

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Filosofía y Educación

Departamento de Educación Diferencial



Título:

“Percepciones de la comunidad sobre el primer año de integración de personas sordas al Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar A5”

Memoria para optar al grado de Licenciatura en Educación y al título de Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Problemas de Audición y Lenguaje

Memoristas

María Francisca Allende Molina

María Consuelo Bascuñán Ávila

Tatiana González Santelices

Franchesca Trujillo Sánchez

Profesoras guía

Ximena Acuña Robertson

Annett Fock Guerrero

Abril, 2016

Agradecimientos

“Agradezco a Dios primeramente, por darme la oportunidad de estudiar en tan importante universidad. Agradezco a cada uno de los profesores y profesoras que fueron parte de mi formación profesional, que hoy me permite llegar hasta estas instancias.

Agradezco también a la comunidad del Liceo A5 por acogerme al realizar mi práctica profesional y también, por abrirnos las puertas para realizar esta investigación.

Agradezco a mi familia física y espiritual por apoyarme y alentarme siempre a perseverar durante este proceso. Agradezco también a mi esposo, quién llegó a mi vida casi al final de ésta etapa, pero perseveró conmigo durante este largo último período.

Agradezco a mis compañeras y amigas por estar perseverando juntas en este proceso, por acompañarme en un momento importante en mi vida y por tener tanta flexibilidad frente a los diferentes momentos vividos.

¡Gracias infinitas!”

Con amor,

Tatiana González Santelices.

“Gracias a mi familia, a mis amigas, a todas las personas que fueron parte de mi proceso de formación y me apoyaron constantemente.

Gracias a toda la comunidad educativa del Liceo A5 por participar en esta investigación”

Franchesca Trujillo Sánchez.

“Gracias a mi familia, amigos y a todos quienes me acompañaron, apoyaron y aparecieron en mi formación profesional.

Gracias a todas las personas que colaboraron en este proceso.

Gracias a toda la comunidad educativa del Liceo A5 por participar en esta investigación”

María Francisca Allende Molina.

“Quiero agradecer a mi familia y amigos por formar parte de mi vida y acompañarme en todo momento en este largo camino, el cual ha tenido altos y bajos, pero que mayormente me ha entregado grandes alegrías, y también me ha planteado nuevas metas que cumplir.

Sé que cada experiencia es un aprendizaje, más aún, cuando se hace lo que se ama”.

María Consuelo Bascuñán Ávila

Tabla de contenidos	Página
Resumen	5
Introducción	7
1. Planteamiento del problema	9
2. Objetivos de la investigación	13
2.1. Objetivo general	13
2.1.1. Objetivos específicos	13
3. Marco Teórico	14
3.1. Educación Especial	14
3.1.1. Antecedentes de Educación Especial	14
3.1.2. Educación especial en Chile	18
3.2. Comunidad Sorda	23
3.2.1. Lengua de Señas	25
3.2.2. Educación del Sordo	26
3.2.2.1. Enfoques de la enseñanza en la educación del Sordo	28
3.2.2.2. Antecedentes históricos de la educación del Sordo en Chile	30
3.2.2.3. Habilidades de lectura y escritura en las personas sordas	33
3.3. Integración escolar	35
3.3.1. Integración e inclusión	35
3.3.2. Adecuaciones curriculares	36
3.3.3. Integración escolar en Chile	36
3.3.4. Co-docencia	38
4. Diseño metodológico	40

4.1. Enfoque metodológico	40
4.1.1. Carácter de la investigación	40
4.2. Acceso al campo	40
4.2.1. Fuentes de información	41
4.3. Instrumentos o técnicas de recolección	43
4.4. Técnicas o métodos de análisis	43
5. Análisis de los datos	47
5.1. Descripción del contexto	47
5.2. Primera categoría de análisis: Interacciones	48
5.3. Segunda categoría de análisis: Trabajo colaborativo entre Profesionales	58
5.3.1. Coordinaciones	58
5.3.2. Co docencia	62
5.3.3. Actitudes de los profesionales	64
5.4 Tercera categoría de análisis: Facilitadores y obstaculizadores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos.	66
5.4.1. Características de los estudiantes Sordos en su proceso de aprendizaje	67
5.4.2. Actitudes de los estudiantes Sordos en su proceso de aprendizaje	69
5.4.3. Adecuaciones curriculares	72
6. Conclusiones	76
7. Sugerencias	82
8. Bibliografía	85
9. Anexos	92

Resumen

La presente investigación, presenta el análisis cualitativo acerca de las percepciones del proceso de integración de ocho estudiantes sordos al primer año medio del año 2014, por parte de los actores de la comunidad educativa del liceo Mercedes Marín del Solar A5.

Para llevar a cabo este proceso de investigación, se realizan entrevistas semiestructuradas de forma individual a los diversos miembros de la comunidad: profesionales de la educación y del equipo PIE, compañeros de curso, directivos, paradocentes y los propios estudiantes sordos.

Posteriormente, se levantan categorías de análisis, las que describen los principales elementos identificados a partir de las percepciones de cada informante.

Los hallazgos más relevantes, se organizan y describen en torno a dos áreas: en primer lugar, se señalan las relaciones que surgen entre los diferentes participantes de la comunidad y los estudiantes sordos; y en segundo lugar, se aborda el proceso educativo de éstos.

En cuanto a las relaciones generadas, se describe cómo es la comunicación, el nivel de interacción y el grado de vinculación que se desarrolla entre los estudiantes sordos y los integrantes del establecimiento.

En torno al proceso educativo de los estudiantes sordos, se describen los facilitadores y obstaculizadores percibidos por los profesionales que trabajan directamente con los sordos, considerando diferentes aspectos, tales como el trabajo colaborativo que se desarrolla entre los profesionales del equipo de aula, y el impacto que éste tiene en el aprendizaje de los estudiantes, además de las características de éstos.

Finalmente, se concluye que en torno a las interacciones que se desarrollan entre los estudiantes sordos y los diferentes miembros de la comunidad, se considera la lengua de señas como un factor primordial, atribuyendo su aprendizaje a diferentes factores.

En torno al trabajo colaborativo, es posible evidenciar que la dinámica que se desarrolla entre los profesionales del equipo de aula, genera que cada docente desempeñe una labor, y asuma diferentes responsabilidades dentro de las instancias de clases y en las coordinaciones pedagógicas. A partir de esto, se identifican algunos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos, como por ejemplo, la actitud que ellos manifiestan hacia éste.

Este análisis de datos nos permite estructurar una propuesta de trabajo, con el fin de favorecer el programa de integración de estudiantes sordos del Liceo A5, el cual se concentra en la participación de todos los actores de la comunidad en actividades de perfeccionamiento y capacitación, con el fin de sensibilizar y contribuir con experiencias diversas de inclusión educativa.

Introducción

La presente investigación pretende conocer el proceso de integración de los estudiantes sordos al primer año medio del año 2014, mediante las percepciones de los actores de la comunidad educativa del liceo Mercedes Marín del Solar A5. A partir de esto, se desean realizar sugerencias que aporten al mejoramiento del proceso de integración.

La metodología utilizada para recoger la información es la entrevista semiestructurada, la cual se aplica de manera individual a los diversos actores de la comunidad educativa. Luego de esto, se levantan categorías de análisis para describir los elementos fundamentales identificados en las percepciones de los informantes para, posteriormente, generar una propuesta de mejoramiento.

Los principales hallazgos se organizan y describen en torno a dos áreas: en primera instancia, se señalan las relaciones que surgen entre los diferentes actores; y en segundo lugar, se aborda el proceso educativo de los estudiantes sordos.

En cuanto a las relaciones generadas, se describe cómo es la comunicación, el nivel de interacción y el grado de vinculación que se desarrolla entre los estudiantes sordos y los integrantes del establecimiento.

En torno al proceso educativo de los estudiantes sordos, se describen los facilitadores y obstaculizadores percibidos por los propios actores, considerando diferentes aspectos, tales como el trabajo colaborativo que se desarrolla entre los profesionales del equipo de aula, y el impacto que tiene en el aprendizaje, y también las características de los propios educandos.

Finalmente, el análisis de datos permite estructurar una propuesta de trabajo con el fin de favorecer el programa de integración de estudiantes sordos del Liceo A5

1. Planteamiento del problema

La educación se puede definir como un proceso multidireccional, mediante el cual existe una construcción de aprendizajes entre sujetos (Soto, 2000). Además, constituye un derecho humano fundamental esencial para poder ejercitar todos los demás derechos, ya que promueve la libertad y la autonomía personal, generando importantes beneficios para el desarrollo (UNESCO, 2013).

El sistema educacional de Chile se estructura en diferentes niveles de enseñanza: Educación Parvularia, Básica, Media, Especial y Superior. La Educación Especial es una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles de la educación, proporcionando servicios y recursos especializados con el fin de asegurar aprendizajes de calidad para estudiantes que integran escuelas regulares o especiales y que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas o no a una discapacidad (Ley 20.422, artículo nº 35, 2010).

Las NEE se definen como las barreras que experimentan los estudiantes para aprender y participar del currículum escolar (Guzmán, 2012). En la sociedad, la historia de las personas con discapacidad o con alguna NEE ha transitado desde concepciones basadas en la segregación hacia posturas fundamentadas en la integración (Herrera, 2010). Lo mismo ocurre con las percepciones que se han tenido de las personas Sordas, generándose grandes controversias sobre los métodos de enseñanza más adecuados en su educación y además del valor de la Lengua de señas en este proceso (Skliar, 1997).

Las opciones que ofrece el sistema educacional a los estudiantes sordos en Chile, son las escuelas regulares que cuentan con Programas de Integración Escolar (PIE) que integran alumnos con esta NEE y las escuelas especiales.

Los PIE, según lo que establece el Ministerio de Educación (MINEDUC), son una alternativa en el sistema escolar que surgen de la necesidad de un mejoramiento continuo de la calidad de la educación. El PIE es una estrategia inclusiva que tiene como objetivo favorecer la presencia, participación y logro de los aprendizajes esperados de todos los estudiantes, en especial los que presentan algún tipo de NEE (Guzmán, 2012).

Desde el año 2009, el Decreto Nº 170 -que regula los PIE- clasifica las NEE como Transitorias (NEET) y Permanentes (NEEP). Las primeras son aquellas que presenta el estudiante en algún momento de su escolaridad y que con apoyo específico debieran superarse, como por ejemplo el Trastorno específico del lenguaje (TEL), déficit atencional, dificultad específica del aprendizaje, entre otras; y las segundas corresponden a aquellas necesidades que presenta el estudiante durante todo su proceso educativo, tales como la sordera, discapacidad visual, discapacidad cognitiva, entre otras.

Para que un establecimiento pueda implementar un PIE debe realizar un análisis de la factibilidad del proyecto y también un proceso de participación y sensibilización de todos los integrantes de la comunidad educativa (Guzmán, 2012).

Desde el año 2008, el Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar A5 formula un PIE orientado a responder a las NEE de tipo motriz, lingüística y de aprendizaje de un grupo de estudiantes, el cual se mantiene a través del tiempo, aumentando cada año el número de alumnos que participan en el programa. En el año 2014, el liceo

comienza a integrar a estudiantes sordos al primer año B de Enseñanza Media y, para llevar a cabo esta integración, el liceo incorpora a nuevos profesionales que permitan satisfacer las necesidades que se presenten durante el proceso, tanto en los estudiantes como en los profesores que trabajan directamente con los estudiantes sordos.

A partir de esto, se producen cambios importantes en la dinámica del establecimiento, los que deben ser reconocidos y atendidos de manera oportuna por la comunidad docente. En este sentido, considerando las necesidades que presentan los estudiantes integrados, se deben determinar las adecuaciones curriculares que se implementarán en el proceso educativo, tales como aquellas que permiten el acceso al plan de estudios. También, son importantes los roles que asumen los profesionales en este proceso y el trabajo colaborativo que surge a partir de las diferentes dinámicas entre ellos para satisfacer las necesidades de los estudiantes sordos. Además, en el ámbito de las relaciones interpersonales, son relevantes las interacciones que surgen entre los miembros de la comunidad, a partir de la integración de los estudiantes sordos.

Estos elementos son percibidos de diversas formas por los integrantes de la comunidad, de acuerdo a sus experiencias, sus roles y el nivel de involucramiento en el proceso. Es por esto, la relevancia de investigar las percepciones de los diferentes integrantes de la comunidad educativa del Liceo, respecto a la integración de estudiantes sordos, ya que de esta forma se dará a conocer el proceso de integración desde diferentes perspectivas.

El conocer las percepciones de la comunidad educativa entrega una imagen de lo que realmente ven los miembros de ésta, cuáles son las fortalezas y debilidades del

programa, y cómo éste puede mejorar para entregar una educación de calidad a los estudiantes sordos que ingresen a este PIE en los años posteriores.

Por lo anterior, se ha generado la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son las percepciones de los actores de la comunidad educativa acerca del proceso de integración de los estudiantes sordos en el primer año medio "B" del Liceo A5?*

Para resolver esta pregunta inicial debemos responder también otras interrogantes como: ¿Cuáles son y cómo se han establecido las interacciones entre los estudiantes sordos y la comunidad educativa?

En relación al proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos: ¿Cómo es este proceso? ¿Cuáles son los factores que obstaculizan y/o facilitan el proceso de aprendizaje? ¿Cuáles son los roles que tienen los profesionales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos? ¿Cómo influyen en el aprendizaje?

Finalmente, ¿Cómo se puede contribuir al proceso de integración de los estudiantes sordos?

2. Objetivos de la investigación

2.1. Objetivo General

"Describir las percepciones de los actores que componen la comunidad educativa del Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar A5, acerca de la integración de estudiantes sordos al establecimiento."

2.1.1. Objetivos específicos

- 1.** Describir el desarrollo de las interacciones en los ámbitos profesional e interpersonal, entre los actores de la comunidad que participan del proceso de integración de sordos.
- 2.** Establecer los elementos facilitadores y obstaculizadores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos, identificados por los participantes.
- 3.** Contribuir con propuestas para optimizar el proceso de integración.

3. Marco teórico

3.1. Educación Especial

La Educación Especial es una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles de enseñanza, proporcionando servicios y recursos especializados con el fin de asegurar aprendizajes de calidad para estudiantes que integran escuelas regulares o especiales y que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas o no a una discapacidad (Ley 20.422, artículo nº 35, 2010). Las NEE corresponden a las dificultades o barreras, que experimentan los estudiantes al enfrentarse al currículo escolar (Guzmán, 2012).

3.1.1. Antecedentes de la Educación Especial

Durante la primera mitad del siglo XX, la educación especial se vincula estrechamente con las ciencias de la medicina y la psicología. Estas disciplinas, condicionan el desarrollo de la educación especial desde una concepción que promueve la necesidad de detectar y clasificar en forma precisa el “trastorno” presente en cada individuo (Blanco, 2004). A partir de esto, se puede evidenciar un paradigma clínico-rehabilitador, caracterizado por centrarse en el déficit que presenta la persona y en los tratamientos posibles para atender cada caso (Pérez, 2010).

Durante este periodo, cuando una persona presenta algún tipo de discapacidad, su familia acude a los profesionales del área de la salud para recibir orientaciones y apoyar el proceso de desarrollo de sus hijos. Estos especialistas, son los principales precursores de las definiciones de cada tipo

de discapacidad y de la caracterización de los niños, niñas y jóvenes que en base a sus “deficiencias”, son agrupados para el trabajo “pedagógico”. Este paradigma se mantiene por largo tiempo, manifestándose en las prácticas de la educación especial con características asistencialistas, correctivas, curativas y terapéuticas, según los objetivos que propone cada línea de trabajo.

Se entiende, que la educación especial está destinada a quienes, por razones genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, necesitan un apoyo excepcional (Garanto, 1984). De esta manera, el desarrollo de la educación especial se encuentra fuera del sistema escolar general, debido a que su objetivo no se centra en el proceso educativo, sino en el tratamiento médico.

Conforme avanza el trabajo, se crean establecimientos especializados para atender las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidades sensoriales, intelectuales, entre otras, los cuales potencian la investigación y especialización de sus profesionales en esta área (Warnock, 1978).

Este proceso de perfeccionamiento, se enmarca en el principio de “normalización”, propuesto por Wolfensberger en 1986, el cual promueve la utilización de diferentes medios educativos para que una persona adquiera o mantenga comportamientos y características lo más cercanos a la normatividad general (como es citado en Jiménez. 1999, pg. 109). A partir de esto, se promueve el ingreso de todos los estudiantes con discapacidad a la educación regular, considerando el derecho que tienen las personas a participar en todos los ámbitos de la sociedad en igualdad de condiciones, recibiendo el apoyo que necesiten.

Bajo este principio, nace el concepto de “integración educativa”, que Birch en 1974 define como “la unificación de la educación ordinaria y especial, con el fin de ofrecer los servicios educativos necesarios en función de las necesidades de cada alumno”. (Como es citado en Araneda, 2006, pág.20)

Estas concepciones, reflejan la permanencia del paradigma clínico-rehabilitador, debido a que señalan la existencia de un grupo minoritario que posee determinadas características, el cual debe incorporarse a otro grupo mayoritario para asemejarse lo más posible a él, acabando así con las particularidades que los distinguen (Araneda, 2006) .

En Londres, en el año 1978, se forma una comisión de “Investigación sobre la Educación y los Niños Discapacitados”, la cual señala la situación de la educación especial de la época, con el fin de generar un marco legal y determinar los criterios de acción en esta área. A partir de esta comisión, se genera el “Informe Warnock”, el cual define el concepto “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), las que se entienden como “aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente- para responder a las diferencias individuales de sus alumnos- y que requieren de ajustes, recursos, o medidas pedagógicas especiales” (Warnock, 1978). En base a las definiciones y aclaraciones expuestas en el informe, surge una nueva mirada para la educación especial, formalizando sus acciones y abarcando a una mayor población (Godoy, Meza y Salazar, 2004). Las principales ideas del informe se concentran en la entrega de una educación de calidad a través de diferentes apoyos, con el objetivo de favorecer la integración de las personas con NEE a la sociedad. Además, promueve potenciar el uso de las ayudas

técnicas para quienes lo necesiten y la profesionalización de los participantes en el proceso.

Conforme avanza el tiempo, nace un debate en relación a un nuevo concepto denominado “inclusión educativa”, el cual se diferencia de lo entendido por integración escolar, contemplando diferentes dimensiones relacionadas con las políticas educativas, los equipos de trabajo escolar y los especialistas en educación. A partir de esto, se modifica desde el principio de integración, que centra su atención en las personas con NEE “-modelo que supuestamente estaría apuntando al déficit- al ‘paradigma de inclusión’ que, por el contrario (...) se corre de la perspectiva sobre las necesidades especiales por la del derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias” (Sinisi, 2010).

El concepto de inclusión educativa, se complementa con la Declaración de Salamanca el año 1994, donde se propone un marco de acción para abordar las NEE, el cual expone prácticas que tienen como objetivo el logro de una “educación para TODOS” (Salamanca, ONU, 1994). Dentro de las ideas expuestas, se reconocen las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios a cada niño, niña y joven, quien además es un sujeto de derecho con oportunidades de alcanzar aprendizajes significativos. Para esto, el sistema educativo debe ser diseñado con programas que consideren las características y diferencias de sus estudiantes (Salamanca, ONU, 1994).

Estas declaraciones permiten acercar el concepto de inclusión a la realidad, ya que si bien ambos términos- integración e inclusión- se asemejan en sus propuestas, la inclusión se establece dentro de un nuevo paradigma, el

paradigma socio–antropológico, que se enfoca en el “derecho y obligación social de construir entre todos comunidades para todos” (Parrillas, 2002).

Así, también, la educación general se ve intervenida, ya que se plantea la inclusión como un proceso que afecta a una única comunidad en la que todos participan. Por lo tanto, la educación inclusiva tiene que ver con “cómo, dónde, por qué, y con qué consecuencias, educamos a todos los estudiantes” (Barton, 1997). Esto se evidencia en las prácticas escolares que centran sus acciones en las necesidades de todo el grupo estudiantil, reconociendo que todo niño puede presentar en su recorrido escolar, necesidades educativas especiales y, por lo tanto, la escuela debe estar preparada para abordarlas.

3.1.2. Educación especial en Chile

En el año 1928, en Chile, se establece una reforma educacional en la que se crea la primera escuela especial para niños con deficiencia mental. Esta es la primera acción que regula la educación especial y, a partir de esto, se continúan creando nuevas instituciones en esta área. (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

En los años 50, se inicia una política específica que apunta a una mayor cobertura de atención a las personas con discapacidad, lo que impulsa estudios y perfeccionamiento de profesionales.

Durante este periodo, el trabajo se realiza en hospitales infantiles, principalmente en los departamentos de psiquiatría y neurología infantil, en donde se trabajan aspectos asistenciales, de diagnóstico, de rehabilitación y también de investigación clínica para la profesionalización de los docentes que

trabajan en las escuelas especiales. Estos participantes tienen una formación autodidacta y nunca habían tenido estudios en esta área. Esta preparación tiene un enfoque terapéutico para el trabajo con los educandos, lo que consolida el enfoque clínico-rehabilitador en la educación especial (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

A mediados de los años 60, se inician acciones para consolidar la educación especial en el país, fortaleciendo la carrera de Educación Especial con postítulos en esta área para los diferentes profesores de Chile (Godoy, Meza y Salazar, 2004). De esta forma, la Universidad de Chile crea el centro de formación de especialistas en “deficiencia mental” en el año 1962; inicia el postítulo en “Audición y Lenguaje” en el año 1964, y tres años después crea la especialidad de “Trastornos de la Visión”. En el año 1970, la Facultad de Filosofía y Educación de la universidad incluye las carreras de Educación Diferencial en su programa de pregrado.

Estas carreras mantienen un enfoque clínico, ya que centran sus prácticas pedagógicas en el principio de normalización, por tanto, se forman profesionales para que realicen diagnósticos médicos a personas con alguna discapacidad, con el fin de rehabilitar y mejorar su diagnóstico para lograr su inserción social (Manghi, 2012).

A partir de estas prácticas, la educación especial y regular disminuyen el distanciamiento inicial que tienen, ya que muchos estudiantes con discapacidad comienzan a ingresar a establecimientos regulares como consecuencia del principio de integración. Este último establece el “derecho que tiene toda persona con discapacidad, a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada” (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

En la década de los 80, aparecen los primeros decretos que aprueban planes y programas de estudio para la educación especial (Godoy, Meza y Salazar, 2004). El Estado impulsa el perfeccionamiento y la atención multifuncional en las escuelas especiales, creando “centros de diagnóstico”, promoviendo la participación de la familia en el proceso. Los estudiantes con discapacidad, sin compromiso intelectual que superan sus necesidades con algún tipo de apoyo pedagógico (Pérez, 1987), tienen la posibilidad de ingresar y permanecer en las escuelas regulares, accediendo a algunas excepciones reglamentarias, como la evaluación diferenciada, con el objetivo de favorecer su proceso educativo (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Durante la década del noventa, se modifica la visión de la educación diferencial, pasando del enfoque clínico a uno pedagógico, tomando en cuenta el currículum, la didáctica y las adecuaciones que requiere cada estudiante. En el año 1994, se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad N° 19.284, cuyo objetivo es establecer las condiciones que permitan lograr la integración social de las personas con discapacidad y cumplir plenamente sus derechos constitucionales (Art. 1, Ley N° 19.284, 1994). Además, esta ley define la educación especial como “la modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos especializados a las personas con o sin discapacidad, que presentan necesidades educativas especiales” (Ley N° 19.284, art.26,1994).

Más adelante, en 1998, surge el Decreto N° 01, el cual “proporciona el marco legal que posibilita el acceso, la permanencia y el progreso de los alumnos con discapacidad a la educación regular a través de la elaboración y ejecución

de proyectos de integración” (Varas, 2003). Los proyectos de integración escolar (PIE) se definen como una estrategia que pretende obtener recursos a través de la subvención especial del estado, con el fin de entregar respuestas adecuadas a los estudiantes con NEE (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

A partir de esto, el rol de los educadores diferenciales transita desde el tratamiento hacia la intervención pedagógica, desarrollando su labor en los procesos educativos de las personas con NEE, con el fin de atender a sus necesidades y potenciar la integración escolar (Manghi, 2012).

Dentro de esta transición, el concepto de integración se encuentra cuestionado por su carácter segregador, al considerar una “discapacidad en aquellas personas que no se ajustan a las imágenes de lo que es ‘normal’” (Vlachou, 1999) y por lo tanto se centra en cambiar o trabajar en función de ésta, evidenciando una mirada clínico-rehabilitadora.

Por otro lado, desde una mirada socio-antropológica, nace el concepto de inclusión, el cual busca anular la segregación, haciendo partícipes a todos integrantes en un mismo espacio. Enfatizando en la necesidad de incluir a todos los niños y niñas en la comunidad y vida educativa.

Desde estas nuevas concepciones, el rol de los educadores diferenciales se centra en la evaluación de la diversidad, para reconocer en contextos situados cuáles son las barreras que limitan o dificultan la participación e inclusión de todos los niños, niñas y jóvenes en la sociedad y en su derecho a la educación. Con respecto a la intervención en los ámbitos escolar, laboral y social, se pretende disminuir o eliminar las barreras, con el fin de garantizar el

derecho a la educación de todos y todas a partir de la valoración positiva de su diversidad (UNESCO/OREALC, 2004).

En el año 2008, el Estado chileno se suscribe al Informe de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD] aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006 (Manghi, 2012). Este informe corresponde al primer documento que aporta un marco normativo para la educación inclusiva, contemplando todos los niveles de enseñanza (Cisternas, 2010).

Stainback (2001) menciona que es necesario incluir a los niños y niñas, en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas; dejando a un lado el término “integración”, cuyo objetivo consiste en “reintegrar” a alguien o algún grupo en la escuela o comunidad, de la cual ha sido excluido anteriormente. El objetivo básico de la inclusión consiste en asegurar escolaridad para todos.

Este cambio de paradigma se manifiesta en la nueva Ley 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Dentro de sus principios, se pretende asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de todas las personas y, de esta forma, conseguir una plena inclusión social, evitando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.

Asimismo, se considera la libertad de elección para la modalidad educativa, tanto en escuela especial como regular, siendo esta última, responsable de incorporar adecuaciones curriculares, de infraestructura y materiales de apoyo necesarios para facilitar y permitir el acceso al currículum y también incorporar el respeto por las diferencias lingüísticas de sus estudiantes, para conceder el

acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo. De igual forma, se le otorga un rol formador y de asesoría a la escuela especial para permitir la incorporación de estudiantes con NEE a la educación regular (Ley 20.422, 2010).

Desde este punto, la inclusión educativa se plantea como el “reforzar las buenas prácticas dentro de las escuelas, orientadas a fomentar modalidades de trabajo que faciliten el aprendizaje de todos los niños, minimizando la necesidad de excluir” (Ainscow y Mertz, 2003).

3.2 Comunidad Sorda

El concepto comunidad se define como el conjunto de personas vinculadas por características comunes, tales como una lengua, valores, roles, costumbres, entre otras. El aspecto más relevante de una comunidad es la creación de una identidad entre todos sus miembros, ya que cada individuo desarrolla su auto-concepto y un sentido de pertenencia dentro del grupo (Letelier, 2006).

Las personas sordas, a lo largo de la historia, han sido consideradas bajo una mirada asistencialista por parte de diferentes entidades, como lo han sido la Iglesia y el Estado. Además, las familias de los Sordos, han tenido la intención de “normalizar” y homogeneizar a esta “*minoría*”, desvalorizada por las personas oyentes (Hola, Morales, Soteras, 2004).

Debido a diferentes investigaciones, ha sido posible modificar la perspectiva que se posee de las personas sordas, incluyendo nuevas bases conceptuales que han aportado a ello y han cambiado las representaciones sociales a lo largo del tiempo. Por ejemplo, “Conceptos como comunidad lingüística, cultura

minoritaria, procesos socioculturales, interculturalidad, identidad, entre otros, son cada vez más inevitables al momento de aproximarnos a las personas sordas, y es la propia comunidad sorda la que comienza a hacerse visible” (Holla; et al, 2004).

Las representaciones sociales sobre la sordera han influido de manera directa en la vida de las personas sordas y en la percepción que ellos tienen de sí mismos. Se destacan dos perspectivas sobre la comunidad sorda. Una de ellas es la visión clínica, la cual considera a la persona sorda según su pérdida auditiva. Por otra parte, la visión socio-antropológica que se centra en la lengua, las experiencias y los valores de las personas sordas (Lattapiat, 1997).

Se plantea que para pertenecer a la Comunidad de Sordos es necesario aceptar sus valores, el uso de la lengua de señas y también, identificarse con otras personas sordas que tienen experiencias compartidas. Sin embargo, no todas las personas con pérdida auditiva se identifican con sus semejantes, por lo tanto éste no es un factor indispensable para formar parte de esta comunidad (Lattapiat, 1997).

Baker-Shenk y Cokely, en 1980, presentan cuatro factores que explican el nivel de pertenencia en la comunidad sorda (como es citado en Lattapiat, 1997). Estos son:

- **Factor Audiológico:** se relaciona con el grado de pérdida auditiva de las personas sordas, por lo que las personas oyentes son excluidas de este factor.
- **Factor Político:** corresponde a la influencia política que posee la persona y que afecta directamente a la comunidad de Sordos.

- **Factor Lingüístico:** centrado en la competencia que tiene la persona en la Lengua de Señas.
- **Factor Social:** relacionado con el nivel de participación social dentro de la comunidad Sorda.

A partir de este enfoque, se puede establecer que no sólo las personas sordas forman parte de la comunidad, sino que también se considera a familiares de sordos, profesores de sordos, amigos y todas aquellas personas que comparten una o varias características de las mencionadas anteriormente.

Por otra parte, el término cultura hace referencia al conjunto de ideas, hábitos y actividades de carácter social y lingüístico, que se transmite de generación en generación por medio de tradición (Alcina, 1974).

A partir de esto, “actualmente comprendemos el concepto de cultura sorda como una cultura conformada por una historia propia, por procesos de desarrollo, de identificación, de discriminación y de prácticas relacionadas con una lengua en común.” (Skliar, 1997).

3.2.1 Lengua de señas

La lengua de señas es el elemento más importante dentro de la comunidad sorda, ya que le entrega cohesión y un carácter étnico a ésta, además de establecer límites con otros grupos al actuar como principal símbolo de identidad (Acuña et al; 1999). Esta lengua tiene una modalidad visogestual, que surge de manera natural al interior de la comunidad de personas sordas,

permitiendo la vinculación de los sujetos participantes de la comunidad (Adamo, Acuña, Cabrera, Cárdenas, 1997).

Las investigaciones de William Stokoe sobre la lengua de señas, permitieron generar una nueva perspectiva sobre ésta. Sus aportes fueron esenciales para que se reconociera la lengua de señas como tal, dejando de lado, poco a poco, la creencia de que era sólo un sistema de comunicación rudimentario (Saizarbitoria, 1993).

La estructura de las lenguas de señas no es diferente a las de las lenguas orales, por lo que se reconocen diferentes niveles lingüísticos: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.

El nivel fonológico de la lengua de señas corresponde al análisis y estudio de la expresión física de la seña. Las unidades visuales son equivalentes a las unidades sonoras de las lenguas orales. En cuanto al nivel morfológico, se distinguen unidades significativas mínimas, las cuales se denominan morfemas (Adamo et al, 1997).

3.2.2 Educación del Sordo

3.2.2.1 Enfoques de enseñanza en la Educación del Sordo

Los paradigmas presentes en la Educación Especial han orientado el trabajo con las personas Sordas, estas perspectivas han generado diferentes formas de abordar el proceso educativo de los estudiantes Sordos (Skliar, 1997).

Enfoque Oralista

Este enfoque está situado en un paradigma clínico-rehabilitador, el cual percibe a la persona desde su “deficiencia” con el propósito de normalizarla. Es así, como esta propuesta no contempla el uso de la Lengua de Señas por parte de las personas sordas, enseñándoles sólo la lengua oral.

En el año 1880, el Congreso de Milán determina que por motivos políticos, religiosos y educativos, la lengua de las personas sordas debía ser la lengua oral, lo cual desplazó la lengua de señas, ya que se considera un daño a la palabra hablada (Skliar, 1997).

A inicios de 1980, se comienza la discusión sobre la eficacia del método oral y, al mismo tiempo, se evidencian las dificultades y fracasos de las personas Sordas para lograr un nivel comunicativo eficaz mediante la lengua oral.

Método de Comunicación Total

Este método tiene como objetivo que todos los estudiantes sordos tengan la oportunidad de aprender utilizando la alternativa de comunicación que más utilidad les ofrezca, permitiéndole recepcionar un mensaje y emitir una respuesta con la misma facilidad. El método de comunicación total no es sistemático ni tampoco consiste en una planificación, sino que acepta todos los modos de comunicación (oralismo, lectura labial, resto auditivo, articulación, gestos, lengua de señas, pantomimas, dramatización, lectura y escritura, entre otros) (Martínez, Pérez, Padilla, López y Lucas, 2008), con el fin de que la comunicación con el estudiante sordo sea clara y comprensible para él o ella, utilizando uno o realizando combinaciones entre éstos, para que la persona sorda se comunique de la mejor forma posible (Cuevas, 2008).

Enfoque Bilingüe Bicultural

Este enfoque se basa en el paradigma socio-antropológico, el cual considera a cada persona partícipe de una cultura, que le permite la formación de su identidad y que es capaz de convivir en armonía con otra cultura. Esta perspectiva educativa, considera que la lengua de señas es esencial para la educación de las personas que pertenecen a la comunidad sorda.

Es por esto que el enfoque bilingüe propone generar un acceso al niño sordo a las mismas posibilidades psico-sociolingüísticas que tiene un niño oyente. Tiene por objetivo la formación de identidad bicultural positiva, ya que le permite al estudiante sordo trabajar sus habilidades y potencialidades dentro de la cultura sorda y aproximarse a través de ella a la cultura oyente (Veinberg, 2002) .

El Bilingüismo Bicultural reúne características que involucran los ámbitos lingüístico, sociocultural y educacional, aceptando los valores, creencias, tradiciones y la lengua de una cultura determinada. En el caso de las personas Sordas, se resguarda su derecho a ser educados en su propia lengua, la Lengua de Señas (Jiménez; Poblete; Valdivia, Venegas, 2004).

En el ámbito familiar, no todos los padres de niños sordos son competentes en la Lengua de Señas, por lo que la asistencia de los estudiantes sordos a una escuela que tenga este enfoque les permite tener modelos lingüísticos para aprender su lengua materna. Además, al participar en este contexto, tienen la posibilidad de integrarse a la comunidad sorda, lo que genera que el niño/a sordo/a desarrolle su propia identidad, en la interacción con personas Sordas

competentes en la Lengua de Señas. Según este mismo enfoque, los estudiantes sordos aprenden una segunda lengua, que en el caso de nuestro país es el español de Chile, preferentemente en su modalidad escrita (Jiménez, et al., 2004).

A partir de algunas investigaciones, es posible plantear diferentes principios para la Educación Bilingüe Bicultural de los estudiantes sordos (Skliar, 1998). Entre ellos, la importancia de promover el uso de la lengua de señas de manera transversal, dentro y fuera del aula, reconociendo su valor como primera lengua. Además, Skliar sugiere la necesidad de generar condiciones óptimas para el desarrollo de este enfoque en los establecimientos, tanto en el ámbito lingüístico, considerando el uso y valoración de ambas lenguas – Lengua de señas y español de Chile, -, como en el área educativa, determinando, por ejemplo, el acceso a la información para todos los estudiantes.

Cuando los niños han desarrollado una primera lengua, en este caso la lengua de señas, tienen mayores oportunidades de aprender una segunda lengua - español en su modalidad escrita-, debido a que adquieren un esquema previo que les permite realizar la transferencia de conocimientos entre ambas lenguas, al igual como lo hacen los niños oyentes al aprender una nueva (Fine, 1977). A través de estos conocimientos, se posibilita que los estudiantes comprendan el significado de aprender esta nueva lengua, mediante su relación con la Lengua de Señas.

3.2.2.2. Antecedentes históricos de la educación del Sordo en Chile

En el año 1852, en Santiago, se presenta un proyecto en el cual se funda la primera Escuela de Sordomudos de Sudamérica, donde se enseña lectura, escritura, gramática castellana, aritmética y religión, con una orientación pedagógica influenciada por la corriente manualista, la cual utilizaba un método de enseñanza del lenguaje por “signos manuales y deletreo digital”. Su director fue el profesor italiano Eliseo Schieroní quien había trabajado en la educación de sordos en Milán. En la actualidad, el establecimiento lleva el nombre de “Escuela Anne Sullivan” (Herrera, 2010).

La Reforma del año 1927 evidencia un progreso en el sistema educacional chileno, ya que contempla por primera vez la educación especial, e indica que es necesario tener “escuelas-hogares para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales o retrasados mentales” (Caiceo, 1988) y, el 11 de marzo de 1929, a través del Decreto N° 00653, se establece la creación de escuelas para sordos, ciegos y, también, personas con discapacidad cognitiva.

Posteriormente, en el año 1930, inicia su labor la escuela de sordos “La Purísima”, en la cual trabajan las religiosas de la Congregación de las Hermanas Franciscanas de la Inmaculada, quienes adoptan una orientación oralista en su educación.

Desde el año 1947, comienzan a surgir escuelas especiales, anexas a diferentes hospitales de la Región Metropolitana y la Región de Valparaíso, tales como el Instituto de Pedagogía Terapéutica, creado en 1949. En 1953, los doctores Jorge Duclós y Alberto Tannenbaum fundan, en el hospital Van

Buren de Valparaíso, una escuela especial para la atención de niños sordos, ciegos y con otras discapacidades. En el año 1959, la Escuela Especial N° 5 crea cursos para niños disléxicos, en conjunto con el Hospital Arriarán, entre otras instituciones ligadas al área médica (Caiceo, 1988).

Más tarde, en 1956, los doctores Jorge Otte, Santiago Riesco y Jorge Kaplán crean en Santiago el Instituto de la Sordera, que es atendido por voluntariado que se dedica a la enseñanza del niño sordo por medio de la Lengua de Señas. A partir de 1960, el Instituto de la Sordera pasa a depender del Ministerio de Educación, como Escuela Especial N°16, actualmente F80. Algunos años después, se funda la escuela para sordos “D-80” que, desde el año 1998, tiene el nombre “Escuela para Sordos N° 1712 Santiago Apóstol”, bajo la dependencia administrativa del Departamento de Educación de la Ilustre Municipalidad de Santiago.

En 1964, se crea una escuela especial para niños sordos, que también es atendida por personal no especializado, quienes son guiados por los médicos fundadores que tienen experiencias con escuelas similares en el extranjero. En esta escuela, la enseñanza está basada en los programas de educación parvularia y básica, incorporando, además, la enseñanza de lectura labial, adiestramiento auditivo y articulación.

En el año 1974, el Departamento de Educación Diferencial de la Universidad de Chile, (actual UMCE), crea el “Centro de Educación, experimentación e investigación Dr. Jorge Otte Gabler”, que ofrece educación especial a niños Sordos desde el nivel maternal hasta 6to básico (Herrera, 2013).

En el año 1997, el Instituto de la Sordera se fusiona con el Centro de Educación Dr. Jorge Otte Gabler y nace la Escuela N° 1139 Dr. Jorge Otte Gabler, con el objetivo de entregar educación a niños desde nivel parvulario hasta el octavo año de educación básica bajo un enfoque bilingüe bicultural (www.institutodelasordera.cl, 2015).

En otras regiones del país, podemos mencionar la creación de diferentes centros educativos para estudiantes Sordos. En Osorno, se funda la Escuela Ana Aichele Carrasco, en el año 1969, la que aborda las NEE de estudiantes con “Discapacidad Mental y discapacidad auditiva” (www.escuelaanaaichele.blogspot.com, 2015).

En Rancagua, en el año 1991, surge la escuela de Audición y Lenguaje CRECER que atiende a niños y jóvenes con sordera, trastornos del lenguaje, de la relación y la comunicación (www.colegiocrece.cl, 2015).

En la provincia de Llanquihue, en el año 1997, se crea la Escuela Especial de Audición y Lenguaje San Joaquín de Los Andes, la cual trabaja con estudiantes que presentan TEL y sordera. Además, la escuela proporciona atención individual, apoyo técnico audiológico y capacitaciones para la comunidad (www.joaquindelosandes.cl, 2015).

Con respecto a la integración de estudiantes Sordos en establecimientos de educación regular, se puede observar que desde el año 1994, con la promulgación de la Ley sobre la Plena Integración Social de las personas con Discapacidad, se definen los lineamientos de la integración escolar. A partir del año 1998, con la creación del Decreto N° 01, se proporciona un marco

legal para normar las acciones y posibilitar el acceso, la permanencia y el progreso de los estudiantes integrados.

Actualmente, el Decreto N° 170 orienta las acciones de los PIE en el trabajo con los estudiantes integrados, proporcionando apoyo especializado para cada estudiante con NEE, dentro y fuera del aula, contemplando la participación de diferentes profesionales en el proceso.

En relación a los PIE, se puede mencionar algunos de los proyectos que integran estudiantes Sordos a su comunidad, como el Liceo Polivalente Guillermo González Heinrich y el Liceo Politécnico Sara Blinder, ambos establecimientos ubicados en la Región Metropolitana, los que trabajan con estudiantes sordos y, además, con estudiantes que presentan NEE de tipo motriz,. En la Región de Valparaíso se encuentra el Colegio San Ignacio de Loyola, el cual atiende las NEE permanentes, de tipo motriz, auditiva e intelectual y, también, las NEE transitorias como TEL y problemas de aprendizaje. En la zona sur de Chile, existen diferentes colegios con PIE, como el Colegio Salesiano José Fernández Pérez, en la ciudad de Puerto Montt y en Punta Arenas, el instituto Superior de Comercio José Menéndez.

3.2.2.3 Habilidades de lectura y escritura en las personas sordas

En relación al proceso de lectura y escritura que desarrollan las personas Sordas, Figueroa y Lissi (2005) señalan que las dificultades repercuten mayormente en la adquisición de la lengua escrita, debido a que no existe una conciencia fonológica que les permita establecer una conexión entre el lenguaje oral y el escrito, como es el caso de los niños oyentes.

Desde una mirada deficitaria, existen hipótesis que explican que la mayor dificultad en el aprendizaje de la lectura y escritura en niños sordos son: el desarrollo tardío del lenguaje, la dificultad en la adquisición de la conciencia fonológica, y el escaso dominio lexical y sintáctico del lenguaje oral. Una de las más relevantes, es la que tiene relación con la conciencia fonológica, ya que en el caso de las personas sordas, el desarrollo de esta habilidad se ve afectada especialmente en aquellos que tienen una pérdida auditiva severa o profunda (Figuerola, Lissi, M; 2005) .

Por otra parte, Herrera (2005) señala que existen autores que plantean algunas causas posibles que explican las dificultades en la lectura de los estudiantes sordos. Uno de estos factores se relaciona con la detección de la sordera, ya que la mayoría de los niños sordos nacen en familias oyentes, por lo que la sordera no se descubre hasta la etapa en la cual usualmente un niño emite las primeras palabras y frases para posteriormente desarrollar el resto de sus habilidades lingüísticas.

3.3 Integración escolar

La integración escolar de personas con NEE se basa en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada (Godoy, 2004). Por ello, la integración escolar se establece como “la unificación de la educación ordinaria y especial, con el fin de ofrecer los servicios educativos necesarios en función de las necesidades de cada alumno” (Birch, 1974).

3.3.1 Integración e inclusión

La inclusión escolar hace referencia al modo en que se da respuesta a la diversidad por parte de las escuelas. Es un término que pretende sustituir al de integración en la práctica educativa (Porras, 2010).

Las prácticas pedagógicas basadas en la integración se centran en la atención específica a los alumnos con NEE, para los que se realizan adecuaciones curriculares y apoyo educativo, con el fin de superar las diferencias con el resto del alumnado.

En cambio, la inclusión se presenta como un derecho para todos los estudiantes, presenten o no algún tipo de NEE. En este contexto, los centros educativos y la comunidad escolar están capacitados para atender la diversidad y se propone un currículo para que todos los estudiantes logren un aprendizaje.

La integración supone que el alumno con NEE se encuentra fuera del sistema educacional regular y debe ser incorporado a éste, por lo tanto, el individuo

integrado debe adaptarse al sistema. Por el contrario, la inclusión propone un sistema único para todo el alumnado (Porras, 2010).

3.3.2 Adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares tienen como principal objetivo responder a las NEE de los estudiantes, con el fin de asegurar el acceso, la permanencia y la progresión de todos los estudiantes en el currículum escolar (Garrido y Santana, 1994).

A modo general, se comprenden dos tipos de adecuaciones curriculares:

Por una parte, las adecuaciones de acceso al currículum, referidas a la adaptación de recursos profesionales y modificaciones en los medios ambientales; y, por otro lado, se destacan las adecuaciones que intervienen directamente en el currículum, enfocadas en las modificaciones realizadas, por ejemplo, a los métodos de enseñanza, los objetivos, contenidos y tiempos de aprendizaje, entre otras (Manosalva, 1997).

Las adecuaciones curriculares benefician a todos los estudiantes, no sólo a los que presentan NEE, ya que mejoran las prácticas pedagógicas de los profesores que utilizan estas estrategias (Doré, 2002).

3.3.3 Integración escolar en Chile

Los Programas de Integración Escolar (PIE) son una estrategia inclusiva del sistema educativo, que tiene como propósito entregar apoyos adicionales en el contexto de aula común y, así, favorecer el logro de los aprendizajes

esperados y la participación de todos los estudiantes, no sólo de aquellos que presentan NEE (Guzmán, 2012).

Los PIE surgen en Chile durante los años 90 y, en ese entonces, se plantean como una alternativa del sistema educacional para obtener recursos, tales como la contratación de apoyos especializados, la adquisición de material, el perfeccionamiento de los docentes, las adecuaciones de infraestructura, entre otros mejoramientos que permiten responder a las NEE de los estudiantes a través de la subvención de la Educación especial.

La creación de un PIE puede surgir por la propia iniciativa de una escuela regular, o a través de la colaboración entre escuelas especiales y escuelas básicas. También, pueden elaborarse a través de “Proyectos Comunales de Integración”, los cuales son impulsados por las Direcciones Municipales de Educación (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

En sus inicios, los PIE se enfocan en atender las necesidades de los estudiantes con NEE a través de diferentes apoyos, con el objetivo de asegurar su permanencia y el progreso en su proceso educativo. El grado de participación que tienen los estudiantes beneficiados por un PIE, en el aula regular, es definido de acuerdo a sus características individuales, el tipo de apoyo que requieren y las adecuaciones curriculares que sean pertinentes para cada uno.

Desde del año 2007, existe un cambio en relación a los PIE y el apoyo pedagógico que se realiza en los establecimientos. Esta nueva perspectiva se acerca a un enfoque más inclusivo, que aspira al desarrollo de las escuelas con el objetivo de que todos puedan acceder a una educación de calidad con

las mismas oportunidades para aprender, sin distinción de sus características individuales.

A partir de esta concepción, los PIE comienzan a desarrollar nuevas funciones en el proceso educativo de los estudiantes. Por una parte, los profesionales que componen este equipo, ingresan al aula para apoyar el proceso de aprendizaje de todo el grupo. Además, realizan un trabajo con las familias y el resto del equipo de profesionales y administrativos de la institución. También, desarrollan labores de planificación, evaluación y preparación de material educativa en colaboración con los educadores regulares (Guzmán, 2012).

3.3.4 Co-docencia

El trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes (Guzmán, 2012). Esta metodología presume que el aprendizaje y desempeño laboral se incrementan cuando se trabaja entre profesionales de forma cooperativa.

En relación al trabajo en el aula, la co-docencia es un concepto que implica que los diferentes profesionales compartan responsabilidades en el proceso educativo de los estudiantes en la clase regular. Esta estrategia conlleva que el equipo de aula coordine en conjunto, que exista una distribución de funciones, que se valore esta forma de trabajo, entre otros elementos.

Los niveles de co-docencia que se pueden observar en el trabajo de aula son:

- a. Enseñanza de apoyo, donde un docente asume el rol de líder de la enseñanza y los otros integrantes del equipo circulan entre los alumnos, apoyando su proceso de aprendizaje.

- b. Enseñanza paralela, en la que dos o más personas trabajan con grupos diferentes de alumnos en diferentes secciones de la clase.
- c. Enseñanza complementaria, que implica que ambos co-enseñantes aportan al proceso de aprendizaje, cumpliendo, cada uno, roles diferentes pero que se complementan.
- d. Enseñanza en equipo, es cuando dos o más profesionales trabajan en conjunto, en las labores que generalmente cumplen los profesores de aula (planificar, enseñar, evaluar, entre otras).

4. Diseño metodológico

4.1. Enfoque metodológico

Esta investigación se plantea bajo un paradigma cualitativo, ya que, según nuestro objetivo general, se propone construir conocimientos sobre las percepciones que tiene la comunidad educativa del Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar A5, con respecto a la integración de estudiantes sordos al establecimiento por primera vez, donde nuestros principales participantes son los integrantes de la comunidad (Maykut, Morehouse, 1999).

Según lo propuesto por Taylor y Bodgan (1998), consideraremos a las personas desde una perspectiva holística, contemplándolas como un todo, ya que es a través de ellas que podremos construir conocimiento sobre el fenómeno mencionado con anterioridad.

4.1.1. Carácter de la investigación

La investigación tiene un carácter descriptivo ya que se pretende conocer las percepciones que tienen los integrantes de la comunidad educativa, que se relacionan directamente con los estudiantes sordos, acerca de este proceso de integración.

La conclusión de la información recopilada no tiene como finalidad una generalización de los resultados, sino una mejor comprensión de la experiencia desde la perspectiva de los participantes de la investigación.

4.2. Acceso al campo

Para acceder al campo se realiza una reunión con la coordinadora del PIE del establecimiento, Annett Fock, donde se comentan los lineamientos de la investigación y se realizan acuerdos para poder llevarla a cabo.

El PIE cuenta con el Departamento de Educación Diferencial de la UMCE como una de sus redes de apoyo, por lo tanto existe un contacto permanente entre ambas instituciones, lo que permite un acceso al campo de forma directa.

Los documentos requeridos para acceder al establecimiento corresponden a una carta de presentación para realizar el contacto inicial, la cual se entrega al equipo directivo del establecimiento. Además, es necesario entregar solicitudes de consentimiento a los padres y apoderados de los estudiantes sordos para realizar entrevistas grabadas; para los docentes que trabajan directamente con los Sordos, y otras para los propios estudiantes integrados.

En relación con los criterios éticos de nuestra investigación, se declara la confidencialidad de los datos personales de los informantes, la cual no es relevante para el desarrollo de la investigación. Además, se expresa a los participantes que la información entregada será utilizada en este estudio según su consentimiento.

4.2.1. Fuentes de información

Los informantes de esta investigación corresponden a diferentes actores de la comunidad, los cuales se detallan a continuación:

Profesores regulares: corresponden a los educadores de asignatura que realizan clases en el primero medio B del establecimiento.

Equipo PIE: se refiere a aquellos profesionales que trabajan, dentro del aula y en las instancias de apoyo, con los estudiantes integrados y sus compañeros del primer año medio B.

Comunidad*: referido a quienes desempeñan un rol no pedagógico dentro del establecimiento e interactúan en diferentes contextos con los estudiantes sordos. Estas funciones son: vendedora del kiosko, inspectores, auxiliares de aseo, personal administrativo, entre otros.

Estudiantes sordos: corresponde a los estudiantes sordos integrados al primer año medio B el año 2014.

Compañeros: corresponde a los estudiantes oyentes del primer año medio B.

A continuación, se detalla la cantidad de informantes que participaron de este estudio:

Informantes	Cantidad
Profesores regulares	8
Equipo PIE	6
Compañeros	3
Estudiantes Sordos	4
Comunidad	2

*: Para referirnos a toda persona que sea parte del establecimiento usaremos el término "*Comunidad Educativa*".

4.3. Instrumentos o técnicas de recolección

Para la recolección de datos se seleccionó como estrategia la entrevista semiestructurada, debido que al dejar una mayor libertad a la iniciativa de la persona interrogada, nos permite extraer información variada que nos lleve al cumplimiento de nuestro objetivo general, el cual consiste en conocer las percepciones sobre la integración de estudiantes sordos por primera vez al establecimiento.

La entrevista semiestructurada se define como “conversación entre dos o más personas, de los cuales uno es el entrevistador y otro el entrevistado (Pardinas, 2010). Se trata, en general, de preguntas abiertas que son respondidas dentro de la conversación” (Ander-Egg, 2000).

Las entrevistas serán registradas por medio de grabaciones de audio, en caso de las personas oyentes y en video en caso de los estudiantes sordos, debido a que la entrevista deberá hacerse en Lengua de Señas. Estas grabaciones posteriormente, serán transcritas al español escrito para ser analizados.

4.4. Técnicas o métodos de análisis

Para analizar la información recopilada, se realiza una revisión de las entrevistas en su totalidad. A través de esto, se identifican diferentes aspectos que los actores entrevistados consideran relevantes en el proceso de integración.

A partir de esta revisión, se generan diferentes categorías, con el fin de agrupar y ordenar las temáticas tratadas, e identificar aquellas más recurrentes. Estas categorías son modificadas en diversas instancias, para responder a los objetivos planteados en la investigación, y de esta forma comprender el proceso de integración de los estudiantes sordos.

Posteriormente, con las categorías ya definidas, se realiza una triangulación de la información, en donde se reúnen los aspectos comunes, y se relacionan aquellos que presentan perspectivas opuestas.

Las categorías establecidas son:

a) Interacciones

La interacción es siempre comunicación con otro distinto a uno mismo, y es mediante este proceso que los sujetos sociales adquieren capacidad reflexiva para verse a sí mismos —desde el enfoque psicosocial— y para instituir o dar forma y sentido a la realidad social que los rodea —desde el enfoque de la sociología fenomenológica (Rizo, 2006)

En esta investigación, nos referimos a interacciones como las relaciones interpersonales que se establecen entre los estudiantes sordos con sus pares oyentes, compañeros sordos, profesores y el resto de la comunidad educativa. Analizando los factores que inciden en este proceso, y considerando las estrategias que favorecen su comunicación, así como el valor que se le otorga a la lengua de señas como lengua de la comunidad Sorda.

b) Trabajo colaborativo entre los profesionales

El trabajo colaborativo es reconocido como una de las herramientas principales para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de todos los

estudiantes, especialmente de los que presentan NEE. Éste ha sido definido de diferentes formas, pero a modo general, se considera como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, basada en el reconocimiento y creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda (Guzmán,2012).

Categoría orientada a describir los roles que se establecen al interior del equipo de aula (entre los profesionales PIE y docentes regulares), en relación con el proceso educativo de los estudiantes sordos, considerando la etapa de coordinación y el desarrollo de clases.

c) Proceso educativo: facilitadores y obstaculizadores

El proceso educativo, se puede definir como el desarrollo de aprendizajes significativos en un estudiante, los cuales se pueden generar por la enseñanza producida por un experto (profesor) o por la voluntad propia del alumno, para adquirir conocimiento y saber en una o más materias (Ángeles, 2013)

Esta categoría se refiere a los elementos que son facilitadores y obstaculizadores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos en el primero medio B del establecimiento.

Según esta categoría, el análisis se centra en el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos que participan en el estudio, tratando de identificar cuáles son los facilitadores y obstaculizadores de éste. Entendemos por facilitador, aquellos elementos que inciden de manera positiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos y, por el contrario, entendemos por

obstaculizador como aquellas barreras que intervienen negativamente en el proceso educativo de estos estudiantes.

De acuerdo con los resultados obtenidos de la investigación, se realizará una propuesta, que permita colaborar con el proceso de integración de los estudiantes sordos en el liceo.

5. Análisis de los datos

5.1 Descripción del contexto

El Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar fue fundado el 19 de abril del año 1899. En el año 2003, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) toma la gestión administrativa y curricular del establecimiento. Este establecimiento es de tipo particular subvencionado, ya que tiene como sostenedor a la UMCE y además recibe subvención del estado.

Desde el año 2008, se conforma un equipo multi profesional para iniciar el PIE del establecimiento y, de esta forma, responder a las NEE de los estudiantes. Este equipo se compone inicialmente por orientadoras, coordinadoras de Educación General Básica, psicólogo, kinesiólogo y educadores diferenciales.

El PIE del Liceo A5 incorpora a estudiantes con diferentes necesidades educativas especiales. Entre las NEET que aborda el programa, se encuentra el TEL y los problemas de aprendizaje; y entre las NEEP se integra, desde el año 2014, la sordera, con el ingreso de ocho estudiantes sordos al inicio del año escolar. Con esta última incorporación, se contrata a un educador diferencial especialista en audición y un intérprete en lengua de señas.

De acuerdo con los objetivos de este estudio, se presenta a continuación un análisis de los datos recogidos a partir de las entrevistas realizadas a diferentes actores de la comunidad del liceo, que están involucrados en el proceso de integración de los estudiantes sordos, y que accedieron a participar de esta investigación.

5.2. Primera categoría de análisis: Interacciones

En esta categoría se describen las relaciones interpersonales que se establecen entre los estudiantes sordos y la comunidad educativa, considerando las estrategias que cada uno de ellos utiliza para llevar a cabo la comunicación, y los factores que han influido para el desarrollo de este proceso.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a docentes de aula, profesionales del PIE, estudiantes sordos y oyentes del primer año medio B y a otros actores del establecimiento, es posible destacar el reconocimiento que realizan a la lengua de señas como un sistema que permite la comunicación y favorece la interacción entre los estudiantes sordos y las personas oyentes del liceo.

Cabe destacar que algunos de los integrantes de la comunidad se vieron motivados por el aprendizaje de la LSCh lo que, según informan, les habría permitido una comunicación con los estudiantes Sordos en diferentes contextos. También, se comenta que en el caso de quienes no la aprendieron, habrían buscado diferentes alternativas de comunicación.

La mayor parte de los actores de este estudio, señala que a lo largo del proceso de integración, algunos estudiantes del primero medio B y un docente de asignatura aprendieron LSCh.

En cuanto al dominio de Lengua de Señas alcanzado por los compañeros, los docentes atribuyen su aprendizaje al tiempo de convivencia entre ellos y los sordos. Con respecto al docente que aprendió la lengua, éste considera que el interés influyó en el aprendizaje como factor principal.

“Yo de verdad tenía ganas de que entraran porque yo ahí estaba aprendiendo un poco lenguaje de señas, me simpatizaron mucho los chiquillos, me gustó que entraran al curso (...) Al final me acostumbré a los chiquillos, ahora hablo tranquilamente con ellos, les hago señas tranquila y no tengo problemas.”
(Compañero 1)

“Yo creo que (los compañeros) aprendieron (lengua de señas) igual como lo hice yo, preguntando, estando, hablando ahí con los chiquillos, escribiéndoles “cómo se dice esto”, etcétera, etcétera. (...) Se fue dando de manera espontánea, pero porque a mí me gusta aprender, y lo encontraba súper atractivo. Lo otro es que lo vi con el signo peso... porque dije: pucha, a lo mejor algún día puedo hacer clases (de la asignatura) o terapia a gente sorda. Entonces, lo vi como un plus dentro de mi asignatura.”
(Profesor 5)

“me sorprendió un poco, todo su curso sabe lenguaje de señas, todos saben comunicarse con ellos, tal vez tiene que ver con el tiempo, la cantidad de tiempo que pasan juntos... pero es muchísimo tiempo que invierten en aprender el lenguaje de señas y se comunican así” (Profesor 1)

En cuanto a los otros profesores de asignatura, éstos expresan su deseo de aprender la lengua para facilitar la comunicación directa con los estudiantes sordos, sin la necesidad de un intérprete. Además, un docente relata algunas acciones en las que se ha involucrado para lograr este aprendizaje:

“yo no sé lenguaje de señas y sí me gustaría saber para poder comunicarme directamente con ellos sin el intérprete” (Profesor 1)

“yo quiero aprender el lenguaje rápidamente, ya estamos en campaña con una estudiante del año anterior, me va a empezar a enseñar algo y dar a conocer la cultura de los sordos” (Profesor 2)

Sin embargo, una opinión diferente surge desde la mirada del equipo PIE, ya que algunos de ellos manifiestan que existe una falta de interés por parte de un grupo de docentes de asignatura para aprender la lengua:

“Si hay una comunidad de estudiantes Sordos que son signantes, uno tiende a hablar con ellos, a preguntar (...) y la idea igual es esperarse eso de los profesores, pero no se ha visto mucha motivación al respecto, como que no les interesa mucho (...) acojo igual el llamado (que hacen) los profesores que todavía no se pueden comunicar, pero igual hay una parte que es como voluntad de ellos” (Equipo PIE 5)

Con respecto a esta situación, un docente reconoce que no ha tenido la necesidad de aprender la Lengua de Señas debido a la presencia del intérprete. Y, asimismo, algunos especialistas del equipo PIE expresan que la intervención de este profesional disminuye la intención de los docentes regulares por comunicarse directamente con los Sordos:

“(Cuando) estoy haciendo clases y está el intérprete al lado entonces yo no me veo como en la necesidad (de hablarle directamente a los sordos)... finalmente el lenguaje es una necesidad... la comunicación es eso” (Profesor 6)

“están cómodos con el intérprete, siempre los profesores como ‘oye dile que...’ igual sería mejor que un profe se acercara a ti y con tres señas que te sepas, lo dices tú” (Equipo PIE 4)

Por otra parte, en relación a la interpretación, algunos estudiantes sordos y un docente de aula manifiestan que la comunicación entre ellos es posible debido a la intervención que realiza el profesional:

“No nos comunicamos nada, la interacción es sólo entre el profesor e intérprete (...) Yo voy a la intérprete y ella al profesor; el profesor a la intérprete y ella a mí y así nos comunicamos” (Estudiante Sordo 1)

“no logro comunicarme de buena forma, siempre necesito a la intérprete” (Profesor 1)

Los informantes, expresan que la Lengua de Señas es necesaria para establecer relaciones interpersonales con los estudiantes sordos. En este sentido, el docente que alcanzó un dominio de la LSCh, comenta que esto le permitió un nivel de relación, que es mayor en comparación a la interacción que lograron los profesores de asignatura que no aprendieron la lengua:

“Como yo no manejo lenguaje de señas, ha sido bien complicado saber qué es lo que les pasa a ellos, qué están pensando, qué es lo que hacen en su vida.” (Profesor 7)

“¿Cómo yo me acercaba a E. a hablar con él? (...) No podía hacerlo, necesitaba de otro.” (Profesor 6)

“Mi relación con los chicos sordos, yo la considero buena... poniéndolo en comparación con los otros profes. Porque soy el único que tengo relación con ellos...los otros no pueden tener relación... si todavía no saben comunicarse con ellos efectivamente.” (Profesor 5)

Un integrante de la comunidad manifiesta que no se comunica con los sordos, a pesar de que su labor se desarrolla con todos los estudiantes, principalmente por no dominar la LS:

“Mi labor, propiamente tal, es directa con los niños (...) yo tengo mucha comunicación, demasiada comunicación. Muchas veces vemos cosas y por el hecho de no saber conversar con ellos no puedo ser yo quien vaya en el momento (...) he dejado muchas cosas pasar y no considero de que sea bueno.” (Comunidad 2)

Los profesionales del equipo PIE realizan una distinción de los docentes de aula regular entre aquellos que manifiestan interés por comunicarse y aquellos que no lo hacen. Indistintamente del dominio alcanzado en la LSCh, los participantes mencionan la relevancia de la actitud que se tenga hacia la comunicación con los estudiantes, y la valoración de la necesidad de relacionarse con ellos directamente:

“algunos profesores se dan el tiempo de comunicarse con los estudiantes sordos, de ellos dirigirse mirándolos a los ojos y tratar de explicarles algo por medio de la intérprete y de los estudiantes también; ahora yo estoy viendo que ellos se están acercando al profesor a preguntarles con la ayuda de alguno, de la intérprete, mía, de N. o de C.; pero otros profesores ni siquiera son capaces de querer hablar al estudiante y me dicen a mí o a cualquiera de los otros profesores que por favor les digamos a ellos, pero no tienen iniciativa de ellos hablarles, como que no hay una conexión... un contacto visual” (Equipo PIE 3)

En un contexto fuera del aula, un actor relevante es la persona que vende alimentos dentro del establecimiento. A pesar de ser miembro de la comunidad

escolar, menciona que no forma parte del grupo que recibe capacitación en relación al proceso de integración de los estudiantes sordos:

“A mí me avisaron que iban a llegar pero no me prepararon para eso (...) a mí no me prepararon en ningún momento con niños sordomudos, en el fondo ellos no tienen la culpa, pero en parte tiene la culpa el colegio, porque debió haber preparado a los que no tienen apoyo, porque por ejemplo los profesores tienen apoyo de otros que saben el lenguaje, pero ¿qué pasa con las auxiliares o con el inspector? Que no sabe lenguaje de señas... ¿Qué pasa conmigo? ¿Qué haces con un niño que tiene una discapacidad con la que tú no puedes llegar? (...) pero eso es un error del colegio, no de los chicos.” (Comunidad 1)

Algunos informantes, tanto sordos como oyentes, se refieren a las instancias donde no se encuentra el intérprete, y expresan que en estas situaciones logran interactuar mediante diferentes estrategias, utilizando recursos como la escritura y/o acudiendo a estudiantes que manejan la Lengua de Señas para que cumplan un rol de intermediario. Asimismo, la vendedora destaca que la motivación es el factor más importante para establecer una relación efectiva con los Sordos:

“A veces cuando el intérprete por “x” motivo no ha podido estar conmigo (en clases), lo que hago es escribir, les escribo en un cuaderno, o a veces yo trato de hacer señas o gestos, a ver si es que me entienden, a veces me entienden otras veces no, o a veces también con los mismos estudiantes que se comunican con ellos, los que han aprendido más lenguaje, yo les pido ayuda y también se comunican con ellos, esa es la dinámica que usamos” (Profesor 4)

“Conversar en señas (con los profesores) es difícil y es mejor comunicarse de forma escrita. Por ejemplo decir “¿cómo estás?” es difícil, es mejor escribirlo y mostrarlo”
(Estudiante Sordo 2)

“Tuve que aprender a mi manera cómo comunicarme con ellos, entonces por ejemplo cuando quieren un pan con queso me lo escriben en el celular y se los hago y más o menos ya se los gustos de cada uno, entonces ellos apuntan, pero a veces cuando quieren algo diferente me lo escriben en el celular... por ejemplo con los helados, tengo que sacarlos todos para mostrarles cuales hay para ver cuál quieren ellos... pero son cosas que si tú tienes ganas, las vas superando... pero si no tienes ganas, no” (Comunidad 1)

Un profesional del equipo PIE y un docente regular plantean que la incorporación de los estudiantes sordos en el establecimiento corresponde a un proceso de integración y no de inclusión, debido -según se indica- a que las relaciones e interacciones se han visto condicionadas dentro de la comunidad por la falta de dominio de la Lengua de señas. Además, atribuyen este proceso a la falta de políticas institucionales y a la gestión realizada por los directivos del establecimiento:

“Creo que el proceso de integración ha sido realmente de integración, o sea, cero camino hacia la inclusión porque hay muy pocas posibilidades de comunicarnos de manera voluntaria con los chicos sordos a las personas que no manejamos la lengua de señas. (...) si no tengo conocimiento de base obviamente no podré comunicarme. (...) es un grupo integrado, como “puesto” en el establecimiento sin que todos los demás tengamos acceso a ellos.” (Equipo PIE 7)

“aquí no hubo integración, no hay integración, los compañeros de curso saben lenguaje de señas y ellos se comunican con sus compañeros, pero a nivel de escuela y en cuanto a las decisiones y a la gestión que se realizó para integrar, no. (...) tenemos que aprender lenguaje de señas si queremos generar algún grado de integración” (Profesor 1)

En cuanto a las interacciones generadas entre los actores de la comunidad educativa y los estudiantes sordos, es posible destacar que la Lengua de Señas es reconocida como un elemento trascendente en las relaciones interpersonales, ya que se considera que la comunicación en esta lengua permitiría interactuar con los estudiantes integrados de forma directa. Además, tanto profesores regulares, como otros miembros de la comunidad, señalan que no dominar la Lengua de Señas ha influido en la relación que establecen con los Sordos, por lo que su labor se ve afectada por esta falta de comunicación.

A partir de la información recopilada, podemos mencionar que las percepciones que tienen los actores de la comunidad, en relación al aprendizaje de la Lengua de Señas, no concuerdan entre sí.

Por una parte, profesores regulares consideran que el tiempo de interacción entre los estudiantes Sordos y sus compañeros fue primordial para este logro. Por otra parte, el docente que logró un dominio de la Lengua de Señas sugiere que el interés fue un aspecto fundamental para su aprendizaje.

Podemos señalar que el tiempo que interactúan los estudiantes Sordos y oyentes, es un factor importante en el desarrollo de la lengua. Sin embargo, la motivación de parte de los oyentes, y la disposición de los Sordos también

facilitaron este proceso. Esto se evidencia en el caso del docente que aprendió la lengua, ya que interactúa menos tiempo con los estudiantes Sordos, en comparación con los compañeros de curso y, según informan, el dominio que alcanzó le permite comunicarse con los estudiantes. Esta actitud puede destacarse también en aquellos actores de la comunidad que utilizaron diferentes recursos para interactuar con ellos, pese a no dominar la Lengua de Señas.

Con respecto al interés de los integrantes de la comunidad en torno a la comunicación con los estudiantes Sordos, el equipo PIE señala que algunos profesores de asignatura no muestran iniciativa ante ello, a pesar de que los propios docentes manifiestan su intención de querer aprender la lengua de señas, planteando que delegan la comunicación en quien cumple la función de interpretar, y manteniendo así una actitud pasiva frente al proceso comunicativo.

Finalmente, dos profesionales del establecimiento mencionan que no toda la comunidad tiene la posibilidad de interactuar con los estudiantes integrados, debido a no dominar la Lengua de Señas, por lo tanto, consideran que este proceso no corresponde a inclusión educativa. El principio de integración considera que el alumno con NEE se encuentra fuera del sistema educacional regular, y al incorporarse debe adaptarse al establecimiento. Por el contrario, la inclusión propone un sistema único para todo el alumnado. Este concepto se refiere al modo en que se da respuesta a la diversidad por parte de las escuelas y supone que los centros educativos y la comunidad escolar están capacitados para atender la diversidad (Porrás, 2010).

Por lo tanto, en relación a las interacciones que establece la comunidad con los estudiantes Sordos, podemos señalar que esto corresponde a un proceso de integración y no a uno de inclusión, ya que no todos los actores pueden interactuar con los alumnos integrados.

En primer lugar, acorde a lo planteado por los informantes, esto podría deberse a que las acciones previas abarcaron sólo a una parte de la comunidad, por lo tanto no todos contaban con la preparación para abordar este proceso. Y, en segundo lugar, se refleja en la información recopilada, que algunos de los actores de la comunidad no presentan interés en la comunicación con los estudiantes Sordos.

5.3 Segunda categoría de análisis: Trabajo colaborativo entre profesionales

Con respecto al trabajo colaborativo que se establece entre los profesionales que participan en el proceso de enseñanza de los estudiantes sordos del primero medio B, podemos destacar las dinámicas que se establecen entre ellos en coordinaciones pedagógicas y trabajo de aula.

5.3.1 Coordinaciones

La coordinación pedagógica, es una de las tareas que debe desarrollar el equipo de aula para lograr la co-enseñanza. Esto implica un trabajo en conjunto entre los profesionales para la planificación de clases, la implementación de adecuaciones curriculares, el constante monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes – presenten NEE o no – entre otras labores, con la finalidad de mejorar el proceso educativo de un establecimiento con PIE.

Los informantes señalan, que durante este proceso las acciones de los profesionales solamente se centran en dos actividades: la planificación de clases y en el diseño de las adecuaciones curriculares pertinentes para los estudiantes del primero medio B. Un profesor destaca que las adaptaciones al currículo son realizadas por los educadores diferenciales con el objetivo de que los estudiantes sordos comprendan los contenidos:

“Entre los dos (profesor regular y diferencial) planificamos la siguiente clase, nosotros tenemos la hojita de coordinación y vamos anotando qué es lo que voy a hacer y yo anoto más el contenido y lo que tengo que hacer, por ejemplo el power point, o adecuar el power” (Equipo PIE 5)

“yo explico lo que pretendo hacer en la clase, y las asistentes (practicantes profesionales de Ed. Diferencial), son las que se encargan de modificar el contenido para que los chicos que son sordos, logren captarlos” (Profesor 7)

En cuanto a esta situación, un profesor de asignatura comenta que las acciones llevadas a cabo en conjunto con el educador diferencial, para realizar las adecuaciones curriculares para el grupo de estudiantes Sordos, han considerado su estilo de aprendizaje, sus necesidades educativas y sus características personales. En este último aspecto, el educador diferencial reconoce que la motivación que existe por parte de los estudiantes sordos no es la misma en comparación a sus pares oyentes, por lo que deben aplicar adaptaciones de tiempo a las actividades.

“El profesional PIE me dijo que diversifiquemos la forma de exponer, que sea mucho más visual para todo el curso, recordamos la forma de aprendizaje que tiene cada estudiante (...) hicimos el intento y de ahí que diversificamos la forma de exposición, mucho más visual” (Profesor 2)

“Las adecuaciones tienen que ver, principalmente, con la motivación ya que (los estudiantes) tienen muy poca motivación hacia el aprendizaje, de ahí parte después la concentración, atención dentro de las clases, tienen muchas funciones cognitivas, que están descendidas, no saben dónde mirar, cuando uno les señala, se les tiene que dar las instrucciones bien explícitas y después parten ya adecuaciones en relación al tiempo de las evaluaciones, hemos tenido en ocasiones que prolongar clases, o sea si tenemos destinado una clase para este contenido, nosotros ya evaluamos la misma clase de que no lo aprendieron, entonces tenemos que hacer otra clase que apoye ese mismo aprendizaje, entonces el tiempo lo hemos prolongado” (Equipo PIE 5)

Otro aspecto mencionado por algunos informantes, es la falta de participación en coordinaciones pedagógicas. El intérprete del primero medio B, señala que no es parte de las coordinaciones pedagógicas de los profesores e indica que intervenir en estas instancias facilitaría su labor, ya que le permitiría conocer las dinámicas de clases de forma anticipada y, establecer las señas que son específicas de cada asignatura:

"Se necesita horas para coordinar porque solamente tengo horario de interpretación de aula,(...) pero la comunicación con el docente y con las practicantes creo que es súper importante y creo que eso falta, más tiempo de conversación, de una reunión de que nos podamos poner de acuerdo con cuál va a ser la dinámica con el curso, porque de repente eso se pierde, cuál es el rol, si "tú le dices esto y yo les digo eso", como un acuerdo, también acuerdo de señas que hay muchas palabras que no tienen, entonces, de temas como física, química, biología, que de apoco vamos como poniéndonos de acuerdo con señas y eso falta, "si yo me la sé, te la comparto."
(Equipo PIE 2)

Algunos docentes de asignatura señalan que no poseen horario de coordinación con el educador diferencial, lo que incidiría en la planificación de las clases y las adecuaciones curriculares para los estudiantes sordos. Además, uno de ellos destaca que ha debido realizar por sí mismo las adaptaciones necesarias para este proceso, y comentarlas durante la clase con el educador diferencial para que éste apoye a los estudiantes. Este docente menciona que, al darse cuenta que no tenía la capacitación suficiente para realizar su labor con los estudiantes Sordos, buscó información sobre cómo realizar adecuaciones curriculares, lo cual le llevó a tener una reflexión

pedagógica constante y más profunda de sus estrategias dentro del aula, para que los Sordos logaran los objetivos de su clase.

“No hay horas suficientes para juntarse, no hay... los tiempos no acompañan ¿verdad? O sea, yo, por ejemplo, tengo horas pero no me coinciden con las horas del educador entonces es lo mismo que no tenerlas” (Profesor 6)

“yo no tengo las horas de coordinación, ¿cómo hago adecuaciones curriculares? porque en la práctica las tengo que hacer yo (...) finalmente como que nos adecuamos, porque a C. (educador diferencial) no le queda más que enterarse en la clase o el día anterior qué es lo que yo voy a hacer, por lo tanto igual él se adecúa a lo que finalmente termino haciendo yo y va apoyando a los chiquillos en ese trance (...)Para mí ha sido una experiencia súper buena de verdad como que me ha provocado modificar mi forma de hacer clases, incluso repensar un montón de veces las clases para el primero, como que me obliga a repensar la clase más de dos veces, cosa que no estaba haciendo, y esto ha sido un proceso individual, me puse a investigar no más no me quedó de otra, me puse a leer y a investigar” (Profesor 1)

A partir de lo anterior, se evidencia que en el establecimiento no se han llevado a cabo las gestiones necesarias para cumplir con las coordinaciones pedagógicas del equipo de aula, sin permitir que todos los profesionales que trabajan con los estudiantes integrados participen de estas instancias.

A pesar de esta situación, diferentes profesionales han buscado diferentes herramientas para realizar las adecuaciones curriculares para el grupo de sordos, considerando sus necesidades y también las características del grupo. Esta actitud es relevante en el proceso integración, ya que demuestra que

existe interés de parte de los profesores de asignatura por modificar sus prácticas pedagógicas en el trabajo con los estudiantes sordos.

A partir de esto, podemos destacar la importancia de las coordinaciones pedagógicas dentro del proceso de integración de los estudiantes sordos, ya que planificar las clases considerando las necesidades de los alumnos integrados incide de manera favorable en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, las instancias de coordinaciones entre educadores permiten una retroalimentación entre los profesionales que favorece el desarrollo de diferentes competencias en su quehacer pedagógico.

5.3.2 Co docencia

Los profesores del establecimiento indican que dentro del aula se establece una relación de inequidad entre los profesionales, debido a que existe un dominio del profesor a cargo del curso y los educadores diferenciales trabajan en función de éste, apoyando a los estudiantes en diferentes grupos, especialmente a los estudiantes Sordos. Cabe señalar que un docente reconoce la importancia de las co-docencias en el establecimiento, y opina sobre la necesidad de crear instancias donde todos los profesionales participen de forma equitativa:

“Hasta en los mejores casos dentro de la escuela, sigue siendo el docente de asignatura el amo y señor en la sala de clases, entonces el profesional del PIE todavía tiene una labor, o se le da, se le observa como una labor secundaria y eso tiene que terminar luego, o sea tenemos que avanzar rápidamente para que esto sea una co-docencia real, me encantaría eso... que el próximo año ya, empiecen a

aparecer los primeros casos de co-docencia real absoluto, transversal y creo que vamos bien encaminados.” (Profesor 2)

“yo trabajo con un grupo de estudiantes y les doy apoyo individual, por ejemplo la profesora de asignatura hace su clase y yo voy por los puestos y me fijo mayormente en los estudiantes sordos (...) Y también los estudiantes, según sus necesidades, te piden ayuda a los diferentes profesores.” (Equipo PIE 3)

En el caso del intérprete, algunos actores consideran que, en ocasiones, posee un doble rol en su labor, ya que, además de permitir el acceso a la información, debe realizar la explicación del contenido cuando algún estudiante no ha comprendido.

“La idea es que sea solamente interpretar, pero finalmente también tiende a intervenir durante las clases, porque algún estudiante sordo no entiende algo, entonces ella me tiene que preguntar y es finalmente ella quien le explica realmente al sordo, entonces no interpreta tan sólo del lenguaje, sino también interpreta desde la asignatura, también enseña...desde ahí entonces, deja de ser intérprete solamente, también pasa a ser docente” (Profesor 2)

Por otra parte, un grupo de profesores se refiere al trabajo que han realizado los integrantes del equipo PIE en co-docencia, y destacan que el cambio en la dinámica, al ingresar a aula, ha constituido un aporte en sus prácticas pedagógicas.

“como el PIE trabajaba únicamente (fuera de aula), no entraban a la sala, después cuando entraron a la sala de a poco, ahí me di cuenta que el PIE era un aporte...” (Profesor 3)

“al principio me complicó, eran muchas personas dentro de la sala de clases, además teníamos dos practicantes también...al principio fue un poco complejo, pero finalmente creo que fue súper positivo tener muchas visiones dentro de la sala de clases, muchas perspectivas distintas, ayuda...ayuda desde lo pedagógico” (Profesor 2)

5.3.3 Actitudes de los profesionales

En relación a las actitudes que presentan los profesionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede destacar que el equipo PIE considera que la disposición de los profesores regulares incide en este ámbito. Además, indican que el desconocimiento de su rol dentro de este proceso, genera esta situación. De igual manera, estos actores comentan que los profesores regulares no incluyen a los estudiantes sordos en la dinámica de sus clases.

“No saben cómo los apoyamos, siempre dicen “ah! es que le va a ayudar en la prueba y le va a decir las respuestas” y eso es desconocimiento, no saben específicamente cual es el trabajo que uno hace” (Equipo PIE 5)

“En relación a la disposición negativa, la primera es la desinformación y lo segundo es ese sentimiento de que el otro te está invadiendo, que te sientes evaluando constantemente, que están observándote, que quieren pasar a llevar tus clases. Entonces yo creo que eso también afecta a los profes” (Equipo PIE 4)

“Siento que igual es difícil para los profes, incluir a los chiquillos en el aula, porque si bien, está la intérprete diciendo todo lo que se da en clases, no creo que haya ese, 'oye... tú (J) ¿qué opinas de esto?' hay muchos que los invisibilizan” (Equipo PIE 4)

En relación a esta situación, un docente informa que interactúa en menor medida con los estudiantes sordos debido a que enfoca su quehacer pedagógico en los alumnos oyentes, ya que con este grupo lograr comunicarse directamente:

“Como con los chicos sordos es otra dinámica cuesta más por ejemplo que ellos contesten ¿te fijas? entonces yo tal vez centraba toda mi atención en aquellos niños con los que me puedo entender, yo los veo a los sordos tímidos, que aunque supieran ellos estaban calladitos” (Profesor 3)

A modo de conclusión de esta categoría y con respecto a los roles que cumplen los profesionales que forman parte del equipo de aula del primero medio B, se puede destacar que en las dos instancias mencionadas - coordinaciones y co-docencia- se establecen relaciones diferentes para cada una.

Por una parte, se observa que las coordinaciones pedagógicas están mediadas por la labor del educador diferencial, ya que principalmente es él quien realiza las adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE. Ante esta situación algunos docentes regulares manifiestan que participan activamente en el proceso de coordinación, lo cual genera una co-docencia dentro del aula; sin embargo, otros profesores regulares consideran que no poseen una participación activa en el proceso.

En cuanto al trabajo en aula, se puede evidenciar que los educadores diferenciales e intérprete desarrollan su labor en función del profesor regular, es decir, sus funciones se limitan principalmente al apoyo a los estudiantes

durante la clase, y en algunos casos no se destacan mayores intervenciones del educador durante el desarrollo de éstas.

En relación a la disposición del grupo docente frente a la co-enseñanza, podemos señalar que se observa una actitud negativa hacia la labor del equipo PIE, a pesar de los recursos disponibles para el desarrollo del trabajo colaborativo entre los profesionales. A partir de esto, es posible señalar que el desconocimiento que tienen algunos profesores regulares sobre las funciones de los profesionales que participan en el programa de integración, junto a las diferentes instancias que se desarrollan para llevar a cabo el trabajo colaborativo, no han facilitado mayormente el proceso.

Con respecto a lo anterior, las orientaciones técnicas para la implementación de un PIE, mencionan que para que exista un trabajo colaborativo y un grado de co-docencia, es necesario que todo el equipo interdisciplinario tenga conocimiento de cómo trabajar con estudiantes con NEE. Este proceso, implica no sólo capacitaciones sino que contempla también todas aquellas instancias de interacción entre los actores de la comunidad educativa y los estudiantes Sordos.

5.4 Tercera categoría de análisis: Facilitadores y obstaculizadores del proceso.

En esta categoría se describen diversos aspectos que intervienen en el proceso educativo de los estudiantes Sordos: sus características, actitudes - tanto de ellos, como de los docentes regulares -, y las adecuaciones curriculares.

Estos elementos son percibidos de diversas formas por parte de los integrantes de la comunidad educativa. Por una parte, se indican factores que son considerados como facilitadores para los actores del primero medio B, sin embargo, otros son percibidos como obstaculizadores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

5.4.1 Características de los estudiantes sordos en su proceso de aprendizaje

En cuanto al desempeño de los estudiantes Sordos en situaciones de aprendizaje, un grupo de profesores regulares considera que éstos no se encuentran en un mismo nivel con sus pares oyentes.

Con respecto a las habilidades de los Sordos en el español escrito, un docente considera que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión y producción de textos, lo que generó la necesidad de realizar adecuaciones curriculares en sus clases. Además, este profesor critica la forma de abordar el trabajo con los estudiantes sordos en su asignatura, cuestionando las habilidades específicas esperadas para estos alumnos debido a que ha observado un desempeño dispar entre los sordos en relación a sus compañeros oyentes, por lo que demuestra diferentes expectativas hacia este grupo de estudiantes.

“ellos (los estudiantes sordos) vienen con grandes dificultades de comprensión lectora, ellos tienen una lectura muy muy muy pobre. Lo que generó que finalmente... el apoyo que se diera dentro de la sala y el trabajo con ellos fuera súper distinto (...) hay cosas que ¡son diferentes!, si son sordos y oyentes ¿cachai?. Porque, ¿por qué los voy a torturar para leer?, si a lo mejor, si no saben hasta ahora leer como corresponde a un oyente, es porque no son oyentes (ríe). Por qué seguir con eso,

digamos. Pero son cosas que se tienen que discutir como escuela. Son cosas curriculares, académicas. No pueden estar los profes como en el aire, experimentando"(Profesor 6)

"Yo creo que la dificultad de ellos es que como les cuesta la comprensión de lectura, el lenguaje para ellos es difícil. Porque no lo entienden, por ejemplo, cuando vimos lírica, (...) o sea, son cosas que son demasiado abstractas. Lírica, por ejemplo, los chicos tenían que crear y exponer un poema y después analizarlo. Yo a ellos no les exigí crearlo... les pasé uno y lo analizaron. Por el tema de que para ellos la oralidad del lenguaje es compleja, entonces, que tengan que hacer un poema, ¡imagínate!..."
(Profesor 6)

Asimismo, algunos profesores regulares, manifiestan que los estudiantes sordos no tienen las mismas capacidades que los oyentes para aprender y comprender los contenidos de sus clases. Estos docentes mencionan que la falta de vocabulario técnico de los Sordos incide y genera un retraso en su aprendizaje, debido a que no hay señas específicas para ciertos conceptos de sus materias.

En relación a lo anterior, los docentes señalan la importancia del uso de la lengua de señas para lograr un aprendizaje simultáneo entre estudiantes sordos y oyentes, ya que, según su perspectiva el proceso de interpretación interviene los tiempos de aprendizaje dependiendo de la velocidad y la exactitud del profesional.

"(A los sordos) no se les enseña historia porque los conceptos, no tienen relación con su diario vivir, para ellos son todos conceptos inventados, incluso entre ellos mismos

se pusieron de acuerdo en torno a ciertas ideas, que nunca habían discutido”
(Profesor 1)

"No hay un aprendizaje en paralelo, porque los tiempos están siempre secuenciados dependiendo de la velocidad de la intérprete o si los niños comprenden todos los términos que el intérprete utiliza o si deben llegar a acuerdo... y no sé... ellos si tienen un ritmo paralelo y me parece que eso podría quitarse en la medida que nos pudiésemos comunicar todos conjuntamente” (Profesor 1)

Con respecto al desempeño de los estudiantes Sordos, un docente manifiesta que los recursos del establecimiento no son suficientes para abordar las necesidades de los estudiantes integrados, por lo que considera que los Sordos no deberían ser parte del curso debido a que no tiene el mismo ritmo de aprendizaje que los estudiantes oyentes.

“Lo ideal sería que estos chicos vayan a un lugar que sea especial para ellos, aunque suene un poco discriminador, pero como no todos tienen las mismas capacidades obviamente hay que enfocarse en ellos de una forma y en el resto de otra forma, y el profesor no da abasto para poder lograr esas cosas (...) el mismo proyecto podría seguir creciendo, pero le faltarían más recursos y que hayan solo profesionales destinados a enseñarles a estos chicos, (...) eso sería lo ideal: que se enfoquen más en ellos, porque obviamente tienen un ritmo de aprendizaje que es un poquito más lento que el resto” (Profesor 7)

5.4.2 Actitudes de los estudiantes sordos en su proceso de aprendizaje

Por otra parte, se destacan como un facilitador las actitudes que manifiestan los participantes del proceso educativo de los sordos. Con respecto a los

estudiantes oyentes del primero medio B, diferentes integrantes de la comunidad, comentan que existe un clima de respeto hacia los estudiantes Sordos, lo que les indica que existe inclusión de éstos en el curso.

“yo siento, que (el curso) da a respetar la condición de sus compañeros sordos dentro de la clase, es un curso que si uno le pide silencio o ayuda, ellos lo hacen. Son un curso que incluye a los chiquillos, que se lleva bien con ellos, son buenos compañeros” (Equipo PIE 2)

“hemos hecho clases de lenguaje sin la profe C. y ellos no entienden. (...) ha pasado antes y N., él sabe lengua de señas y él intenta explicar” (Compañero 2)

En cuanto a la actitud de colaboración que presentan los estudiantes Sordos entre sí, algunos profesionales mencionan que quienes presentan mayores habilidades en un área, apoyan a quienes tienen debilidades en la misma área.

“los chicos son súper unidos y se ayudan entre todos, aunque igual hay algunos que son más desordenados que otros, pero en general hay hartito apoyo entre todos.” (Profesor 7)

“hay compañeros (sordos) que están más avanzados en el lenguaje que otros, entonces ocurre que se ayudan” (Equipo PIE 3)

Sin embargo, otros integrantes de la comunidad hacen referencia a algunas conductas por parte de los estudiantes Sordos que interfieren de manera negativa en su aprendizaje. Según lo que manifiestan los informantes, estas conductas negativas surgen debido a las consideraciones especiales que tienen los docentes hacia el grupo de sordos, pero también lo atribuyen a que

existe una conducta de aprovechamiento por parte de los Sordos en las clases regulares, ya que, según comentan, los estudiantes saben que pueden repetir la clase en las instancias de apoyo, en donde se explica nuevamente, en Lengua de Señas lo tratado en clases.

“los chiquillos están mal acostumbrados de hecho, el otro día no estaban poniendo atención y yo, oye, concéntrate, esto es una explicación y ellos, “no, no importa después el educador diferencial nos entrega la guía con todo”, eso no corresponde. Se están aprovechando, “no la hago, total después la hacemos en apoyo”, entonces no, yo creo que ahí, hay que mejorar esa forma, porque está bien, los chiquillos necesitan respaldo visual, un apoyo para estudiar, pero ahí hay un aprovechamiento también de ellos” (Equipo PIE 4)

“conversan mucho, y ahí está nuestro error también, “oye ya po la intérprete está hablando sola, le está hablando al aire” entonces es como que... estar manteniendo la atención, cambiándolos de puesto, es un proceso regular, de manera de buscar la estrategia de que los chiquillos atiendan, porque después resulta todo muy difícil, incluso en el apoyo, porque si no puso atención a la clase misma, después del apoyo es como volver a pasar el mismo contenido y además tener que ejercitarlo es súper desgastante, entonces hay que aprovechar que estén atentos.” (Equipo PIE 5)

“Ha pasado que sí se aprovechan porque como es sordo que uno tiene que tenerles un poquito más de consideración para algunas cosas y todo, pero no es así” (Profesor 4)

Además, un docente atribuye esta actitud a "características de la Cultura Sorda", ya que, según él, suelen aprovecharse del oyente al no compartir la

misma lengua. También alude a la discriminación positiva que existe por parte de los integrantes de la comunidad que no han visualizado esta situación.

“dentro de su misma cultura Sorda también suelen aprovecharse del oyente, “cuando me conviene te entiendo y cuando no me conviene no”, “no sé de qué me estás hablando, soy sordo, no comprendo” (...) el problema es que los oyentes no se dan cuenta de eso todavía, a mí me costó darme cuenta de que me estaban vacilando en el fondo, entonces cuando uno ya logra decir “oye pero a mí no me hacís tonto” o “que seai sordo no quiere decir que por eso tenís problemas para llegar temprano” por ejemplo, pero el resto de la comunidad, como los discrimina aún en positivo, es como, “¿qué le voy a decir al sordito?”, entonces ellos se aprovechan de eso, “no, vengo tarde porque como soy sordo...” y por eso “mejor, no le digo nada y no lo incómodo (al Sordo)” ” (Profesor 2)

En relación a la actitud de los profesores regulares, existe una visión crítica por parte de los integrantes del equipo PIE, quienes consideran que éstos no tienen estrategias para abordar las necesidades de los estudiantes Sordos, por lo que suelen delegar esta labor a los especialistas del PIE.

“es más fácil invisibilizar lo que es difícil para uno, mejor lo dejo al intérprete... que ella se haga cargo, que ella les diga, les de la información que tiene que dar y por eso ya estoy incluyendo a personas en un aula, pero no es así, faltan todavía las estrategias y el que los profesores estén concientizados que tienen estudiantes con ciertas características” (Equipo PIE 4)

5.4.3 Adecuaciones curriculares

Los docentes y estudiantes sordos, mencionan que existe una asignatura que no cuenta con adecuaciones curriculares ni con intérprete, lo cual, según informan, repercute directamente en el desempeño de los estudiantes Sordos en la asignatura. Los estudiantes mencionan que deben observar a sus compañeros oyentes para realizar las actividades durante clases, ante lo cual manifiestan un desinterés por la asignatura.

"educación física, si bien es un trabajo kinésico, hay actividades que requieren adecuaciones. Yo pensé que podría haber sido más de sentido común, pero por ejemplo, cuando hacen el test de "Naveta" en vez del pitido que se escucha, usar una bandera que le indique a los chiquillos Sordos cuándo terminan los tiempos, pero yo no lo vi, por ejemplo, a ellos les tomaron la prueba solamente con tiempo, un tiempo definido, y tenían que cumplir el tiempo, pero no con las exigencias de resistencia que implica esa prueba, entonces es necesario quizás tener solamente la coordinación, no es necesario que yo está en la clase, pero sí la coordinación para sugerirle las adecuaciones." (Equipo PIE 5)

"Yo me confundo, en la clase me atraso, por ejemplo cuando el profesor toca el pito me atraso porque no escucho y por eso no me gusta educación física" (Estudiante Sordo 1)

"Yo veo que el profesor habla, habla y habla y yo no le entiendo bien. Estamos en la fila y yo al fondo entonces no entiendo. Miro a mis compañeros de adelante y ahí entiendo lo que hay que hacer, y entonces lo hago" (Estudiante Sordo 3)

En relación a esta categoría, podemos concluir que con respecto a las características de los Sordos, mencionadas por los informantes, mayormente se destacan las diferencias que existen en los procesos de aprendizaje entre

los estudiantes Sordos y oyentes, ya que expresan que los primeros se encuentran en un nivel inferior en el ámbito académico, específicamente en español escrito y en determinados contenidos, debido -según indican- a la falta de vocabulario técnico en la LS, al proceso de interpretación.

En cuanto a las habilidades en el español escrito, algunas investigaciones, señalan que las habilidades de lectura y escritura de las personas sordas dependen de diferentes factores tales como del grado de pérdida auditiva, de sus habilidades léxicas y del nivel de comprensión lectora que presenten (Herrera, 2003). Además, la Lengua de Señas posee una estructura diferente a la lengua oral, por lo que, dependiendo de las experiencias lingüísticas que tenga cada estudiante, su habilidad lectora será más o menos limitada. Por lo cual es responsabilidad de los profesionales que trabajan con los estudiantes, identificar cuán amplia es su habilidad de comprensión lectora (Herrera, 2005) para realizar las adecuaciones curriculares pertinentes.

Con respecto a las actitudes mencionadas en esta categoría, se destaca que los compañeros de curso de los Sordos, están conscientes de la importancia de generar un clima de respeto, lo cual es considerado como facilitador en el proceso de aprendizaje de los últimos.

Miembros de la comunidad destacan que existe una disposición de los Sordos para colaborar entre sí, ya que algunos estudiantes Sordos presentan habilidades que le permiten apoyar a sus compañeros en clases. Por otra parte, algunos actores expresan actitudes negativas de estos alumnos hacia los profesionales que trabajan en su proceso de educativo y, en general, a su aprendizaje dentro del aula regular. Algunos profesionales explican dichas actitudes de dos formas: unos dicen que se debe a que constantemente los

oyentes tienen consideraciones especiales hacia los Sordos, lo que finalmente genera una discriminación positiva; en cambio, otros mencionan que es una característica de la Cultura Sorda.

Por otra parte, profesionales del PIE señalan que los docentes regulares no tienen estrategias pedagógicas que aporten significativamente en el proceso de aprendizaje de los Sordos, por lo que delegan esta responsabilidad al equipo PIE. En relación a lo anterior, un docente considera que no logra responder a todas las necesidades educativas de los estudiantes Sordos, ante lo cual propone que éstos trabajen en un espacio diferente al aula regular. Ante esta situación se evidencia que algunos profesores no cuentan con las habilidades que requiere el trabajo con Sordos.

Con respecto a las adecuaciones curriculares en la clase de educación física, podemos concluir que no contar con ellas, ha dificultado el desempeño de los Sordos en esta asignatura, lo que demuestra que éstas son indispensables para el desempeño de los estudiantes. La implementación de estas adecuaciones facilitaría que los estudiantes realicen de forma independiente sus actividades y mejoren su rendimiento e interés en la asignatura.

6. Conclusiones

Esta investigación, surge a partir de la necesidad de conocer cuáles son las percepciones de los actores de la comunidad educativa, acerca del proceso de integración de los estudiantes sordos en el primer año medio "B" del Liceo A5.

Para responder a esta interrogante, durante el desarrollo de este estudio, fue necesario indagar diferentes aristas del proceso de integración. Por una parte, nos cuestionamos cómo se han establecido las interacciones entre la comunidad y los estudiantes integrados. En relación al aprendizaje de los estudiantes sordos, surge la inquietud sobre, ¿cómo se desarrolla este proceso? ¿Cuáles son los roles que asumen los profesionales en el aprendizaje de los estudiantes sordos? Y, ¿Cómo participan los estudiantes sordos de este proceso?

En relación a las interacciones que se establecen entre la comunidad y los estudiantes sordos, podemos concluir que se considera la lengua de señas como un factor trascendental en este aspecto. Ésta, no solamente influye en las instancias de comunicación que se generan con los sordos, sino que también, incide en el grado de relación que se desarrolla entre todos los actores de la comunidad, ya que, según exponen la gran mayoría de los docentes y comunidad educativa entrevistados: a mayor competencia en esta lengua es más cercana la relación con los estudiantes sordos.

Con respecto a este ámbito, se expresan dos puntos de vista que explican el proceso de aprendizaje de la lengua de señas de quienes aprendieron. Por una parte, los integrantes del equipo PIE, mencionan que no visualizan, desde de los demás participantes de la comunidad educativa, una actitud de motivación por aprender la lengua de señas. Esta postura se puede evidenciar en los integrantes que

aprendieron la lengua, ya que sí existió un interés por interactuar con los estudiantes sordos que permitió este dominio.

Por otra parte, los informantes que no aprendieron la lengua de señas, atribuyen esta situación a factores externos, como es el período de interacción, ya que se considera que mientras menos tiempo se comparta con los estudiantes sordos, menos posibilidades existen de aprender la lengua.

Esta actitud demuestra que se externaliza la responsabilidad de lograr interactuar con los estudiantes integrados, a diferencia de los actores que sí lograron un nivel de competencia en la lengua de señas, quienes manifiestan tener motivación personal durante el proceso.

En este sentido, también se destaca a otros integrantes de la comunidad que, a pesar de no formar parte del proceso educativo de los estudiantes sordos, asumieron un rol más participativo con éstos para comunicarse de forma efectiva, lo que demuestra una intención para desarrollar diferentes estrategias que les permitan interactuar entre sí, independientemente de la cantidad de tiempo que compartieran con ellos y la intervención, o no, de un intérprete.

Con respecto al trabajo colaborativo, podemos destacar que los roles que asumen los profesionales del equipo de aula varían dependiendo de la situación de trabajo en la que se encuentran, siendo, por lo general, el educador diferencial el profesional que participa más activamente en la coordinación, debido a que realiza la mayor parte de las adecuaciones curriculares pertinentes para el curso de los estudiantes integrados; de la misma forma, el profesor de aula regular es quien lidera la co-docencia, desarrollando las actividades de clases, mientras el equipo PIE circula en el aula, dando apoyo a los estudiantes que lo requieren. El tipo de co-docencia que se desarrolla frecuentemente entre los docentes, corresponde a una co-enseñanza

de apoyo, lo que podría incidir en que los profesores regulares deleguen responsabilidades en el trabajo con los sordos. Según lo expresado por algunos profesionales del equipo de aula, existe conciencia de los roles que se establecen en la sala de clases y se espera alcanzar una dinámica más equitativa entre profesor regular y educador diferencial. En este contexto, las actitudes que presentan los docentes de asignatura intervienen en el nivel de co-enseñanza alcanzado, ya que los integrantes del PIE manifiestan un desconocimiento acerca de su rol por parte de algunos docentes regulares, quienes no tienen una actitud positiva en el proceso.

Otro actor que integra el equipo de aula es el intérprete, quien reconoce desempeñar un doble rol, que consiste en interpretar la información a los estudiantes sordos y, en variadas ocasiones, realizar explicaciones de los contenidos durante el desarrollo de las clases. Este aspecto, demuestra la importancia de las adecuaciones curriculares realizadas en el equipo de aula, ya que permiten el apoyo entre profesionales, enriqueciendo sus prácticas pedagógicas con estrategias que faciliten la planificación, desarrollo y evaluación de actividades, con el objetivo de favorecer el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes. De esta manera, el intérprete centra su labor en el proceso de interpretación de las clases realizada por los profesores.

Otra instancia de trabajo colaborativo, son las coordinaciones pedagógicas. Éstas son un aspecto de gran relevancia en el programa de integración, ya que corresponde a una estrategia donde los profesionales de aula pueden realizar tareas de planificación de clases, implementar adecuaciones curriculares, monitorear los aprendizajes de los estudiantes, entre otras labores que permitan el mejoramiento del proceso educativo de todos los estudiantes.

Se destaca que los profesores que tienen coordinaciones pedagógicas valoran este espacio, ya que han logrado modificar sus prácticas pedagógicas, considerando las

características de los estudiantes sordos y de esta forma buscar nuevas formas de trabajo, con el fin de aportar en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Por otro lado, los docentes que no tienen estas instancias consideran que son importantes para el proceso de integración y manifiestan la necesidad de contar con ellas, ya que no tener este espacio significa que ambos docentes deben llegar a acuerdos durante el desarrollo de la clase, y los procesos de adaptación curricular deben ser realizados, en algunos casos, sólo por el docente de asignatura.

Este aspecto interviene en el proceso educativo de los estudiantes sordos, ya que existe una desmotivación frente a asignaturas que no cuentan con adecuaciones curriculares, como educación física, ya que, según los estudiantes integrados no pueden participar de la misma forma que sus pares oyentes al no tener acceso a las instrucciones de la clase.

Por otra parte, es importante mencionar que el intérprete no participa de estas instancias de coordinación, a pesar de que su labor corresponda a una adecuación en cada clase, por tanto, este profesional no cuenta con instancias formales para profundizar su manejo conceptual o para consensuar señas específicas que puedan aportar al proceso de aprendizaje de los estudiantes integrados. Esta situación es considerada como una necesidad por parte del mismo actor, ya que expresa que participar de estos espacios le permitiría desarrollar herramientas para lograr mayor fluidez a la hora de realizar su labor.

En este sentido, se podrían generar estrategias dentro del mismo equipo PIE para perfeccionar la labor de interpretación, sin requerir necesariamente del espacio de coordinaciones pedagógicas.

En cuanto a los obstaculizadores y facilitadores, identificados a partir del análisis de los datos presentados por los integrantes de la comunidad en torno al proceso de

aprendizaje, se puede señalar que se considera el apoyo pedagógico como un facilitador en el proceso, ya que favorece el aprendizaje de los estudiantes sordos. En general, en este aspecto, se destaca la participación del equipo PIE en el aula, quienes realizan apoyo a las necesidades educativas de los estudiantes integrados. Esto ha significado un cambio en la dinámica escolar, debido a las diferentes instancias que permiten el desarrollo del trabajo colaborativo entre los docentes, tales como las coordinaciones y la co-docencia, las cuales han permitido a los profesores regulares realizar su quehacer pedagógico considerando la diversidad en el aula.

Por otra parte, es posible destacar algunos obstaculizadores en el proceso educativo. Los informantes señalan algunas características del grupo de estudiantes sordos en el ámbito académico, las cuales son percibidas como un obstaculizador, debido a que consideran que su desempeño escolar es inferior al de sus pares oyentes. Esta evaluación tiene como base las experiencias que han tenido con los estudiantes integrados principalmente en torno a la lectura y escritura, donde ellos no han desarrollado el nivel esperado para el curso en que se encuentran.

Además, algunos actores de la comunidad mencionan que algunos estudiantes sordos tienen una actitud indiferente y un tanto pasiva hacia su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es percibido como un aprovechamiento de parte de ellos, para tener una menor exigencia en el aula. Esta situación puede ocurrir debido a la inexperiencia que tienen los profesores regulares en el trabajo con estudiantes sordos, ya que en ocasiones suelen tener una exigencia diferente con ellos al no conocer sus características. También, se puede generar por la dinámica existente en los apoyos pedagógicos, en donde los estudiantes sordos pueden tener acceso a los contenidos antes vistos, por lo que no ponen atención en clases.

Finalmente, como planteamos dentro de nuestra investigación, en base a la información recopilada y analizada, es posible realizar sugerencias para favorecer el proceso de integración de los estudiantes sordos en el Liceo.

7. Sugerencias

Como resultado de la investigación, se realiza un conjunto de sugerencias que puedan contribuir a optimizar el proceso de integración, el cual contempla las áreas que se consideraron como más importantes de acuerdo a lo señalado por los informantes.

En relación a las necesidades que han manifestado los integrantes de la comunidad con respecto a la comunicación con los estudiantes sordos, se propone realizar una capacitación que facilite a los actores desarrollar estrategias de comunicación efectivas en situaciones cotidianas, las cuales faciliten interacciones de forma directa y autónoma. Esta actividad debe permitir a los integrantes de la comunidad, entender que la lengua de señas no es un aprendizaje que se desarrolla únicamente en un taller, sino que se produce en la interacción con personas sordas, así como aprendieron algunos de los integrantes del establecimiento.

En el caso de los estudiantes del establecimiento, se recomienda que estas actividades sean parte del currículum escolar, aprovechando las horas de libre disposición, las cuales permiten que se incorpore un área de aprendizaje complementario al Plan de estudios, con el objetivo de fortalecer el proceso de formación de los estudiantes en diferentes aspectos relacionados con el proyecto educativo del establecimiento y las necesidades que surgen al interior de la comunidad.

En relación a lo anterior, además, se sugiere aprovechar el vínculo con la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, para generar un programa entre el liceo y la Universidad, en el que se fomente la participación activa de los integrantes de la comunidad escolar en las diversas actividades que se desarrollan

en la UMCE, tales como seminarios y charlas sobre programas de integración, exposiciones sobre la lengua de señas y la comunidad sorda, jornadas de actualización en Tics, exposiciones y campeonatos escolares realizados en la universidad, lo que permitiría incorporar nuevas herramientas a las prácticas docentes, y aportar al proceso educativo de los estudiantes, a través de estas experiencias.

Con respecto al área curricular, en relación al trabajo colaborativo, coordinaciones y herramientas de trabajo entre profesionales, se hace necesaria la implementación de estrategias de sensibilización que permitan valorar y aprovechar los espacios propuestos por el programa de integración. Una alternativa sería utilizar las coordinaciones pedagógicas para que los profesionales de cada área tengan la posibilidad de comentar las fortalezas y necesidades que han identificado en su propia práctica y en el desempeño de los estudiantes, estableciendo en conjunto planes de acción que permitan mejorar el proceso, asegurando la participación de todos los profesores que se desempeñan en cursos con estudiantes integrados.

Las adecuaciones curriculares son herramientas que tienen como objetivo responder a la diversidad del grupo estudiantil. Por lo tanto, es importante que los docentes de aula regular logren implementar adaptaciones en sus planificaciones, para compartir responsabilidades con el educador diferencial, reconociendo las características del grupo de estudiantes integrados. Debido a la variedad de profesionales y especialistas en la enseñanza media, consideramos importante un espacio de evaluación de esta instancia, que permita dar a conocer las experiencias didácticas que se han generado en sus prácticas pedagógicas, y de esta forma se podrían visualizar las diferentes estrategias que desarrollan todos los profesionales involucrados en este proceso.

Finalmente, todas las actividades propuestas buscan sensibilizar y entregar experiencias a la comunidad educativa en el área de la inclusión. Se considera que las acciones de sensibilización abarcan toda actividad referida a generar herramientas y conciencia sobre el trabajo con las necesidades educativas especiales, las cuales pueden ser capacitaciones a docentes, seminarios sobre experiencias educativas, acciones para la visibilización del programa, comunidad sorda, el proceso de aprendizaje de los estudiantes integrados, las características de la lengua de señas, entre otras. Es importante hacer una evaluación de cada actividad, asegurando un proceso continuo y efectivo en la que participen todos los actores y con indicadores que permitan visualizar el grado de aprendizaje de los participantes y su relación con el objetivo propuesto en cada actividad.

Este proceso es labor del programa de integración, sin embargo, es necesaria la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, en especial de los equipos directivos, para asegurar los espacios de sensibilización como una actividad propia de toda la comunidad. De esta forma, los procesos de sensibilización pueden llegar a formar parte de la dinámica escolar, como una política institucional donde la preparación y formación de la comunidad sea un proceso arraigado en la cultura escolar.

8. Bibliografía

- Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I., y Lattapiat, P. (1999). Verbos espaciales locativos en la lengua de señas chilena. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada. Santiago, Chile
- Adamo, D. y Cabrera, I. (1991). La educación de las personas Sordas y la lengua de señas. Revista Educación. N° 186. Santiago, Chile
- Adamo, Acuña, Cabrera, Cárdenas (1997). “¿Por qué una educación bicultural bilingüe para las personas sordas?”, Revista UMCE. Santiago, Chile.
- Ainscow, M. (2003) “Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos” Ponencia a presentar en San Sebastián, España
- Alcina, J. (1975) La arqueología antropológica en España: situación y perspectivas. Sevilla, España.
- Ander – Egg, E. (2000) Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires, Argentina
- Araneda, P. (2006) Guía de orientaciones pedagógicas para la atención a la diversidad en la educación parvularia: niños y niñas con necesidades educativas especiales (3 a 6 años). Fundación Integra, UMCE, FONADIS; Santiago, Chile.
- Barton, L. (1997) Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion. London, England

- Blanco, R. (2004) Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos. Santiago, Chile.

- Caiceo, J. (2009) Esbozo de educación especial en Chile: 1850 - 1980. Revista de Educación y Pedagogía. Vol. 22. Número 57. Santiago, Chile.

- Cisternas, M. (2010) Derecho a la educación: Marco Jurídico y Justiciabilidad. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa. Santiago, Chile.

- Daniella, G., Letelier, K. (2006). Historia de la comunidad sorda: elaboración de un texto escrito para niños y jóvenes sordos en edad escolar (Tesis para optar al título de Educadora Diferencial con mención en Trastornos de Audición y Lenguaje). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

- Doré, R (2002) Cómo lograr la integración escolar de alumnos con deficiencia intelectual a la escuela secundaria. Pearson Educación; México.

- Fine, P. (1977). La sordera en la primera y segunda infancia. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires, Argentina.

- UMCE (2006) Guía de orientaciones pedagógicas para la atención a la diversidad en la Educación Parvularia. Santiago, Chile.

- Garanto, J. (1984). El Autismo: Aproximación nosográfico-descriptiva y apuntes psicopedagógicos. Editorial Herder. Barcelona, España.

- Garrido, J. y Santana, R. (1994). Adaptaciones curriculares. Editorial CEPE. Madrid, España.

- Godoy, M., Meza, M., y Salazar, A. (2004) Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Santiago, Chile

- Guzmán, A (2012) Orientaciones técnicas para programas de integración escolar. Santiago, Chile.

- Herrera, V (2008) Estudio de la población Sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. Santiago, Chile.

- Herrera, V (2010) Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales: Nuevos paradigmas en la atención a la diversidad. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire. Año 7, Nº 5. Santiago, Chile

- Herrera, V (2010). "Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales". Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 4. Santiago, Chile.

- Hola, A., Morales, P., y Soteras, M. (2004). Aproximación a la construcción de identidad de las personas sordas. DIUMCE I 29/02. Santiago, Chile.

- Jiménez, Paco (1999) De educación especial a educación en la diversidad. Málaga.

- Lattapiat, P. (1997) Estudio descriptivo de la categoría verbo espacial locativo en la LSCH. UMCE. Santiago, Chile

- Ley 19.284, Art. nº1, 1994. Santiago, Chile.

- Manghi, D. (2012) El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. Valparaíso, Chile.

- Manosalva, S. (2002) Integración educacional de alumnos con discapacidad. Santiago, Chile.

- Maykut, P. (1999) Morehouse, Richard; Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica. España.

- Pardinás, F. (2010). Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. S. XXI. Argentina.

- Parrillas, A. (2002) Acerca del Origen y sentido de la educación Inclusiva. Madrid, España.

- Porras, J. (2010) El valor de la educación intercultural. Madrid, España.

- Saizarbitoria, R. (1993) La elección del sistema de comunicación en la educación de los Sordos. San Sebastián, España

- SENADIS; (2010) Manual sobre la ley 20.422 art. n°35, Chile

- Sinisi, L. (2010) Integración o Inclusión escolar: ¿Un cambio de paradigma? Boletín de Antropología y Educación, n°01. Argentina.

- Skliar, C. (1997) La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza, Argentina.

- Skliar, C. (1998) Bilingüismo y al Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. Brasil.

- Soto, V. (2000). Desafíos de la educación y el currículo en el proceso de modernización en Chile. Editorial Tiberiades. Santiago, Chile

- Stainback, S. (2001) Aulas Inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Narcea, Madrid.

- UNESCO/OREALC (2004) Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. París, Francia.

- Varas, R (2003) Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Santiago, Chile.

- Vlachou, A. (1999). Caminos hacia una educación inclusiva. Editorial: La Muralla. Madrid, España.

- Warnock, H. (1978) Informe de la Comisión de investigación sobre la Educación de los niños discapacitados y los jóvenes. Londres, Inglaterra.

Bibliografía electrónica

- Barton, Len; Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas Especiales; 1994.
Página: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

-Colegio Especial Crecer, Historia [citado en 2015].

Página web: <http://colegiocrecer.cl/?sordoc=node01>

-Corporación de Desarrollo de la Comunicación Joaquín de los Andes [citado en 2015]

Página web: http://www.joaquindelosandes.cl/sitio/corp_01_quienes.php

- Cuevas, V., 2008, Artículo: La comunicación con la persona sorda.

Página web: http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=618#modos_totales

-Escuela Diferencial "Ana Aichele C". Reseña histórica. [citado en 2015]

Página web: www.escuelaanaaichele.blogspot.com

- Figueroa, V. y Lissi, M. R. La lectura en personas Sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del Lenguaje de Señas.

Estud. pedagóg. [online]. 2005, vol.31, no.2 [citado 16 Septiembre 2015], p.105-119.

Página Web:

http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200007&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0705.

- Herrera, Valeria. Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. Dirección de Postítulos y Postgrados, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. 2005.

Página web: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v31n2/art08.pdf>

-Historia de la Escuela Dr. Jorge Otte Gabler; 2015

Página web: <http://www.institutodelasordera.cl/instituto/qs.php>

- International Journal of Developmental and Educational Psychology, Métodos de intervención en discapacidad auditiva. [citado 7 de Diciembre 2015]. Martínez, Pérez, Padilla, López y Lucas, 2008.

Página web: http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen3/INFAD_010320_219-224.pdf

-Pérez, Castelló; Una aproximación histórica al concepto de Educación especial ;2010 [citado 19 de Marzo 2014]

Página web: http://perezcastello.typepad.com/psicologia/punto_2.1.pdf

-UNESCO; La Educación; 2013.

Página web: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>

- Veinberg, Silvana, “La perspectiva socio antropológica de la sordera”, 2002. Página web: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf