Hace poco, hace poquito...se llama Fabiola...renunció

EGPIE: Si, yo también lo iba a comentar, lo que pasa igual es como chistoso pero mmm...llegó una profesora diferencial, ¡por fiiiin! nosotros estábamos “¡yaa llego, llego, llego!

Entrevistadora: ¿Hace cuanto estaban sin educadora diferencial?

EGPIE: Yo diría que como en Abril...a mitad de abril empezó a tirar licencia...

EGPIE: Ya, pongamosle esa fecha como Abril, Mayo y en Septiembre recién llegó una educadora diferencial que para sorpresa de nosotros, no manejaba ni siquiera, nada referente a los sordos: ¿conocimiento de cultura? ¿Alguna seña? nada. La señora llegó, fueron fiestas patrias, después...

EGPIE: Después de las vacaciones...después tiró licencia...

EGPIE: Si, no...tiró licencia dos días, vino dos días, (ininteligible) fiestas patrias, tiró otra semana de licencia y renunció.

EGPIE: Bueno, conclusión: trajeron a un profesional no apto para nuestros requerimientos...no manejaba ¡nada! entonces...no sé que más decirte porque va más de arriba, más de la muni...

Entrevistadora: Pero ¿ustedes creen que puede existir una carencia de profesionales en este establecimiento para los niños sordos?

EGPIE: Sí.

EGPIE: Que dominan lengua de seña, todos...

EGPIE: Igual hay que considerar que la cantidad de educadores que manejen lengua de señas es bajo. Porque la misma malla de educación diferencial tiene dos ramos de lengua de señas solamente y es muy muy básico. Yo tengo muchos amigos educador diferencial y me dicen: “son dos ramos, que están en la mitad de la carrera y después nunca más lo vuelves a trabajar...entonces ¡se te olvida!

La verdad es que educadores que sepan lengua de señas, porque también va de la voluntariedad de las personas, de querer...de tener que aprender y adquirir la lengua de señas para poder comunicarte con los chicos...Yo honestamente si no están ellos

(nombre omitido) me cuesta muchísimo trabajar con ellos...porque yo no sé suficiente lengua de señas entonces tengo que sí o sí trabajar con ellos porque sino...

Entrevistadora: Ahora nos acercamos ya a la última parte sobre las percepciones entorno al impacto personal y social que pueden generar las discriminaciones auditivas ¿ya? La primera pregunta: Desde su experiencia y formación profesional ¿consideran que la discapacidad auditiva es un factor preponderante en el desarrollo social y profesional de los estudiantes?

EGPIE: Yo pienso que los estudiantes son capaces de estudiar pero siempre deben tener el apoyo de un intérprete, otros niños pueden ir a liceos técnicos que es más fácil se puede lograr y trabajar, pero ir a la universidad es más complejo por el tema del vocabulario, se ocupan muchas palabras que no están consideradas en la lengua uno, si al niño le cuesta necesita intérprete pero el intérprete solo lo traduce es más nupcial, más fácil que los estudiantes sordos estudien en un técnico, de poder pueden yo estudie independiente sin intérprete y me costó mucho porque en ese tiempo no había interprete ahora hay más facilidades pero los sordos están acostumbrados a lo visual, también algunos no pueden por la situación económica aunque igual hay becas SENADIS. Yo creo que lo más importante la vocación de las personas que trabajando con niños sordos porque desde ahí se da la motivación de los niños sordos, yo estudie educadora diferencial pero no era lo que quería porque nadie me ayudó a entender que significaba la carrera yo quería trabajar directamente con los niños sordos, si tu le preguntas a los niños a ellos les gusta muchas cosas pero en la actualidad es algunas es inaccesible que los estudiantes sordos participen y estudien las carreras que les gusta

EGPIE: Yo estudie un técnico en la universidad...ehh...yo antes en el 2016, cuando salí de 4to...yo sali de 4to en el 2011 ehh...yo me puse a trabajar, no quería estudiar, pero despues pense...pense "pucha no quiero ganar tan poco" quiero desarrollarme como persona y quise estudiar. Y en verdad habían muchas cosas que a mi no me atraían, busqué en internet y ahí encontré un técnico en deporte, en educación física y yo pensaba ¿cómo yo, como persona sorda voy a poder hacerlo? y aproveche de consultarle a diferentes personas que estudiaron en la universidad cuál era, como dice (nombre omitido), cuales eran los pasos que debia tomar...y yo tenía miedo también con respecto a las barreras, la lectura yo...no tengo una lectura efectiva entonces ehh...me impulsaron a entrar y entré y vi que podía ser independiente igual que mis compañeros oyentes... y sí, igual tuve temas como de discriminación en cuanto a las evaluaciones, que eran las evaluaciones escritas que no podía...me toco con un profesor que no podia entrar con el interprete...entonces yo ahí me comuniqué con el rector, la persona encargada de la universidad y ahí accedieron a que pudiera ingresar un interprete y comentarle a los profesores que estaban con nosotros, los alumnos sordos, que accedieran al tema de los interpretes, entonces ahí ya pude avanzar...y cuando sali

¡justo empezó la pandemia! entonces no he trabajado en lo que estudié y bueno, como coeducador acá, si tú me preguntas la vocación no la tengo (se ríe) pero sí, me ha costado, me ha costado y ahora siento que estoy más motivado, pero en temas de cómo funciona el co-educador sordo, ahí (nombre omitido) me ha ayudado, pero tengo poco conocimiento en el tema en ese sentido...a mi me gusta lo que estudié.

Igual que ustedes, que ya están terminando su tesis, que se yo...lo que hicimos nosotros fue con respecto a lengua de señas también... Igual ustedes con su tesis...que bacán que la hagan con respecto a las personas sordas.

Entrevistadora: Entonces ustedes ¿consideraría que la discapacidad es un factor o una barrera para desarrollarse social y profesionalmente?

EGPIE: Sí, tienen más barreras

Entrevistadora: Y la última pregunta ¿Cuáles serían las necesidades existentes en el proceso de aprendizaje para facilitar el desarrollo personal y social de los estudiantes con discapacidad auditiva?

EGPIE: Yo como co educadora creo que es fundamental la lengua de señas , enseñar la lengua de señas para que exista apoyo en las materias, yo debo adecuar las materias y pruebas ese es mi rol y la profesora diferencial trabaja la segunda lengua pero debería ser que todos sepan lengua de señas para que existan más recursos. Para que exista un mayor apoyo porque a los niños les cuesta aprender diferentes palabras por que no están incluidas en su primera lengua y porque muchas cosas de la entienden de manera visual y muchos no comprenden la forma en la que los estudiantes sordos deben aprender.

EGPIE: Yo creo que un factor super importante en cuanto al desarrollo que tú planteas como profesional o a futuro o personal, es el rol del co-educador porque eso le ayuda a los chiquillos a desarrollarse y que se puedan desenvolver mejor con sus compañeros acá o allá, entonces eso es como una herramienta a futuro para que puedan ser profesionales o independientes

Entrevistadora: ¿A alguien más le gustaría agregar algo?

EGPIE: (interpretando a compañero) Ojalá poder identificar bien si el alumno tiene más o menos habilidades para desenvolverse y si tiene menos, poder impulsarlo más...

EGPIE: por ejemplo, yo como persona nueva sorda evaluar lengua de señas...nada...cero...yo a nivel 1...

Entrevistadora: Bueno, muchas gracias.

ANEXO N°6 ENTREVISTAS A ESTUDIANTES

ENTREVISTA A EIAR1

Entrevistadora: Hola (nombre omitido) tú me conoces soy Paloma, vengo a realizar algunas preguntas donde esto no lleva una nota ni te vamos a juzgar tus repuestas el fin de esta entrevista es poder conocer desde su perspectiva diferentes situaciones que vives tú en primera persona dentro de esta escuela

Ahora te haré la primera pregunta: Imaginemos que necesitas resolver una duda en clases y se la haces a tu profesor/a ¿cómo reacciona él o ella frente a tu duda?

EIAR1: las profesoras hablan mucho yo no entiendo, yo de verdad no entendía nada con la profesora de historia porque ella no me entendía, a veces se me hace difícil preguntar porque no entiendo y ahí le pregunto a la (nombre omitido) me ayuda a hacerlo en lengua de señas, matemáticas es más fácil ahí aprendí harto hubo un tiempo donde (nombre omitido) estaba enferma y en matemática se me hizo un poco fácil porque ya sabía

Entrevistadora: ¿Y si tú le haces una pregunta a un profesor te responde su duda?

EIAR1: Si, pero no hago muchas preguntas (nombre omitido) y (nombre omitido) me ayudan

Entrevistadora: entiendo ahora te haré otra pregunta a lo largo de los años que llevas en este colegio ¿Has visto personas que reten o hagan gestos feos a personas con discapacidad auditiva?

EIAR1: No eh visto solo a veces la profesora de matemáticas no me entiende, pero yo trato de ayudar a mis compañeras hay una que está en silla de ruedas y yo trata de ayudarla para que se sienta cómoda

Entrevistadora: qué bueno ¿tú has estudiado solo en este colegio o has asistido a otro?

EIAR1: sii estuve en un colegio cuando estaba pequeña como kínder, pero solo tenia que dibujar no sabía nada más cuando llega acá me enseñaron lengua de señas y a mis papas también a mi me gusta este colegio porque aprendí muchas cosas con todos la (nombres omitidos)

Entrevistadora: Ah que bueno y en este colegio ¿compartes con tus compañeros o compañeras?

EIAR1: si tengo amigas más grandes, pero hubo una situación donde me molestaban me daban golpes, me tiraban el pelo también, pero ya no juego con esas niñas y también juego con unas niñas de sexto, con mis compañeros de curso no me junto porque estoy sola, si a veces jugamos a la escondida, pero por lo general prefiero estar más sola, aunque tengo un grupo de amigos y yo vine a mostrarle la sale y enseñarles el abecedario

Entrevistadora: Entiendo ahora centrándonos en tus estudios ¿ha sido difícil poder cursar tus estudios?

EIAR1: Algunas materias son difíciles por ejemplo matemática es más fácil pero las otras materias son muy difíciles me da sueño porque no entiende es difícil leer no entiendo que dice, pero el más difícil es historia

Entrevistadora: perfecto matemáticas igual es difícil, ahora en este establecimiento ¿Has visto que algún profesor tratando mal a algún compañero que presente discapacidad auditiva?

EIAR1: no, no eh visto pero a veces la inspectora me reta, pero una vez un compañero dijo que él no quería aprender lengua de señas porque no le gustaba y la profesora lo reto

Entrevistadora: ¿entiendo y tú te has sentido discriminada en algún momento en esta escuela?

EIAR1: si una vez porque me dijeron fea, pero en verdad me molesta que no sepan comunicarse en lengua de señas solo (nombre omitido) y la (nombre omitido)... ahora los niños también son más simpáticos me siento mejor

Entrevistadora: qué bueno que te sientas mejor ahora sin contar las clases, ¿El colegio hace actividades recreativas para que todos ustedes puedan participar de igual manera sin importar la discapacidad auditiva, física, mental, entre otras?

EIAR1: aparte del taller de lengua de señas están los viernes de la comunidad sorda donde todos nos comunicamos en lengua de señas, está el S y el D donde podemos compartir y solo estamos personas que sabemos lengua de señas y es entretenido.... Cuando hay bailes también me dicen que participe, pero no me gusta bailar pero en las alianzas si participo y me disfrace para Halloween pero me sacaron una foto y no me gusto

Entrevistadora: Qué bueno son entretenidas las alianzas ahora te haré otra pregunta ¿si sientes que la escuela te ha entregado las herramientas e información que tu necesitas para sentirte integrada?

EIAR1: sí aquí aprendí a comunicarme en lengua de señas y mis papas también aprendieron gracias a la tía (nombre omitido)

Entrevistadora: perfecto ahora tu ¿Sabes si las y los profesores/as, educadores, inspectores/as, entre otros les han explicado a tus compañeros/as en qué consiste la discapacidad auditiva para que ellos puedan comprenderte y acogerte?

EIAR1: Si mi profesora jefa les dice y la (nombre omitido) también les explico para que entendieran a veces algunos me preguntan y yo les explico igual la (nombre omitido) les enseño algunas clases

Entrevistadora: qué bueno que tu les ayudes a tus compañeros a comprender, ya quedan tres preguntas estamos terminando línea ¿En qué clases está presente el intérprete o la co-educadora y cuando se encuentra ahí, ¿Cómo te resulta la clase cuando ellos están presente?, ¿Cómo te resulta la clase cuando ellos no están presente?

EIAR1: en varias clases estoy con (nombre omitido) como ed. Física, tecnología, matemática y la (nombre omitido) está en lenguaje e historia, cuando a veces están enfermos y no vienen no entiendo mucho, pero hago otras cosas o voy a la sala del pie, pero a veces me gusta estar sola pero no entiendo mucho entonces me gustaría tener siempre un intérprete, pero no me gusta estar mucho en la sala de clases prefiero ir a recursos

Entrevistadora: entiendo y como te gustaría a ti que fuera la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva

EIAR1: Me gustaría que todos aprendieran lengua de señas porque son muy pocos los que saben y así comunicarnos con más personas

Entrevistadora: Tú como persona y estudiante ¿Cómo te ha resultado y como ha sido para ti contar con una discapacidad auditiva?

EIAR1: para mi es fácil porque estoy acostumbrada a comunicarme y me gusta ser parte de la comunidad y hay muchas personas que me apoyan de la comunidad

ENTREVISTA A EIAS2 Y EIAD3

Entrevistadora: Ahora vamos a empezar

Hola ustedes me conocen soy Paloma y vengo a realizar algunas preguntas a ustedes donde esto no lleva una nota ni los vamos a juzgar por sus repuestas el fin de esta entrevista es poder conocer desde su perspectiva diferentes situaciones que viven ustedes en primera persona dentro de esta escuela ahora Imaginemos que necesitas resolver una duda en clases y se la haces a tu profesor/a ¿cómo reacciona él o ella frente a tu requerimiento?

EIAD3: La verdad, yo nunca levantó la mano para preguntar

Entrevistadora: ¿Por alguna situación en particular?

EIAD3: No, solo porque a mí no me gusta preguntar

EIAS2: Yo cuando pregunto me responden bien la única que no me gusta es la de tecnología porque nunca me pesca cuando está el intérprete y me ignora por lo general muchos profesores no nos pescan a nosotros y solo se comunican con el intérprete.

Entrevistadora: A lo largo de los años que llevas en este colegio ¿Has visto personas que reten o hagan gestos feos a personas con discapacidad auditiva?

EIAS2: Si, yo he visto. Tengo unos compañeros que me molestan por molestar se burlan y molestan como imitando los gestos y la voz que tenemos y a veces no me pescan

EIAD3: Si, a veces mis compañeros también me molestan por las voces que nosotros hacemos y empiezan a copiar en el octavo c molestan como empujándose y me tiran el cuerpo y se burlan de la forma de hablar

Entrevistadora: ¿Los molestan porque son sordos?

EIAD3: No solo por molestar

EIAS2: Una vez yo vi que unas niñas molestaban a (nombre omitido) otra compañera sorda que va en cuarto básico y mi me daba rabia entonces avisaba al inspector porque la (nombre omitido) se veía como asustada y enojada.

Entrevistadora: Entiendo ¿y actitudes desde profesores o asistentes de la educación han presenciado?

EIAD3: No yo no he visto o no me acuerdo

EIAS2: Yo tampoco he visto

Entrevistador: Entiendo ¿ustedes siempre han estudiado en este colegio o han asistido a otros?

EIAS2: Yo sí, antes estuve en el Jorge Ottes un colegio para personas sordas pre kínder y kínder y al prado llegué en primero básico

EIAD3: Yo estudié primero básico en una escuela de Malloco y después en segundo me vine al prado

Entrevistador: perfecto ¿y como fue la experiencia en estos otros colegios?

EIAS2: yo no me acuerdo mucho porque estaba chico, pero me gustaba ir era muy lejos por eso me cambie

EIAD3: Para mí fue muy difícil porque nadie sabía lengua de señas y no podía comunicarme con nadie

Entrevistador: Me imagino que fue complejo ustedes y ¿En este colegio comparten con otros compañeros

EIAD3: No, solamente estamos con (nombre omitido) porque mis compañeros son flaites y a nosotros no nos gusta

EIAS2: Solo los dos porque ellos son agresivos y no nos gusta. Se tiran cosas, se pelean y no nos gusta, todos son iguales entonces mejor estamos solo nosotros aparte con (nombre omitido) conversamos en lengua de señas entonces nos entendemos pero tengo unas amigas y dos amigos de basquetbol que son simpáticos y tratamos de comunicarnos, pero igual le entiendo.

Entrevistadora: Entonces prefieren compartir entre ustedes. Para ustedes ¿ha sido difícil poder cursar sus estudios?

EIAD3: Si la verdad para mí ha sido difícil sobre todo en lenguaje

EIAS2: A mí también ha sido difícil menos matemática, pero historia o lenguaje es mucho más difícil por la lectura, yo sé que al (nombre omitido) le cuesta matemáticas, pero a mi no

Entrevistadora: Perfecto, matemáticas igual es difícil a mi también me costaba cuando iba en el colegio. Ahora ustedes, en este establecimiento, ¿Han visto que algún profesor tratando mal a algún compañero que presente discapacidad auditiva?

EIAS2: Hay una profesora que nos da golpes en la mesa y yo me asusto ella debería tocarnos para avisarnos, tocarnos el hombro por último para saber que nos estaba hablando a nosotros

EIAD3: Yo justo tenía sueño y me pego en la mesa porque no me toco el hombro mejor y también vi como retaba a otro niño igual golpeando la mesa

Entrevistadora: Claro, entiendo que no sea la forma para llamarlos, ¿Ustedes se han sentido discriminados dentro de este establecimiento con alguna situación en particular?

EIAS2: Si, una profesora me retó una vez y me gritó y yo no podía escuchar solo veía su cara y que me estaba gritando, pero yo no entendía nada de lo que me decía porque tampoco moduló.

EIAD3: Yo en verdad no me acuerdo

EIAS2: También muchas veces nos ignoran si no están los intérpretes, o la tía o el tío.

EIAS2: Hay un problema de que no hay timbre de luz entonces siempre tenemos que preguntar la hora o por ejemplo si hay un temblor o algo no sabremos entonces falta inclusión también porque esas cosas simples como que nos haría más fácil todo porque el timbre para el recreo no lo escuchamos entonces dependemos de los demás que nos avisen para saber esas cosas

Entrevistadora: Sin contar las clases, ¿El colegio hace actividades recreativas para que todos ustedes puedan participar de igual manera sin importar la discapacidad auditiva, física, mental, entre otras?

EIAS2: Si yo participo, pero siempre junto con el (nombre omitido), pero yo voy a un campeonato de fútbol por el colegio no es todos los días solo a veces

EIAD3: A mi no me gusta participar

Entrevistadora ¿Saben si las y los profesores/as, educadores, inspectores/as, entre otros les han explicado a tus compañeros/as en qué consiste la discapacidad auditiva para que ellos puedan comprenderte y acogerte?, ¿Qué opinas de esto? ¿Has tenido que explicar tú a tus compañeros?

EIAS2: No yo no se pero los profesores no saben lengua de señas y no pueden comunicarse con nosotros siempre dependemos de otras personas para poder comunicarnos son muy pocos los que saben comunicarse

EIAD3: Falta que aprendan deberían todos saber porque nosotros estudiamos acá y compartimos con los demás, todos deberían saber lengua de señas dicen que son para todos, pero no es así

Entrevistadora: Claro es super importante el poder comunicarse y en esta misma línea ¿En qué clases está presente el (nombre omitido) o la (nombre omitido) y cuando se

encuentra ahí, ¿Cómo te resulta la clase cuando ellos están presente?, ¿Cómo te resulta la clase cuando ellos no están presente?

EIAS2; (nombre omitido) Está en educación física y matemática y en lenguaje estamos con la tía (nombre omitido) en la sala del pie trabajando lengua uno, en historia y ciencias también está (nombre omitido). En tecnología y arte estamos solos. Cuando no está (nombre omitido) escribo en un papel con la profesora, pero cuando no está ninguno ni (nombre omitido) ni la (nombre omitido) con (nombre omitido) nos aburrimos porque no entendemos nada entonces no aburrimos

EIAD3: Si, eso pasa nos aburrimos porque nadie nos explica porque no saben comunicarse con nosotros

Entrevistadora: Tú como persona y estudiante ¿Cómo te ha resultado y como ha sido para ti contar con una discapacidad auditiva?

EIAS2: Es fácil estoy acostumbrado aunque hay cosas que me dificultan y me frustran

EIAD3: Si, es difícil sobre todo en el colegio cuando no viene ni (nombre omitido), ni (nombre omitido) porque son los únicos que pueden entendernos y explicarnos las cosas porque nadie más sabe comunicarse con nosotros

