

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Mayo – Octubre 2021 / Volumen 15 / Número 1

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
cduk@ucentral.cl
<https://www.ucentral.cl/>

EDITOR ASOCIADO

Dr. F. Javier Murillo
Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE
Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid
Madrid - España
javier.murillo@uam.es
<https://www.uam.es/>

EDITOR INVITADO PRESENTE NÚMERO

Dr. Ricardo Rosas

COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)
Dr. Mauricio López Cruz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Paula Riquelme Bravo (Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile)
Dra. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Mg. Jaime Veas Sánchez (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Claudia Claquín Donoso (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dra. Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)

EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480

I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile. Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760. inclusiva@ucentral.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 15 N° 1
Mayo - Octubre 2021

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

ÍNDICE

Editorial: La Segregación Escolar Comienza en Educación Infantil	11
<i>F. Javier Murillo y Cynthia Duk</i>	
SECCIÓN TEMÁTICA: RESULTADOS DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS Y ESTUDIANTES CIEGOS EN LA EDUCACIÓN REGULAR	
Presentación: Resultados de los Procesos de Inclusión de Estudiantes Sordos y Estudiantes Ciegos en la Educación Regular	17
<i>Ricardo Rosas</i>	
Visão da Educação de Surdos no Brasil e no Chile: Políticas de Ensino para o Processo de Aprendizagem de Estudantes Surdos	21
<i>Taise Dall'Asen y Francisco Gárate</i>	
Experiencias de Inclusión-Exclusión de un Grupo de Sordos Usuarios de la Lengua de Señas Mexicana	39
<i>Judith Pérez-Castro y Johan Cristian Cruz-Cruz</i>	
¿Es Siempre Exitosa la Inclusión Educativa? Resultados Comparativos del Sistema Regular y Especial	55
<i>Ricardo Rosas, Victoria Espinoza, Elisa Hohlberg y Sanndy Infante</i>	
Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula	75
<i>Sofía Larrazabal, Rosario Palacios y Victoria Espinoza</i>	
Problemas Socioemocionales en niños con Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual y Desarrollo Típico	95
<i>Catalina Santa Cruz, Victoria Espinoza y Elisa Hohlberg</i>	
Análisis de la Participación Académica de los y las Estudiantes con Discapacidad Sensorial de la Pontificia Universidad Católica de Chile	117
<i>Catalina García, Javier Farías, Daniela Reyes y Andrea Vásquez</i>	

Una Propuesta Práctica para la Inclusión de Estudiantes Ciegos en una Carrera de Ingeniería: Un Estudio de Caso	139
<i>Katherine Palma-Picado, Camila Delgado-Agüero y Tania Elena Moreira-Mora</i>	
ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE	
Migración Inclusiva en Chile, un Desafío Educativo Vigente	157
<i>David Román Soto</i>	
¿Es Posible Transformar las Prácticas Evaluativas Mediante el Trabajo Colaborativo? Una Mirada Inclusiva a la Evaluación en Aula	173
<i>Jessica López y Dominique Manghi</i>	
¿Dar Cabida o Hacer Parte? Significados de la Participación en Dos Políticas Inclusivas Chilenas	189
<i>Claudio Herrera</i>	

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Editorial:

La Segregación Escolar Comienza en Educación Infantil

School segregation Begins in Early Childhood Education

F. Javier Murillo ^{1*}
Cynthia Duk ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Central de Chile, Chile

No cabe duda alguna: la asistencia de los niños y niñas a Educación Infantil tiene una clara influencia en su desarrollo posterior. Efectivamente, podemos llamar a este nivel, Educación Infantil, Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Parvularia, Educación de la Primera Infancia, usando la Clasificación Internacional de la Educación CINE, al margen de cómo se la denomine en la actualidad contamos con sólidas evidencias científicas de que los niños y niñas que han tenido acceso tempranamente a la educación tienen un mejor desarrollo integral y que los beneficios de esta escolarización siguen dejando su impronta muchos años después.

Es entendible entonces, que todos los países del mundo han redoblado esfuerzos para incrementar la tasa de ingreso a la educación inicial y los fondos invertidos en esta etapa han subido de forma importante en los últimos años. Sin embargo, el hecho de que en muchos países esta etapa no sea obligatoria, ni gratuita, ha llevado a que se convierta en un factor más de inequidad de los sistemas educativos.

De esta forma, se escolarizan en el nivel inicial en mayor medida niños y niñas de familias con mayores recursos sociales, económicos y culturales, con lo que el posible efecto compensador de la Educación Infantil se pervierte, convirtiéndose en un factor que profundiza estas incipientes inequidades. Pero es que, además, la segregación escolar en esta etapa es incluso mayor que en las posteriores y sus efectos, si cabe, más devastadores (Fram y Kim, 2012; Hoglebe et al, 2021; Piazza y Frankenberg, 2019). Veámoslo con un mínimo de detalle desde diversas perspectivas.

De entrada, hay que asumir que tenemos muy pocos estudios que estimen la magnitud de la segregación escolar en Educación Infantil, y menos trabajos aún que la comparen con lo que acaece en otras etapas educativas. La necesidad de grandes bases de datos con muestras estadísticamente representativas supone una seria limitación. No obstante, afortunadamente, contamos con trabajos muy recientes que abordan el problema. Un estudio del Urban Institute (2019), con datos de los Estados Unidos, muestra que la segregación en este nivel es mucho más alta que en Primaria e incluso mayor para los niños y niñas de 0 a 3 años que para los de 3 a 5 años. En Iberoamérica contamos con dos estudios igualmente recientes que indagan en este tema, encontrando resultados similares. El primero de ellos realizado en Uruguay (Ferrando et al., 2020) estudia la segregación en Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Técnica en ese país. Los hallazgos muestran que la segregación más alta se da en Educación Infantil y que, como en el resto de las

*Contacto: javier.murillo@uam.es

etapas, está aumentando en forma ininterrumpida en los últimos años. Estos resultados son análogos a los encontrados por la Cátedra Unesco en Educación para la Justicia Social (2021) en un estudio llevado a cabo en una ciudad española de tamaño medio. Se trata solo de tres estudios, pero muestran ya una clara tendencia.

Esta alta segregación tiene graves consecuencias a corto, medio y largo plazo. Para empezar es importante recordar que los beneficios de una exposición temprana a la diversidad son múltiples. Así, a los seis meses de edad, los niños y niñas ya han comenzado a hacer distinciones étnico-raciales, y, en algún momento entre las edades de 3 y 5, es posible observar la aparición de prejuicios raciales (Hirschfeld, 2008). También tenemos evidencias (p. ej., Howes y Wu, 1990) de que los niños que asistieron a centros o programas de educación infantil con alta diversidad en Primaria generan más interacciones y amistades con niños de diferentes culturas y grupos étnico/raciales. Experiencias que, sin duda, ayudan a prevenir o reducir el desarrollo de prejuicios y estereotipos, contribuyendo así a la creación de una sociedad más cohesionada (Zhou et al., 2019). En este sentido, el desarrollo de actitudes de solidaridad, respeto, empatía y comprensión hacia los demás, se consigue creando entornos educativos inclusivos en la primera infancia, que proporcionen oportunidades de aprender a convivir con la diversidad desde la más temprana edad.

Por otra parte, los centros, jardines infantiles y programas de Educación Infantil con una mayor proporción de niños y niñas de familias de bajos recursos, con un menor capital cultural, de origen extranjero o de grupos culturales minoritarios, tienen menos probabilidades de ser considerados de alta calidad, porque carecen de los recursos tangibles necesarios para el aprendizaje (Reid et al., 2015). A lo que se añade que en muchos países, los y las educadoras de estos programas y centros suelen tener una menor formación y experiencia. Incluso, algún estudio ha encontrado que los niños y niñas que asisten a Educación Infantil en aulas segregadas, ya sea según nivel socioeconómico, origen étnico o cultural tienen un peor desarrollo del lenguaje que aquellos que asisten a centros más diversos (Reid, 2016; Schecter y Bye, 2007).

Un último aspecto hace referencia a la formación y a la actitud de los educadores y educadoras responsables de la educación en esta etapa. En muchas ocasiones, muestran prejuicios implícitos que los llevan a esperar comportamientos desafiantes de los niños de familias vulnerables, de grupos étnico-culturales minoritarios o de origen extranjero, y demuestran expectativas más bajas hacia ellos. No hace falta insistir en la fuerza del efecto Pigmalión para convertir esos prejuicios en hechos. Curiosamente, en numerosos países la formación requerida para proporcionar una atención integral a los niños y niñas de corta edad es menor que en etapas posteriores, por lo que en general los y las educadoras perciben que no tienen una preparación adecuada para trabajar con la diversidad del alumnado. Podemos llamarlo paradojas de la vida, o una forma de invertir menos, incluso en los salarios que suelen ser los más bajos, minusvalorando una etapa tan crucial para el desarrollo personal y social o más que cualquier otra.

Además, la segregación escolar en Educación Infantil es la puerta de entrada a la segregación en Educación Primaria y, con ello, en Educación Secundaria. Efectivamente, en gran parte de los países existe continuidad entre los niveles y centros educativos de Educación Infantil y Primaria, de tal forma que hay poco cambio de escuela. Si consideramos que la educación infantil no es siempre gratuita, ya en esos momentos se produce una selección temprana de familias con más recursos en centros privados, selección que suele mantenerse posteriormente.

Con estos escasos párrafos creemos haber demostrado sobradamente la importancia de prestar una mayor atención a la segregación escolar en Educación Infantil. Hasta ahora ha sido un tema prácticamente desconocido y, con ello, evitado. Ciertamente es que aún no tenemos suficientes estudios que estimen su magnitud, y se pocos planes contra la segregación desarrollados la consideran una etapa prioritaria para abordar. Pero no hay alternativa, o atacamos la segregación en los primeros años de la trayectoria educativa, o se corre peligro de que acabe siendo crónica en la escolaridad y en la sociedad.

Referencias

- Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social. (2021). *Diagnóstico a la Segregación escolar en Getafe*. Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social.
- Ferrando, F., Hernández-Almeida, M., Oreiro, C., Seijas, M. N. y Urraburu, J. (2020). Evolución de la segregación socioeconómica en la educación pública de Uruguay. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 143-169. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.006>
- Fram, M. S. y Kim, J. (2012). Segregated from the Start: Peer Context in Center-based Child Care, *Children & Schools*, 34(2), 71-82. <https://doi.org/10.1093/cs/cds011>
- Hirschfeld, L. (2008). Children's developing conceptions of race. En S. Quintana y C. McKown (Eds.) *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 37-54). John Wiley & Sons.
- Hogrebe, N., Pomykaj, A. y Schulder, S. (2021). Segregation in Early Childhood Education and Care in Germany: Insights on Regional Distribution Patterns Using National Educational Studies. *Discourse: Journal of Childhood & Adolescence Research/Diskurs Kindheits-und Jugendforschung*, 16(1), 36-56. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i1.04>
- Howes, C. y Wu, F. (1990). Peer interactions and friendships in an ethnically diverse school setting. *Child Development*, 61(2), 537-541. <https://doi.org/10.2307/1131113>
- Piazza, P. y Frankenberg, E. (2019). *Segregation at an early age*. Center for Education and Civil Rights, Penn State University. https://cecr.ed.psu.edu/sites/default/files/Segregation_At_An_Early_Age_Piazza_Frankenberg_2019.pdf
- Reid, J. L. (2016). Racial/ethnic diversity and language development in the preschool classroom. En E. Frankenberg, L. M. Garces y M. Hopkins (Eds.), *School integration matters: Research-based strategies to advance equity* (pp. 39-55). Teachers College Press.
- Reid, J. L., Kagan, S. L., Hilton, M. y Potter, H. (2015). *A better start: Why classroom diversity matters in early education*. The Poverty & Race Research Action Council (PRRAC). http://www.prrac.org/pdf/A_Better_Start.pdf
- Schechter, C. y Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly* 22(1), 137-146. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.11.005>
- Urban Institute. (2019). *Segregated from the start: Comparing segregation in early childhood and K-12 education*. Urban Institute. <https://www.urban.org/features/segregated-start>
- Zhou, S., Page-Gould, E., Aron, A., Moyer, A. y Hewstone, M. (2019). The extended contact hypothesis: A meta-analysis on 20 years of research. *Personality and Social Psychology Review*, 23(2), 132-160. <https://doi.org/10.1177/1088868318762647>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Presentación:

Resultados de los Procesos de Inclusión de Estudiantes Sordos y Estudiantes Ciegos en la Educación Regular

Results of the Processes of Inclusion of Deaf Students and Blind Students in Regular Education

Ricardo Rosas *

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Desde la declaración de Salamanca en 1994, la educación inclusiva ha sido un movimiento global. La declaración postula que las escuelas con una orientación inclusiva son el medio más efectivo para combatir actitudes discriminatorias, promover el establecimiento de comunidades acogedoras, construir una sociedad inclusiva y mejorar la eficiencia y el costo-efectividad del sistema educacional completo. A la fecha existe abundante evidencia, producto de estudios realizados mayoritariamente en países europeos o norteamericanos, que muestra resultados favorables de estas políticas con estudiantes en situación de discapacidad, particularmente física y cognitiva, tanto a nivel de indicadores académicos como socioemocionales. Sin embargo, en el caso particular de la discapacidad sensorial, hay poca evidencia de experiencias inclusivas con estudiantes sordos y estudiantes ciegos, especialmente en los países Latinoamericanos. Por consiguiente, la sección monográfica de este número está dedicada a recoger y difundir estudios relacionados con resultados académicos y socioemocionales de estudiantes ciegos o sordos en contextos inclusivos, desde la educación prebásica hasta la educación superior. Nos interesaba recoger evidencia sobre cómo se han abordado las barreras que estos estudiantes enfrentan para acceder a la información visual o auditiva respectivamente, al aprendizaje y a la comunicación. En el caso de la comunidad sorda, es relevante conocer proyectos o innovaciones que abordan la inclusión entre sordos y oyentes desde un enfoque intercultural bilingüe, así como artículos que pongan en discusión los paradigmas y enfoques propuestos para la educación de las personas sordas, sus tensiones, resultados y desafíos.

El primer artículo, escrito por Dall'Asen y Gárate, es una revisión de literatura donde se comparan las políticas educativas orientadas a la inclusión de sordos en escuelas regulares en Chile y Brasil. Se realiza un análisis considerando el impacto social de la implementación de estas medidas en la escuela, considerando sobre todo la perspectiva de exclusión manifestada por los estudiantes sordos.

El segundo artículo, presentado por Pérez-Castro y Cruz-Cruz, describe los resultados de una investigación cualitativa enfocada en el análisis de las experiencias de inclusión y exclusión de un grupo de personas sordas usuarias de lengua de señas mexicana. Los resultados indican que las personas sordas deben enfrentar una serie de desafíos a lo largo de sus trayectorias educativas, lo que debiera ser considerado en el diseño de políticas públicas de largo plazo para disminuir el riesgo de exclusión.

*Contacto: rrosas@uc.cl

Luego se presenta un artículo desarrollado por Rosas, Espinoza, Hohlberg e Infante, donde se describen los resultados de una investigación que compara, desde una perspectiva cuantitativa, los resultados de aprendizaje de un grupo de niños y niñas de desarrollo típico y con discapacidad sensorial. Los resultados indican la presencia de diferencias según el tipo de discapacidad y el sistema escolar al que pertenecen. Se plantea la necesidad de contar con espacios educativos flexibles que se adapten a las distintas necesidades de los estudiantes.

Posteriormente, se presenta un estudio cualitativo de las autoras Larrazábal, Palacios y Espinoza que analiza las experiencias de inclusión en escuelas regulares de un grupo de estudiantes sordos. Se problematizan los resultados en torno a la necesidad de contar con las condiciones necesarias para la inclusión de estudiantes sordos, considerando como elementos centrales de cambios tanto las prácticas docentes como las comunitarias.

El quinto artículo, desarrollado por Santa Cruz, Espinoza y Hohlberg, se centra en el tema de la presencia de problemas emocionales en niños y niñas de desarrollo típico y con discapacidad sensorial. Los resultados indican mayor presencia de problemas conductuales y emocionales en los estudiantes con discapacidad sensorial, existiendo mayor presencia de problemas internalizantes entre los niños con discapacidad visual y mayor presencia de problemas externalizantes entre los estudiantes con discapacidad auditiva.

A continuación, el artículo desarrollado por García, Farías, Reyes y Vásquez analiza la participación académica de estudiantes con discapacidad sensorial de estudiantes universitarios. Entre las problemáticas descritas se puede observar una menor tendencia a la finalización de sus estudios universitarios, un menor rendimiento general, principalmente en las carreras de Ciencias Naturales y Matemáticas. Las trayectorias escolares y el tipo de discapacidad son los principales factores facilitadores u obstaculizadores de la inclusión de estos estudiantes.

El séptimo artículo de la sección monográfica de este número de Palma-Picado, Delgado-Agüero y Moreira-Mora analiza la experiencia de un estudiante ciego y su desempeño en el ámbito de la Educación Superior, específicamente en una carrera de ingeniería. Se destaca la importancia de articular acciones y normativas vigentes para garantizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual.

Por su parte, la sección de temática libre ofrece tres interesantes artículos que abordan distintas problemáticas relacionadas con la inclusión en educación. El trabajo de David Román, a partir de un enfoque poscrítico, analiza el fenómeno de la migración, sus características y aproximaciones conceptuales que permiten ahondar en su comprensión para la transformación de la escuela, considerando las necesidades de la diversidad del estudiantado como principio fundamental.

En segundo lugar, las autoras López y Manghi, a través de un estudio de casos múltiples, analizan la influencia del trabajo colaborativo en la transformación de las prácticas evaluativas desde una perspectiva inclusiva. Los hallazgos muestran una variedad de prácticas, destacando la adecuación de los instrumentos de evaluación y la retroalimentación.

Por último, el artículo de Santos Herrera estudia los significados y relevancia que las políticas educativas chilenas relativas a la inclusión le atribuyen al componente de la participación. Mediante el uso de procedimientos propios del análisis crítico del discurso,

se corrobora una relegación de la noción de participación hacia un lugar destituido de su pretensión original como dinamizadora del proceso inclusivo.

Estamos seguros de que esta edición de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva estimulará la investigación teórica y empírica que permita añadir nuevas evidencias, datos y perspectivas que hagan de nuestro sistema educacional uno cada vez más inclusivo.

Breve CV del autor

Ricardo Rosas

Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctorado en Psicología Cognitiva de la Freie Universität Berlin. Profesor Titular de la Escuela de Psicología de la PUC. Sus áreas de interés son la Inteligencia, la Psicología de las Discapacidades, el Juego y Aprendizaje Implícito y el desarrollo de sistemas instruccionales basados en tecnologías. Es autor de cuatro libros y numerosas publicaciones en revistas internacionales en sus temas de investigación. Actualmente dirige el Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión de la PUC, CEDETi-UC que ha recibido dos importantes premios internacionales: WISE Award 2011 por el programa SUEÑALETRAS, diseñado para ayudar en la mediación de la lectura de niños sordos y el Premio Reina Letizia 2018, en la categoría Discapacidad y Rehabilitación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3091-4044>. Email: rrosas@uc.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Visão da Educação de Surdos no Brasil e no Chile: Políticas de Ensino para o Processo de Aprendizagem de Estudantes Surdos

Vision of Deaf Education in Brazil and Chile: Teaching Policies for the Learning Process of Deaf Students

Taise Dall'Asen ^{1,3} *

Francisco Gárate ^{2,3}

¹ Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado, Chile

² Universidad de Las Américas, Chile

³ CIEDUC, Chile

A partir da história e da política foi realizado uma revisão na literatura e visualizou-se como o processo de inclusão e escolarização dos sujeitos surdos é apresentado de maneira subsidiária. Contudo, é relevante observarmos que nada sabemos pelo próprio sujeito surdo, porque as narrativas são realizadas por ouvintes, ou seja, raramente pelos protagonistas da história como sujeitos políticos, nesse caso os surdos. A investigação teve como objetivo central: Comparar a política de ensino no processo de aprendizagem na educação de surdos na escola e o impacto social e político no Brasil e no Chile. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, numa perspectiva pós-estruturalista. Para interpretar o discurso político prevalecente no Brasil e no Chile, amparamo-nos em uma revisão documental e de leis que garantem o processo de ensino aprendizagem de estudantes surdos. O texto evidencia que os sujeitos surdos sofreram inúmeras privações e distintas metodologias de escolarização baseados em modalidade de ensino ouvintistas. O estudo aponta que a escola é um espaço privilegiado para o processo de desconstrução de estereótipos negativos em relação aos estudantes surdos, assim promovendo a inclusão e reconhecendo que todos têm direito ao processo de escolarização baseado na igualdade.

Descritores: Escolarização de alunos surdos; Surdez; Processo inclusivo; Bipoder; Imperativo neoliberal.

From history and politics by reviewing literature, the process of inclusion and schooling of deaf subject is viewing as being presented in a subsidiary way. However, it is important to note that we know nothing about the deaf subject, because the narratives are made by listeners, that is, rarely by the protagonists of the story as political subjects in this case the deaf. The main objective of the research is: To compare the teaching policy in the learning process of deaf education at school and the social and political impact in Brazil and Chile. The research is characterized from a qualitative methodology, poststructuralist perspective. To interpret the political discourse prevalent in Brazil and Chile, we rely on a review of documents and laws that guarantee the teaching-learning process of deaf students. The paper shows that deaf people suffered numerous deprivations and different schooling methodologies based on the way listeners are taught. The study indicates that the school is a privileged space for the process of deconstructing negative stereotypes in relation to deaf students, thus promoting inclusion and recognizing that everyone has the right to the school process based on equality.

Keywords: Schooling of deaf students; Deafness; Inclusive process; Biopower; Neoliberal imperative.

*Contacto: taisedallasen@hotmail.com

1. Introdução

Neste texto, intencionamos construir algumas reflexões acerca da temática que envolve as Políticas de Ensino e Escolarização de estudantes surdos no Brasil e no Chile, temas que transcendem ao termo inclusão. Desse modo, para materializar esta discussão, o trabalho se organiza a partir de dois eixos: contextualização de aspectos conceituais e históricos sobre o processo de escolarização dos sujeitos surdos no Brasil e no Chile. Enquanto, no segundo momento será apresentado uma problematização sobre as práticas de governo instauradas nas Políticas Públicas da Educação Especial.

Para abordar essa temática será resgatado aspectos epistemológicos e políticos sobre a educação de crianças com deficiência. Ao longo do tempo foram estabelecidas inúmeras metodologias de escolarização de surdos no Brasil e no Chile, como: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Atualmente, a Lei brasileira nº 10.436/2002 de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e de outras providências, bem como o Decreto nº 5.626 de 22, de dezembro de 2005, regulamenta que a escolarização dos sujeitos surdos seja realizada a partir da metodologia bilíngue. Enquanto a Política de Educação Especial chilena de 2010 Lei nº 20.422, garante que o processo de escolarização de alunos surdos seja pautado na língua de sinais chilena. Desse modo, Brasil e Chile, países pertencentes a região Latino-Americano, dispõem de aspectos legais que regulamentam o processo de escolarização dos estudantes surdos a partir da metodologia bilíngue.

Quadros (2004) destaca a relevância de se pensar em uma reestruturação curricular, a partir das considerações dos efeitos da língua de sinais, que tenha como estrutura fundamental o visual-gestual. Neste sentido, é necessário compreender a escola no contexto da justiça social, a fim de reconhecer que todos têm direito ao ensino de qualidade, sobretudo um currículo heterogêneo e sensível às diferenças, desconstruindo perspectivas tradicionais fundamentadas em modelos políticos neoliberais.

Ao discorrer sobre as Políticas de Educação Especial e refletir sobre as correntes epistemológicas, podemos constatar que o objetivo de incluir a 'todos' respalda na intencionalidade de submeter todos ao mesmo controle, afinal Lopes (2009), destaca que incluir na Contemporaneidade é um mecanismo utilizado pelo Estado, com o objetivo de manter o controle econômico e informativo da sociedade. Nesse sentido, "[...] garantir acesso a 'todos' os estudantes, torna as instituições de ensino includentes, mas não basta garantir o acesso a estes sujeitos sem reorganizar os currículos escolares fundamentando-os no enriquecimento humano, na exploração de pensamentos diversificados" (Dall'Asen e Pieczkowski, 2020, p. 40).

Contudo, Dorziat (2008) destaca que as políticas de inclusão na perspectiva de que todas as crianças estejam matriculadas nas escolas de ensino regular se tornam ineficientes e incoerentes quando guiadas por metodologias universais, angariadas em práticas homogêneas, as quais fazem com que a escola se torne um ambiente excludente, pois aumenta o índice de evasão escolar e a repetência de estudantes. À vista disso, as práticas de integração ainda perpetuam nas escolas camufladas pelo conceito de inclusão, visto que pertencer ao sistema regular de ensino não infere que este estudante esteja incluído. Portanto, compreende-se que, a inclusão não está disponível a todos, uma vez que somente aqueles que se adaptam pertencem ao ensino regular de ensino, considerando que "pertencer não é sinônimo de inclusão", pois os processos de inclusão precisam criar

condições de enriquecimento e desenvolvimento humano por meio de inter-relações com as diferenças.

2. Método

Todo trabalho de investigação científica é único, regado de instabilidades e surpresas ao longo do caminho, elementos substanciais para ‘alimentar’ a prática de pesquisar, e torná-la flexível para as possíveis alterações. Costa (2007, p. 149) afirma que “o novo não é necessariamente melhor do que o velho”, portanto, o pesquisador precisa estar atento para compreender que os trabalhos já produzidos também são relevantes e devem ser analisados.

Este artigo se caracteriza como pós-estruturalista. Para demarcar a perspectiva pós-estruturalista, Meyer e Paraíso (2014, p. 19) descrevem que estas escolhas “[...] se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de ‘pós’ - pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo [...]”. A partir desse itinerário, esta pesquisa não se propõe legitimar verdades, e sim pensar de formas diferentes, recriar e tensionar as concepções tidas como verdadeiras. “O mundo continua mudando. Não cristalice seu pensamento. Ponha suas ideias em discussão, dialogue, critique, exponha-se” (Costa, 2007, p. 149). Posto isso, é necessário buscar concepções teóricas que ultrapassem as esferas à nossa volta, nos distanciando do anacronismo e revendo as teorias defendidas como fidedignas, de modo a estimular a desconstrução destes conhecimentos, e não se satisfazer com o que é dado, considerado pronto, naturalizado.

A metodologia proposta deste estudo está fundamentada em uma revisão bibliográfica com base em fontes secundárias, nesse sentido Gil (2008) descreve que a revisão bibliográfica se ampara em materiais já elaborados, principalmente são livros e artigos científicos. Assim, é possível identificar, interpretar e avaliar os materiais bibliográficos pertinentes e relevantes para a questão e o objetivo da pesquisa. Portanto, o objetivo fornece um conjunto de materiais que contribuem para embasar uma nova investigação ou identificar inconsistências que possam existir em uma determinada área de investigação. (Kitchenham y Chartes, S, 2007).

Para a realização da pesquisa foram utilizadas referências do Brasil e do Chile, incluindo consultadas de leis, decretos, documentação oficial de ambos os países, além de referências teóricas para contrastar e interpretar as informações a partir de uma análise crítica, a fim de comparar as realidades da inclusão educacional. Assim, foi desenvolvido uma matriz a partir de uma tabela de resultados, com o objetivo de gerar uma organização lógica de informações, e na sequência realizar o levantamento de categorias para proceder a análise comparativa e determinação de uma discussão bibliográfica, além de contrastar os discursos escritos associados a documentação oficial. Desse modo, estabeleceu-se quatro categorias em relação a: Políticas Públicas, Políticas Educacionais, Educação Especial e Educação Inclusiva. Categorias que formaram duas novas grandes categorias de comparação em relação às Políticas Públicas e Educação Especial, com o objetivo de sintetizar e analisar com maior tensão crítica os referenciais teóricos na perspectiva crítica da educação inclusiva.

Por fim, em consonância com a perspectiva de Foucault (2017), não há pretensão de apresentar juízos de valor acerca das legislações brasileiras e chilenas, mas fazer uma análise comparativa entre as políticas de ensino para o processo de escolarização de alunos surdos de ambos os países. Portanto, como já mencionado sobre não estabelecer juízos de valor, nos amparamos nas palavras de Fischer (2012) para argumentar que o pesquisador deve se entregar, aceitar o inesperado, em especial, aquilo que se diferencia do que ele mesmo pensa, assim possibilitando que novas indagações sejam realizadas, e novas investigações possam ser geradas.

3. Educação de surdos no Brasil e no Chile: Análise das políticas públicas

As temáticas envolvendo surdez e línguas de sinais passaram a ganhar maior visibilidade a partir das lutas de pessoas surdas, da comunidade surda e de alguns grupos de ouvintes. As conquistas foram e estão sendo realizadas a passos lentos, contudo é necessário destacar que, atualmente, busca-se ênfase para a diferença e não mais para a deficiência, considerando que a surdez não é uma patologia, doença que deve ser tratada e curada, conforme descrita pelos modelos clínicos-terapêuticos.

Para Skliar (1998), o modelo apresentado pela medicina pretendia/pretende minimizar os prejuízos relacionados às adaptações sociais, assim, os implantes de aparelhos auditivos normalizariam os sujeitos surdos, a fim de torná-los ouvintes e pertencentes a comunidade majoritária, a dos ouvintes. Nessa direção, Bisol e Sperb (2010) destacam que, a partir de 1970, apresentou-se o modelo socioantropológico e culturalista, método que objetivava compreender os aspectos culturais, identitários e linguísticos utilizados pela comunidade surda. Por meio desta concepção, os sujeitos surdos passaram a ser observados a partir das diferenças culturais. A surdez, quando relacionada à diferença cultural, torna o surdo pertencente a uma comunidade minoritária, que contempla todos os elementos oriundos de um grupo, ou seja, enquanto cidadãos, estes possuem direitos e deveres, valores culturais e identitários.

Historicamente, a literatura apresenta subsídios que nos faz compreender como ocorreu o processo da inclusão e escolarização dos surdos ao longo dos anos. Contudo, o que realmente sabemos sobre os sujeitos surdos que tenha sido narrado por eles mesmos? São inúmeras indagações, e todas respondidas por ouvintes, pois as “minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida e sua diferença amplamente considerada” (Sá, 2002, p. 7). Em síntese, o sujeito surdo lutou e luta diariamente em busca de reconhecimento para a ampliação de seus direitos legais, e principalmente no reconhecimento como seres humanos.

No Brasil, a educação de surdos teve início, formalmente, a partir de um convite realizado por D. Pedro II ao professor surdo Eduard Huet, em 1857. O objetivo deste convite representou a fundação da primeira escola brasileira para pessoas surdas, fundada no Rio de Janeiro e nomeada como “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente nomeada Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A instituição tem como objetivo a promoção e o desenvolvimento dos conhecimentos acerca das temáticas envolvendo a surdez, além de garantir que as pessoas surdas tenham o direito de se desenvolver e possam socializar-se.

Foi a partir de 1857 que a população brasileira passou a ter conhecimento e estabeleceu-se os primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Contudo, a língua de sinais nessa época se desenvolvia a partir da comunicação simultânea entre os próprios surdos, em virtude da língua ser utilizada apenas nos espaços especializados. Em menção a Oliver Sacks (2010), esse período foi importante para a história dos sujeitos surdos, pois houve o estabelecimento de escolas para surdos, geralmente as aulas eram ministradas por docentes surdos, assim os surdos saíram da escuridão e asseguraram a sua emancipação e aquisição de sua cidadania.

Contudo, Sacks (2010, p. 21-22) ressalta “a maré virou, voltou-se contra o uso da língua de sinais pelos surdos e para os surdos, de tal modo que em vinte anos se desfez o trabalho de um século”. Tal discurso refere-se ao II Congresso Internacional de Professores de Surdos, realizado em 1880, em Milão, na Itália, evento que marcou historicamente o retrocesso das conquistas dos sujeitos surdos. Visto que a pauta central questionava: oralismo ou língua de sinais como metodologia para a escolarização dos estudantes surdos? A votação foi realizada e a filosofia oralista foi a vencedora, enquanto a língua de sinais deveria ser censurada.

A metodologia de ensino oralista perpetuou-se durante cem anos, período em que todos os sujeitos surdos estiveram submissos às teorias ou vintistas, desaprendendo as línguas de sinais, subjetivando sua identidade surda e os históricos de sua cultura. Contudo, foi observado o alto índice de insatisfação e os problemas oriundos do oralismo, assim a comunicação total foi introduzida como uma nova metodologia de ensino - método que sistematizava o uso conjunto da língua de sinais concomitantemente à língua falada. No entanto, a recorrência de problemas novamente refletiu na falha desta metodologia, pois os usuários dessa prática passaram a combinar ambas as línguas, resultando no português sinalizado.

Por fim, a década de 1980 assegurou uma nova alternativa de escolarização dos sujeitos surdos, que vigora até a data atual: o bilinguismo. Nesta perspectiva, Skliar (1998) ressalta a importância do reconhecimento dos aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, uma vez que a metodologia bilíngue não resulta na transposição dos códigos linguísticos de uma língua para outra, considerando que ambas as gramáticas possuem singularidades que devem ser respeitadas a fim de não reproduzir o português sinalizado. A Libras é composta por todos os elementos pertencentes à língua oral, possuindo gramática, semântica, pragmática e sintaxe, caracterizando-a formalmente como língua, e assim deve ser respeitada.

Assim como no Brasil, o Chile também reconhece a língua de sinais como meio de comunicação dos sujeitos surdos. A partir da análise documental dos textos oficiais que regem a Educação Especial no Chile foi possível acessar com maiores detalhes as informações contidas neles, repleto de caminhos ambíguos, intencionando duplas interpretações, contudo ao analisar com maior objetividade a Política de Educação Especial de 2010 Lei nº 20.422, esclarece o direito de que todos tenham acesso à educação concomitantemente com a igualdade de oportunidade e a inclusão social de pessoas com deficiência. Fundamentado no Artigo 1º, o objetivo da Lei é “[...] asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”.

Cabe ressaltar que em relação à língua de sinais chilena, a Lei nº 20.422 faz com que a língua gestual saia da escuridão e passe a ser reconhecida oficialmente a partir do Artigo 26, esclarecendo que “Se reconoce la lengua de señas como medio de comunicación natural de la comunidad sorda”. Contudo, é possível localizar outro enxerto, exposto a partir de uma moção parlamentar, no inciso 6º, localizado no Artigo 1º que descreve: “El Estado, en conjunto con la comunidad de personas con discapacidad auditiva, definirá, en un plazo de tres años, el lenguaje de señas chileno”. Ao analisar as duas normas, é possível identificar a incoerência apresentada: enquanto o Artigo 26 assegura que a língua de sinais passa a ser o meio de comunicação dos surdos, o Artigo 1ª ratifica descrevendo que, ao longo do prazo estabelecido, será garantida legalmente que a comunicação gestual será considerada uma língua. Constatando tal disparidade, em 31 de agosto de 2012, o inciso 6º do Artigo 1º. da Lei nº 20.422 foi revogado.

Posto isso, Gárate (2019, p. 145), destaca que é possível identificar inúmeras políticas, convênios y acordos chilenos, que “[...] establecen líneas de acción y concepción conceptual entorno a la Diversidad e Inclusión”. Nesse viés, ao que tange o âmbito jurídico internacional, Chile se ampara em legislações que vigoram em nível mundial, porém tais regulamentos permanecem apenas em esferas políticas, “[...] puesto que, no se considera ni a nivel teórico, mucho menos a nivel práctico desde los organismos gubernamentales y, por lo tanto, en corolario en las Escuelas, siendo en consecuencia en la cultura e idiosincrasia de nuestra sociedad” (Gárate, 2019, p. 145).

No que se refere à legislação brasileira, a Língua de Brasileira de Sinais foi sancionada pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, na qual consta que a língua é reconhecida como meio legal para o processo de comunicação e expressão, além de ser possível fazer uso de outros recursos que contribuem para a comunicação. Portanto, compreende-se como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002).

Com base nos aspectos legais apresentados pela Lei Federal, a língua de sinais brasileira também não é considerada uma língua oficial, sendo apenas um meio de comunicação. Porém, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei nº 10.436/2002, que, em seu Art. 2º, define que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais” (Brasil, 2005). Paralelamente, outros documentos foram sancionados e se destacam por apresentar perspectivas educacionais inclusivas positivas às pessoas com deficiências, sendo elas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011). Portanto, as políticas inclusivas, adicionalmente às leis que asseguram os direitos dos sujeitos surdos, elaboradas no Brasil contribuíram para que novas propostas e melhorias, no âmbito inclusivo, fossem realizadas, discursos recontextualizados e fomentados para que atingissem o maior número de pessoas com deficiências.

Os reconhecimentos legais das línguas gestuais brasileiras e chilenas foram potencializados à medida que as comunidades surdas e militantes se quantificaram. Adicionalmente, as políticas nacionais e internacionais asseguraram o direito legal de que todos estejam matriculados em escolas regulares de ensino. Ativismo este que resultou na

conquista da língua gestual como método de comunicação e inclusão escolar, ademais na compreensão da diferença; diferença linguística e cultural; na formação de uma identidade própria e autêntica. Eu sou surdo. Não sou 'o outro'. É necessário reafirmar que o reconhecimento das línguas gestuais, e dos direitos linguísticos dos sujeitos surdos em ambos os países foram e estão baseados em constantes batalhas mediante o poder discursivo dos ouvintes.

Adicionalmente a esta perspectiva, Luchese e Pieczkowski (2017, p. 229) destacam outra lacuna sobre a educação dos sujeitos surdos, respaldada na restrição comunicativa, “pois o mundo é predominantemente ouvinte. Contudo, entendendo que a educação é um direito, e que para esse direito ser efetivo aos surdos, a comunicação é indispensável, a acessibilidade à comunicação é uma necessidade a ser atendida”. Ainda, os autores salientam que os termos legais sinalizam o direito à comunicação a partir da língua de sinais, contudo reorganizar as culturas é um dos grandes desafios impostos à Educação Especial.

A partir de todos os elementos apresentados pertinentes aos aspectos legais em todas as instâncias, adicionamos um questionamento realizado por Lopes e Menezes (2010, p. 80): “Afim, por que alunos surdos vão à escola regular?”. Guiados pela concepção das autoras, o objetivo desses alunos frequentarem as escolas regulares é proporcionar aproximações com os demais estudantes, ouvintes. Contudo, destacam que o processo de comparação no ambiente escolar é inevitável, “pois, entre outros aspectos, ao comparar, criamos normas e, a partir destas, estabelecemos medidas de (a)normalidade” (Lopes e Menezes, 2010, p. 81). Normas que resultam em processos de comparações e práticas escolares pautadas em metodologias ouvintistas, pois a partir da relação de empoderamento dos ouvintes, “o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou, durante a história dos surdos e da surdez, a condição de submissão ao normal ouvinte”, uma vez que não possuem como princípios as diferenças e a ética (Lopes e Veiga Neto, 2006, p. 85).

Neste viés, após uma entrevista com Alejandro Antonio Ibacache Espinoza, intérprete e professor da língua de sinais chilena na Comunidade de Surdos do Chile. Espinoza destaca que o Chile ainda sofre com grandes pressões de origem médica, deste modo destacando que no Chile as famílias buscam orientações com profissionais da área médica, assim os primeiros contatos são com os médicos que,

[...] lamentablemente, tienen esa visión que solo una oreja. Entonces, tiene que no arreglarlo, normalizar y colocar el implante coclear y que hacer para el futuro del niño, lo que hacen los padres es que se quedan con esa información y tratan toda la vida desde que el niño es pequeño y va creciendo y va a creciendo en un ambiente que él no aprende, porque los padres no manejan la lengua de señas, el niño no aprende la lengua de señas, por lo tanto tiene una adquisición de lenguaje tardía, con todo lo que hoy la ciencia ha descubierto, con toda la garantía y todos los beneficios que tiene el desarrollo temprano del lenguaje en la persona y eso no se da, entonces el niño sordo pierde toda esa ganancia de adquisición temprana de una lengua.

Assim, o discurso de Alejandro representa a influência da área médica chilena respaldada na deficiência e que nega a diferença, concepção somada à exposição de Gesser (2009) ao afirmar que a “surdez é muito mais um problema para o ouvinte do que para o surdo”, uma vez que “ser ‘normal’ é ser homem, branco, ocidental, letrado, heterossexual, usuário de língua oral padrão, ouvinte, não cadeirante, vidente, sem ‘desvios’ cognitivos, mentais e/ou sociais” (Gesser, 2009, p. 68). Os sujeitos que não pertencem aos “padrões” devem ser corrigidos, “normalizados”, caso contrário, serão excluídos do grande grupo.

Foucault (2006, p. 75), destaca que a normalização provoca a combinação de gestos e atitudes a um modelo, o qual é caracterizado como 'norma', assim 'lo que es capaz de adequarse a esa normalidad' é considerado apto, ou seja, 'normal', enquanto aqueles sujeitos que não conseguem 'se normalizar' são 'anormais'. Por fim, Gesser (2009, p. 67) enaltece que "nesse processo normalizador, abrem-se espaço para a estigmatização e para a construção de preconceitos sociais", uma vez que a partir desses processos cria-se novos desvios fazendo parte dos mecanismos classificatórios dos sujeitos e seus comportamentos.

Nessa lógica, a educação visa operar com caráter inclusivo, possibilitando que os sujeitos possam desenvolver práticas que observem a si e ao outro, "sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população" (Lopes, 2009, p. 154). Para tanto, espera-se que o processo de inclusão reflita nas aproximações com 'o outro', a fim de reconhecê-lo e possibilitar que ele se sinta pertencente naquele ambiente, sujeito útil e valorizado. Neste sentido, Lopes (2009) afirma que incluir na Contemporaneidade é uma das alternativas utilizadas pelo Estado, para manter o controle econômico e das informações disseminadas na sociedade.

Assim, a ênfase se volta para as práticas inclusivas que visam a inclusão do maior número de diversidades no ambiente escolar, sem ter a intencionalidade de criar juízos de valores precipitados. Desse modo, as escolas precisam receber todas as crianças, sem haver restrições pelas condições físicas, intelectuais, linguísticas, sociais ou outras. Entretanto, em análise aos documentos referentes à educação inclusiva ancorados aos discursos de igualdade e direitos, observa-se a desconsideração do sistema educacional em promover distintas práticas pedagógicas, uma vez que estar no mesmo espaço escolar não assegura que o processo de inclusão está sendo efetivado. Dorziat (2008) menciona que enquanto as políticas públicas estabelecem mecanismos para que todas as crianças estejam matriculas nas escolas de ensino regular, não compreendendo que ainda se mantém a cultura do padrão, do mérito individual e da competitividade produzindo a exclusão, a partir da evasão e repetências de estudantes. Desse modo, cria-se uma nova alternativa de exclusão, ou seja, aquela realizada no próprio ambiente escolar, visto que estes estudantes permanecem na escola, contudo desenvolvendo atividades fundamentadas em metodologias de ensino tradicional.

Em síntese, reitera-se práticas de integração camufladas com a terminologia "inclusão". Para tanto, indiretamente pressupõe que a inserção de estudantes com deficiência no ensino regular depende exclusivamente da capacidade dele para adaptar-se ao ambiente. Sendo assim, compreende-se que a inclusão não está disponível a todos, uma vez que somente aqueles que se adaptam pertencem ao ensino regular de ensino.

Este cenário revela que é assegurado apenas o ingresso de estudantes com deficiência nas redes de ensino, porém o real sentido e relevância do direito à educação para todos, fundamentado em processos pedagógicos significativos, igualitários, colaborativos e que valorizem as diferenças, infelizmente, são conceitos não abordados em sala de aula, tampouco contextualizados nas aulas.

Dorziat (2008), destaca que a inclusão deve estar aliada à criação de condições que promovam o enriquecimento humano, possibilitando o desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes a partir de observar às singularidades de cada indivíduo. Ademais, é relevante promover a valorização das diferenças e dos saberes diversificados, afastando-se

das bases conteudistas, que efetiva a reprodução insistente de conhecimentos mecanizados e desconsidera outras formas de pensar, e, por fim, gera a padronização do pensamento humano.

À vista disso, as escolas reproduzem estigmas de incapacidade, por não compreenderem que seus alunos são sujeitos críticos, seres capazes de pensar e refletir. Em decorrência disso, Dorziat (2008) enaltece que reconhecer as diferenças é acima de tudo reconhecer que os estudantes são capazes, pois a partir do reconhecimento viabiliza-se a elaboração de um ensino democrático, criando condições de acesso e permanência de estudantes com ou sem deficiência.

4. Educação especial: Práticas de governo

As garantias apresentadas nas redações dadas às Políticas Nacionais e Internacionais de Educação Especial, em específico no Brasil e no Chile, são textos que se referem à inclusão de todos os indivíduos no ambiente escolar, assegurando oportunidades de igualdade para o desenvolvido cognitivo de estudantes com ou sem deficiência e a promoção de práticas didáticas inclusivas, também propõem aos sistemas de ensino regular e incorporar novos olhares sobre as classes especiais, considerando que os estudantes tenham suas especificidades atendidas e suas singularidades respeitadas. Na avaliação de Luchese e Pieczkowski (2017, p. 227), a inclusão não é delimitada apenas no ambiente escolar, e sim expande para o âmbito familiar e social. Assim, a inclusão é,

[...] uma estratégia de governo das populações, e que, embora esteja bastante presente nas legislações, nos discursos da mídia e da população, a exclusão ainda se faz presente nas culturas pautadas na classificação, na categorização e nas concepções de deficiência como desvantagem.

Nesse ponto, os autores salientam que para mudar a compreensão dessas culturas não basta amparar-se em legislações e normas. Tais discursos fazem parte das estratégias do Estado, que busca manter o poder de suas forças de governo sobre a população.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952), ancorados em conceitos foucaultianos, fazem uso da terminologia governo para esclarecer as ações de poder, as quais possuem por finalidade conduzir a “própria conduta ou conduta dos outros”, assim objetivando arquitetar ações. Ainda, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 958) evidenciam que as políticas que garantem a inclusão, indiferentemente de ampararem-se em discursos e pedagogias culturais, “sempre é preciso ensinar e convencer a população”, procuram se efetivar de modo material, isto é, elas só se realizarão plenamente quando todos os corpos pensados como normais e anormais forem colocados juntos, num mesmo espaço.

Neste viés, os autores destacam que o poder é “uma ação sobre ações possíveis - uma ação sempre escorada em saberes, o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem” (Lopes e Veiga-Neto, 2007, pp. 952-953). O Estado demonstra-se participativo e responsável pelas Políticas Públicas, a fim de garantir que todos estejam incluídos, e intenciona atingir, se não a todos, o maior número possível da população, pois “Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsas-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis de ações do Estado” (Lopes, 2009, p. 156).

Na obra *Seguridad, Territorio y Población*, Foucault (2006) descreve, na quarta lição, que durante o século XVIII o Estado criou estratégias para governar o corpo humano, através de pensar o poder de forma distinta ao poder soberano, o qual tinha por objetivo tirar a vida. Neste sentido, um novo modelo de poder foi desenvolvido, que não atua especificamente sob o corpo humano, punindo-o, e sim promovendo a vida e a segurança da sociedade, chamado de biopoder. Taylor (2018, p. 61) ressalta que o biopoder “é capaz de acessar o corpo porque funciona através de normas e não de leis”, ou seja, o biopoder “está disperso em toda a sociedade e não está localizado em um único indivíduo ou organismo do governo”. Dessa forma, o Estado está cada vez mais onipresente, objetivando assegurar o poder.

A partir do século XX, o Estado configura-se para atender a um novo modelo de poder: poder moderno. Assim, operando a fim de internalizar normas, estabelecer medidas para que os indivíduos modifiquem o comportamento e busquem medidas para aproximar-se ao normal, padronizando-se. Lopes (2009, p. 153) ressalta que o Estado promove práticas inclusivas em parceria com o mercado, articulações cada vez mais dependentes, preocupados em garantir condições básicas para que a população participe do sistema capitalista. Dessa forma, “mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo”. Portanto, Lopes (2009) reafirma que as parcerias construídas entre a economia e as práticas sociais elucidam a não-exclusão, vislumbrando a inclusão como um imperativo neoliberal. Assim, a educação visa operar com um caráter inclusivo, direito assegurado pelas políticas nacionais e internacionais.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva refere-se às estratégias de controle utilizados pelo Estado neoliberal para garantir a permanência e acesso à educação a todos os indivíduos que sejam amparados pelas políticas de inclusão, pertencentes às tramas do sistema. Visto que, o sistema neoliberal impõe regras que atuam intencionalmente para manter todos os sujeitos no jogo econômico neoliberalista. Contudo, para que esse processo seja efetivado é primordial seguir algumas condições de participação; “primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro; desejar permanecer no jogo”. Desse modo, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959) descrevem que as escolas garantem o acesso e o atendimento, porém por princípio são includentes, mesmo que os discursos se amparam em uma educação para ‘todos’, em situação de exclusão. Portanto, os autores sinalizam que “Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim, que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”.

Em síntese, Lopes (2009, p. 154) reitera que a inclusão deve ser observada e compreendida a partir de um “[...] conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc.”, sendo irrelevante categorizar e restringir os indivíduos, e normatizá-los, uma vez que a norma infere na homogeneização dos indivíduos, assim a norma “age na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos” (Lopes, 2009, p. 159). Portanto, a diferença não deverá ser um elemento classificatório, tampouco um mecanismo que opere a fim de medir o nível de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1989) menciona que uma criança cujo desenvolvimento está ‘complicado’, devido a uma deficiência, não é inferior às demais crianças ‘normais’ de sua

idade. Ela apenas possui um processo de desenvolvimento diferente. Visto que, a aprendizagem se constrói coletivamente por meio da interação, impulsionando o desenvolvimento das crianças, e também há a necessidade de organizar práticas educativas e currículos escolares para que todos possam desenvolver suas potencialidades, respeitando o tempo de cada aluno, assim desconstruindo as categorias: normal e anormal, incluir e excluir, certo e errado.

Em tese, a sociedade contemporânea ampara-se em convenções para normalizar e rotular os indivíduos, discursos que, reproduzidos em distintos níveis de poder, são naturalizados. Para Veiga-Neto (2001, p. 23), na modernidade é possível identificar inúmeras categorias que se diferem da “normal”, sendo elas “os deficientes, os gênios, os aleijados, os surdos, os cegos, enfim, os ‘outros’”, que devem ser inseridos nos ambientes escolares com os que se consideram normais. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955-956), salientam que “é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo”. Neste contexto, Silva (2014, p. 81-82) reforça a concepção dos binarismos que operam em “incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’), classificar (‘bons e maus’; puros e impuros; desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’”).

Com base em estudos de Lopes, Dorziat (2008) explana sobre a imparcialidade dos currículos escolares, os quais não contemplam as diferenças, distintas organizações das sociedades escolares, limitando e padronizando a formação do pensamento crítico dos estudantes. Em síntese, os currículos escolares estão limitados e fundamentados a partir de práticas tradicionais, não passam por julgamentos, tampouco contemplam conteúdos de origem social oriundos de bases universais. Portanto, o ensino tradicional inviabiliza o acesso a novas formas de pensar, planejadas de acordo com as pluralidades, como resultado padronizam os pensamentos.

De acordo com Corazza (2002), pensar em um novo currículo escolar contextualizado com teorias pós-críticas em educação envolve a inserção do ‘outro’, o qual sempre foi excluído das discussões e planejamentos educacionais. Um Pós-Currículo não reutiliza práticas dos currículos neoliberalistas, em virtude de enaltecerem a diferença e discorrerem sobre elas, contudo baseiam-se na identidade nacional para tratar ‘o outro’ como ameaça. Pensar um currículo da diferença, para Larrosa e Skliar (2001), infere na incorporação em seu ‘corpus’, dar voz às diferenças, fazer com que elas também façam parte da elaboração curricular e sejam protagonistas da construção da própria história, não mais marcando o deficiente pela diferença, diagnosticado, registrado e normalizado. Contudo, Dorziat (2008, p. 33) esclarece que o ambiente escolar também pode ser um ambiente que reproduz práticas de exclusão, favorecendo o pertencimento de alguns, enquanto desclassifica as potencialidades dos demais, assim “a escola embota a capacidade de desenvolvimento dos alunos, por não reconhecê-los enquanto seres capazes”.

E, é nessa lógica os estudantes com deficiências são ensinados a olhar-se e narra-se a partir do mundo de outro. São ensinados a viver/sobreviver em um mundo que lhes causa medo, provocando sentimento de incapacidade e comparação. Dorziat (2008, p. 34) destaca que “Incluir é, necessariamente, criar condições de enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e formas de pensar diferentes”. Nessa direção, compreende-se a necessidade de estabelecer um currículo flexível que permita a elaboração de estratégias dinâmicas “que não se limitam ao ‘o quê’ e ao ‘como fazer’, mas que permitam ampliar

indagações e desconfiar dessas verdades, questionar essa centralidade metodológica e conteudista que configuram as práticas curriculares.

Nesse sentido, um projeto curricular de qualidade deve promover autodeterminação, permitir o processo de reflexão crítica, consenso e negociação de toda a comunidade educacional, incorporar as necessidades de cada realidade, contribuir também para a instalação na escola de “una cultura de construcción curricular” (Pascual, 2001, p. 47), situação inexistente ou com poucos exemplos dignos de nota. O projeto curricular deve ser transformado em um compromisso pedagógico deliberado, em vez de um procedimento imposto a partir do qual, como muitos outros, deve ser cumprido. Ao pensar na reestruturação curricular passamos a descartar as práticas conteudistas dos professores fundamentadas na transmissão do conhecimento e a cobranças do mesmo a partir das metodologias de avaliação tradicional, o que não transforma o aluno, tampouco o faz refletir.

Para Freire (2001, p. 62) essa educação “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo”. Ainda, Freire e Shor (2008, p. 97) destacam que o currículo padrão, aquele utilizado para a transferência “é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores!”. A educação tem como objetivo desenvolver o pensamento crítico dos indivíduos para que sejam capazes de compreender as particularidades que formam a realidade social e ideológica da opressão. Para tanto, Freire (1980, p. 39) destaca que é a educação, e em seus programa e métodos esteja adaptado para possibilitar ao homem “construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com as outras homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”.

A existência do projeto curricular é importante, pois permite que a escola e seus atores sejam capacitados no processo de construção do currículo, percebendo a importância de participar e tendo maior interferência na determinação do que é valioso e necessário aprender. Sem dúvida, o currículo é construído e modificado a partir da prática; portanto, deve haver um papel estratégico do professor na viabilidade e sustentabilidade de qualquer política pública de educação, inclusive, entrando na discussão sobre a relevância de cada projeto curricular, nos valores e conteúdos culturais que precisam ser aprimorados (Pascual, 1998). Nas palavras de Young (2007), o currículo escolar precisa possibilitar que os estudantes compreendam os porquês de estudar determinados conteúdos e os vincular ao universo que vivem. Para isso, as instituições escolares devem indagar:

Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (Young, 2007, p. 1297)

Dessa maneira, o corpo docente se tornará um agente essencial da mudança educacional. Pensar em práticas inclusivas e na autonomia dos discentes é um desafio que infere na criação de políticas que atendam às demandas destes indivíduos, para que não haja evasão escolar.

Portanto, para que a diferença seja reconhecida é necessário compreender as potencialidades dos estudantes, reconhecendo-os por meio das suas pluralidades, rompendo fronteiras demarcadas por discursos de poder e infiltrados nos textos de documentos legais. É necessário ultrapassar as normativas estabelecidas pelas políticas públicas e governamentais, que estão presentes nos currículos escolares, uma vez que é essencial proporcionar interações reais entre todos os envolvidos no sistema educacional.

5. Considerações finais

Historicamente, tem sido difícil ser surdo e estar incluído nos contextos sociais, por ser caracterizado como ser inferior e incapaz de pertencer a uma comunidade majoritária, que faz uso da língua portuguesa para comunicação. Desse modo, as “minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida” (Sá, 2002, p. 7). Algumas vezes, a língua de sinais é definida como inferior, além das situações de desconsideração diante dos aspectos culturais da comunidade surda.

A Língua de Sinais, a cultura surda e as privações sofridas ao longo dos anos são temas que marcaram e marcam o processo de escolarização dos sujeitos surdos no Brasil e no Chile, em virtude do ensino se pautar nas práticas de colonização, submissão às práticas de ensino ouvintistas. Para tanto, é possível constatar que as abordagens de educação de estudantes surdos pautaram-se em três modalidades: oralismo, comunicação total e bilinguismo, esta última alternativa que vigora atualmente. Foram anos lutando em prol do reconhecimento da língua gestual brasileira conforme a Lei Federal nº 10.436, e a língua gestual chilena amparada pela Lei nº 20.422, ambas as leis asseguram a língua de sinais como método de comunicação e inclusão escolar, reafirmando a valorização das diferenças linguísticas e culturais. Porém, é importante reconsiderar que as militâncias perpetuam ainda em nossa sociedade, em virtude de ser necessário disputar com o discurso ouvintistas, que segundo Alejandro Antonio Ibacache Espinoza, infelizmente ainda vivemos em uma sociedade amparada em aspectos de normalização. Contudo, ao que se refere ao processo de escolarização de sujeitos surdos devem desrespeitar a eles, os surdos, a fim de que se autorrepresentem como sujeitos surdos e não estejam presos às decisões ouvintistas.

Lopes e Veiga-Neto (2006) mencionam que os sujeitos surdos foram ensinados a olhar para si e narrarem-se como sendo ‘o outro’, na relação com a comunidade majoritária, ouvintes. Assim, a marca da normalidade está presente na audição, desse modo os ouvintes são normais, enquanto “os outros”, surdos, os anormais. Contudo, a escola, as comunidades e associações podem se tornam uma possibilidade para que se desenvolvam encontros e trocas de conhecimentos, a fim de que contribua para a construção da identidade surda; ademais é necessário estar atento para que essas práticas não se tornem em momentos de exclusão. Nas palavras de Stumpf (2008, p. 27), a inclusão ocorre a partir de duas ações: "da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...], e das instituições a partir de uma posição ética, a fim de que a justiça atue nas relações intersubjetivas".

Nesta lógica, o caráter inclusivo deve operar na aproximação com o ‘outro’, sem haver referências que delimitam o normal do anormal, refletindo em práticas corretivas. Uma vez que a inclusão não se faz apenas permitindo que os estudantes com deficiência estejam inseridos em escolas regulares e demais espaços que sejam frequentados pelos sujeitos que

se autodenominam 'normais'. Incluir respalda-se em “criar condições de enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e formas de pensamentos diferentes”. Para isso, a “inclusão não pode atropelar e limitar potenciais, dificultar o acesso ao conhecimento e à cidadania, ao contrário, deve ser via de desenvolvimento humano” (Dorziat, 2008, p. 34). Neste sentido, na inclusão, há trocas de informações entre todos os envolvidos com a educação desses estudantes com deficiência, além de haver respeito às singularidades de cada indivíduo.

Ainda, a educação inclusiva nos direciona para outra perspectiva, a qual indiretamente desencadeia estratégias de controle, mecanismos desenvolvidos pelo Estado neoliberal para que todos os sujeitos tenham acesso à educação e permanecem nela. Ainda, as análises dos textos das Políticas Nacionais e Internacionais de Educação Especial, referentes ao Brasil e Chile, respaldam na apreciação de que todos os sujeitos estejam frequentando o ambiente escolar, garantindo a oportunidade de igualdade e a promoção de práticas de ensino diversificadas, a fim de que as especificidades sejam atendidas.

Contudo, é notório que o sistema escolar não consegue atender de forma efetiva e com qualidade a todas as diferenças, pois a incoerência no processo pedagógico gera falhas, impossibilitando que todo processo fundamentado na justiça, participação sejam efetivados, uma vez que é fundamental organizar um ambiente escolar que auxilia no crescimento intelectual, linguístico e cultural de todos os estudantes, “a escola deve procurar vias de mostrar à sociedade que os alunos podem ser bons aprendizes se lhes forem propiciadas condições adequadas, através de um ensino apropriado” (Dorziat, 2008, p. 34).

A escola se torna um espaço privilegiado para o processo de desconstrução de estereótipos negativos em relação aos estudantes com deficiência, assim promovendo a inclusão e reconhecendo que todos têm direito ao processo de escolarização baseado na igualdade. À vista disso, é possível corroborar com Dall'Asen (2020, p. 98) ao salientar a importância da escola, a qual precisa ser “[...] um espaço social e cultural, e não um espaço colonizador e resistente às diferenças”. Para isso, é necessário pensar em um Pós-Currículo desconstruindo metodologias tradicionais que foram elaboradas a partir de concepções neoliberais, fundamentadas em bases que desconsideram a diferença, tampouco as valoriza, pois, o currículo manterá binarismo que provocam o pertencimento de uns e não de outros, assim mantendo atitudes de exclusão.

Referências

- Bisol, C. e Sperb, T. M. (2010). Discursos sobre a surdez: Deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Revista Teoria e Pesquisa*, 26(1), 7-13.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm.
- Brasil. (2005). *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004_2006/2005/decreto/d5626.htm.
- Brasil. (2008) *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.

- Corazza, S. M. (2002). Diferença pura de um pós-curriculum. En M. Lopes y A. Casimiro (Eds.), *Curriculum debates contemporâneos* (pp. 103-114). Cortez.
- Costa, M. V. (2007). Uma agenda para novos pesquisadores. En M. Costa (Eds.), *Caminhos investigativos II: Novos olhares na pesquisa em educação* (pp. 139-153). Lamparina.
- Dall'Asen, T. (2020). *A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas: Dos primeiros anos de vida à aquisição do português escrito*. Unochapecó.
- Dall'Asen, T. e Pieczkowski, T. M. Z. (2020). Educação inclusiva: Identidade, diferença e as relações de poder. En F. Gárate (Eds.), *Formación docente: desde la reivindicación por la transformación y justicia educativa* (pp. 23-45). Caduceus.
- Doziart, A. (2008). Educação especial e inclusão escolar: Prática e/ou teoria. En C. Dechichi y L. Silva (Eds.), *Inclusão escolar e educação especial: Teoria e prática na diversidade* (pp. 21-36). Edufu.
- Fischer, R. (2012). *Trabalhar com Foucault: A arqueologia de uma paixão*. Autêntica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2017). *Microfísica do poder*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez e Moraes.
- Freire, P. (2001) *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. e Shor, I. (2008). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Gárate, F. (2019). Inclusión educativa en Chile: Un camino político-histórico con una ruta de empedrados, curvas y colinas. *Revista Estudios en Educación*, 2(2), 143-167.
- Gesser, A. (2009). *Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Kitchenham, B. e Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. Keele University and Durham University Joint Report.
- Larrosa, J. e Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Autêntica.
- Lopes, M. C. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Realidade*, 34(2), 153-169.
- Lopes, M. C. e Menezes, E. C. P. M. (2010). Inclusão de alunos surdos na escola regular. *Revista Cadernos de Educação*, 36, 69-90.
- Lopes, M. C. e Neto, A. V. (2006). Marcadores culturais surdos: Quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, 24(3), 81-100.
- Luchese, A. e Pieczkowski, T. M. Z. (2017). A comunicação como possibilidade de inclusão de estudantes surdos. *Revista Pedagógica*, 19(41), 226-241.
<https://doi.org/10.22196/rp.v19i41.3716>
- Meyer, D. E. e Paraíso, M. A. (2014). Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. En D. E. Meyer, M. Paraíso e M. Alves. (Eds.), *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (pp. 17-24). Mazza.
- Pascual, K. E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. pensamiento educativo. *Revista de Investigación Latinoamericana*, 23(2), 13-72.

- Pascual K. E. (2020). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 29(2), 37-73.
- Quadros, D. R. M. (2004). Educação de surdos: Efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. En E. G. Mendes, M. Almeida y L. C. Williams (Eds.), *Temas em educação especial IV* (pp. 55-61). EdUFSCar.
- República de Chile. (2010). *Ley 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. República de Chile.
- Sá, N. (2002). *Cultura, poder e educação de surdos*. INEP.
- Sacks, O. (2010). *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. Editora Companhia das Letras.
- Silva, T. (2014) *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Vozes.
- Skliar, C. (1998). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Mediação.
- Stumpf, M. R. (2008). Mudanças estruturais para uma inclusão ética. En R. Quadros, *Estudos surdos III* (pp. 14-29). Arara Azul.
- Taylor, D. (2018). *Michel Foucault: Conceitos fundamentais*. Vozes Limitada.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. Em: J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença* (pp.105-118). Autêntica.
- Veiga-Neto, A. e Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, 28(100), 947-963. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>
- Vygotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de defetologia*. Pueblo y Educación.
- Young, M. F. D. (2007). Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, 28(101), 1287-1302. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>.

Breve CV dos autores

Taise Dall'Asen

Doutoranda em Educação pela Universidad Diego Portales y Universidad Alberto Hurtado, Chile. Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ. Graduação em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Docência em Libras e em Literatura Portuguesa em Faculdade São Braz. Atualmente pesquisadora do Centro de Investigación Iberoamericano en Educación CIIEDUC. Integrante do grupo de pesquisa "Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas" da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0716-7909>. Email: taisedallasen@hotmail.com

Francisco Garate

Doctor en Educación: Planificación e Innovación Educativa. Universidad de Alcalá, España. Máster y Magíster en Gestión Educativa. Máster en Planificación, Innovación y Gestión de la práctica educativa. Director de Excelencia, CPEIP-MINEDUC. Desempeño gestión y docencia en distintos niveles de enseñanza escolar. Docencia universitaria en pre, post grado y formación docente continua. Investigador en Centro de Investigación Iberoamericano en Educación CIIEDUC. Académico de Universidad de Las Américas UDLA, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE y

Universidad Andrés Bello UNAB. Profesional de Fundación Mahuida. ORCID ID:
<https://orcid.org/0000-0002-4295-8255>. Email: fjgaratevergara@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Experiencias de Inclusión-Exclusión de un Grupo de Sordos Usuarios de la Lengua de Señas Mexicana

Inclusion-Exclusion Experiences of a Group of Deaf People Users of the Mexican Sign Language

Judith Pérez-Castro *
Johan Cristian Cruz-Cruz

Universidad Nacional Autónoma de México, México

En este artículo, analizamos las experiencias de inclusión y exclusión social de un grupo de personas Sordas, usuarias de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Partimos del debate sobre el reconocimiento de los Sordos como comunidad para, posteriormente, discutir los principales modelos implementados en su atención educativa. La perspectiva metodológica fue de tipo cualitativa; específicamente, utilizamos el método de la historia oral temática. El trabajo empírico consistió en la realización de entrevistas a un grupo Sordos que, en su mayoría, estaba estudiando la educación superior. Los resultados nos mostraron que aquellos que crecieron en una familia de Sordos, no se asumen como personas con discapacidad, lo que a su vez marca diferencias en la forma en que se relacionan con la LSM y con el español. Estas personas tienden a enfrentar múltiples barreras a lo largo del sistema educativo como la débil formación académica, la carencia de intérpretes de LSM, la poca capacitación de los profesores y la falta de información sobre la oferta académica accesible. Concluimos que es fundamental implementar políticas a largo plazo, que recuperen el conocimiento experto de las personas Sordas y disminuyan los factores que incrementan el riesgo de exclusión.

Descriptor: Sordos; Exclusión social; Barreras; Facilitadores.

In this paper, we analyze the inclusion and exclusion experiences of a group Deaf people, users of Mexican Sign Language (LSM). We begin with the discussion about the acknowledgement of Deaf people as a community and, after that, we present some of the most important educational models directed to this group of the population. It was a qualitative research, based on the thematic oral history. For the empirical work, we conducted interviews with a group of Deaf people who were studying higher education. The results showed us that those who grew up in a family of Deaf people do not see themselves as persons with disabilities and this, in turn, makes differences in their relationship with the LSM and with the Spanish language. These individuals tend to face different barriers throughout the educational system, such as the feeble academic background, a lack of LSM interpreters, poor teacher training, and a lack of information about accessible academic offering. We conclude that it is important to implement long-term policies, based on the expert knowledge of Deaf people, to counter the factors that increase the risk of exclusion of this population.

Keywords: Deaf people; Social exclusion; Barriers; Enablers.

*Contacto: pkjudith33@yahoo.com.mx

1. Introducción

La exclusión es un fenómeno que remite a la disolución de los vínculos con la sociedad, reduce las oportunidades individuales o colectivas, impide la participación plena y limita el acceso a los sistemas de bienestar y protección social (Blanco, 2008). De acuerdo con Castel (2004), históricamente ha habido tres formas de exclusión: la primera conlleva la sustracción completa de un grupo social a través de la deportación, el destierro o el exterminio; la segunda refiere a la separación de un sector de la población por medio del encierro en cárceles, manicomios, guetos o leprosarios; y la tercera consiste en la atribución de una condición excepcional a determinados grupos que, aunque les permite permanecer en la comunidad, acota el ejercicio de sus derechos o restringe su participación, como ha ocurrido con los pueblos indígenas, los judíos y los afrodescendientes.

Si bien el autor reconoce que, en las sociedades actuales, es poco probable que podamos encontrar casos concretos de las dos primeras, la tercera forma de exclusión aún prevalece, como resultado de “la profunda ambigüedad de las políticas de discriminación positiva en las que podemos incluir la mayoría de las políticas de inserción [...] este tratamiento social estigmatiza muchas veces a las poblaciones implicadas” (Castel, 2004, p. 69). La situación de la Comunidad de Sordos es un ejemplo de este tipo de exclusión porque, al igual que la población con discapacidad, han sido vulnerados en sus derechos, sus oportunidades de desarrollo, su participación social y su bienestar individual, por considerarlos “deficientes”, “incapacitados” o “anormales”. Asimismo, a partir de la idea de normalidad y apoyándose el saber experto de campos como la medicina, la audiología, la foniatría, la psicolingüística y las ciencias cognitivas, entre otras, los Sordos han sido objeto de una serie de tipologías que los clasifican entre sordos profundos o hipoacúsicos, prelingüísticos o postlingüísticos, los que pueden recibir un implante coclear y los que no pueden, o bien, sordos que hablan y los que no hablan (Acosta, 2006; Cuevas 2013).

Pero, la exclusión es sólo una parte del fenómeno, es decir, no es una circunstancia absoluta, sino que los individuos solemos movernos a lo largo del continuum inclusión-exclusión (Subirats et al., 2005); incluso aquellos que tradicionalmente son considerados o se autodenominan excluidos están constantemente movilizando recursos, implementando estrategias, construyendo redes de relación y abriendo espacios para su participación (Karsz, 2004). Los Sordos no son la excepción y, desde de los años 70 del siglo pasado, han luchado por el reconocimiento de las lenguas de señas, así como por su estatus de comunidad(es).

Nuestro objetivo en este artículo es analizar las experiencias de inclusión y exclusión social de un grupo de personas Sordas, usuarias de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). En los primeros apartados, presentamos el debate en torno a la Comunidad de Sordos, para después discutir algunas de las propuestas educativas desarrolladas para la atención de este sector de la población. Posteriormente, explicamos la ruta metodológica que nos permitió acercarnos a los sujetos de estudio y los principales resultados obtenidos a través de las entrevistas. Por último, hacemos algunas consideraciones generales sobre lo aquí expuesto.

2. Comunidad de sordos y lengua de señas

Tradicionalmente, la sordera ha sido entendida como un problema físico, situando la atención en la (in)capacidad para percibir los sonidos. No obstante, desde la segunda mitad del siglo XX, esta postura ha sido fuertemente cuestionada, con el argumento de que al igual que ocurre con “el género, la edad, la raza y otras categorías similares, la diferencia física está involucrada, pero, dichas diferencias no tienen significados inherentes. Necesitan ser interpretadas y no pueden ser aprehendidas fuera de la red de significados creados culturalmente” (Baynton, 2006, p. 33).

Anteriormente, la sordera era atribuida a la herencia o el envejecimiento. En las antiguas culturas occidentales, como la Grecia clásica y el Imperio Romano, su ocurrencia era considerada una maldición porque impedía la comunicación con los otros. Los sordos que no habían aprendido a hablar eran ridiculizados, excluidos de la vida social, calificados como no inteligentes y personas sin estatus, incluso, en ocasiones, inferiores a los animales (Rose, 2006). “El lenguaje era el sello distintivo del logro humano, por lo que la mudez era más que una condición física. La incapacidad para hablar iba de la mano con la incapacidad de razonar, de la mano con la estupidez” (Rose, 2006, p. 21). De ahí, la constante de oralizar a los sordos, como una manera de romper su aislamiento.

De acuerdo con Davis (1995), hasta principios del siglo XVIII, los sordos estuvieron prácticamente invisibilizados de la vida social y, salvo algunas excepciones, tampoco hubo referencias sobre ellos en la literatura especializada. No obstante, durante la Ilustración, el tema de la sordera se fue abriendo espacio en la discusión académica. La dimensión filosófica introducida al debate en torno al significado de “ser humano”, trajo consigo la idea de que, en el caso de los sordos, la dicotomía civilización versus barbarie podía superarse si éstos aprendían el lenguaje de la mayoría, lo que dio pie a las primeras escuelas formales en el siglo XVIII (Moore, 2010). Su educación se apoyó en el uso de las señas, el habla y la escritura, aunque, inicialmente, se le dio mayor énfasis a esta última. Pero, lo anterior no acalló la cuestión de la oralidad porque, desde algunas perspectivas, el habla era lo característico de la humanidad y privilegiar la escritura significaba atentar contra el orden natural (Moore, 2010).

La disputa entre las señas y el habla llegó a su punto más álgido durante el siglo XIX, resolviéndose finalmente a favor de la alfabetización oral de los sordos. En ello, la educación tuvo un papel fundamental, ya que se hicieron campañas continuas para eliminar la lengua de señas de los procesos de enseñanza (Baynton, 2006). En el siglo XX, el oralismo se consolidó en casi todos los sistemas educativos de Europa y América, a lo que también contribuyó el desarrollo de dispositivos tecnológicos para la audición.

Esta tendencia se mantuvo indemne hasta que, en la década los 70, los trabajos de William Stokoe y sus colaboradores cuestionaron por primera vez el paradigma oralista. Básicamente, lo que sostenían era que la lengua de señas y la hablada compartían diversas características, gramaticales, morfológicas y sintácticas y que, al igual que las palabras se construían a partir de fonemas que por sí mismos carecían de significado, las señas estaban formadas por partes que tampoco tenían sentido cuando se observaban de manera aislada (Barreto y Cortés 2014; Herrera et al., 2016). Todo esto fortaleció el movimiento de los Sordos que, apoyándose en el debate sobre los derechos, demandó el reconocimiento oficial de sus lenguas.

El tema de los derechos no sólo fue una reivindicación de este colectivo social, sino que constituyó una exigencia central de los movimientos a favor de las personas con discapacidad. No obstante, los Sordos se separaron tempranamente de ellos, con el argumento de que el modelo social de discapacidad ponía demasiada atención en la accesibilidad, lo que, si bien favorecía a la inclusión, desde su perspectiva era insuficiente. Su meta era lograr el “verdadero respeto por la existencia de una realidad cultural Sorda [que condujera] al reconocimiento de aquellos asuntos de la Comunidad Sorda que quedan fuera del modelo social” (Ladd, 2011, p. 173).

Actualmente, la discusión sobre el reconocimiento de los Sordos como comunidad lingüística o como personas con discapacidad continúa vigente, tanto en su interior como entre los especialistas en el tema. Pero, además, los Sordos no conforman una sola comunidad propiamente dicha, sino varias de ellas, lo cual complejiza todavía más su situación. De este modo, hablar de “comunidad” a partir de un grupo heterogéneo, como los Sordos, apela a los elementos culturales que le dan sentido (Acosta, 2006); la lengua de señas tal vez sea el más importante, pero, a la par están otros, como la influencia mutua entre sus miembros, las normas y valores que comparten, las redes de apoyo y el reconocimiento de la diversidad que los distingue. Se trata, pues, de un colectivo socialmente complejo que cuestiona los modelos dominantes de ser y hacer en el mundo, y que necesitamos conocer más de cerca para entenderla desde su unicidad y diversidad.

3. Modelos educativos para la atención de los sordos

Los cambios de finales del siglo XIX y la primera mitad del XX tuvieron un papel determinante en las ideas que actualmente prevalecen en la educación para los Sordos. De acuerdo con Ladd (2011), aunque a lo largo del XIX el número de escuelas que utilizaban el método mixto había crecido significativamente, en las últimas dos décadas, se registró un alarmante retroceso debido a la importancia otorgada a la oralidad. Esta tendencia se nutrió de tres grandes fuentes, en primer lugar, el discurso cristiano que veía en la voz el espíritu que Dios le había otorgado al hombre. En segundo, los avances científicos, particularmente en el campo de la medicina. Hacia finales de la década de 1870, Galton apoyándose en las teorías darwinistas, empezó a sentar las bases para el estudio de la herencia, que lo condujeron al establecimiento de un estándar para la especie humana y, posteriormente, al desarrollo de lo que hoy se conoce como eugenesia (del Castillo, 2005; Davis, 2006). También, elabora su teoría antropométrica con la que intentó mejorar la raza humana y en la que proponía prohibir la reproducción de personas con “anormalidades”, recurriendo a todos los métodos posibles, incluso la castración (Davis, 2006).

Una tercera fuente fue la celebración del Segundo Congreso Internacional de Maestros Sordomudos de 1880, también conocido como el Congreso de Milán. Aquí, se consolidó la idea de la normalización de los sordos a través de la oralización y se prohibió el uso de la lengua de señas (Herrera et al., 2016). La educación especial se consideró el agente más importante para este proceso, como sucedió con las personas con discapacidad y, al igual que ellas, los Sordos fueron definidos por sus rasgos negativos (Skliar, 1998), es decir, por aquello que los separaba de los oyentes.

Esta perspectiva predominó hasta la primera mitad del siglo XX, cuando el paradigma de la oralidad empezó a ser cuestionado. Los señalamientos vinieron de dos frentes, uno de

ellos fue la lingüística, primordialmente, con las investigaciones de Stokoe que ya señalábamos. El otro fue la pedagogía, desde donde se objetaban los magros progresos de los sordos, quienes en su mayoría tenían un enorme rezago educativo o quedaban fuera del sistema de enseñanza (Saizarbitoria, 1999).

En este contexto, entre principios de los 70 y finales de los 90, surgieron varias propuestas; las más importantes fueron los denominados enfoques mixtos como la comunicación total, el bimodalismo y la educación bilingüe-bicultural. El primero propone el uso de todos los elementos de comunicación, ya sea lengua de señas, gestos, deletreo manual, materiales impresos o rehabilitación auditiva, con base en las necesidades de los estudiantes (Moore, 2010). Los defensores de la comunicación total la entienden como una filosofía, ya que no se apoya en un solo método o estrategia, sino en la incorporación de varios de ellos. Sin embargo, sus críticos han señalado que este método centró su atención fundamentalmente en la traducción del discurso oral al lenguaje de señas, lo cual “derivó en un amplio uso de lenguaje oral signado que difícilmente respetó la estructura propia del lenguaje de señas” (Becerra, 2008, p.108).

Por su parte, el modelo bimodal recurre a la combinación de expresiones orales con lengua de señas para la transmisión de las estructuras semánticas y sintácticas del lenguaje oral (Becerra, 2008). Esta propuesta se apoya en la traducción simultánea entre las dos lenguas; de ser necesario recurre a la modificación o creación de nuevos signos para la mejor representación de la lengua oral. Por esta razón, su implementación resulta bastante compleja, especialmente para los propios sordos, que se enfrentan al problema de dominar dos códigos lingüísticos, con estructuras y referentes propios (Becerra, 2008). Tanto el bimodalismo como la filosofía de la comunicación total han sido muy cuestionados debido al reforzamiento que han hecho del oralismo, a través de la combinación de las señas con la voz, o bien, de la mímica con materiales visuales.

El tercer modelo, la educación bilingüe-bicultural, le da a la lengua de señas el mismo estatus que a las demás, por lo que fomenta su uso como primera lengua, para después, introducir al Sordo a la lengua dominante de su cultura. Su punto de partida es el derecho de las personas Sordas a ser educados en su lengua natural (Becerra 2008); asimismo, dado que reconoce que éstas no poseen muchas habilidades en el lenguaje oral pone especial atención en los procesos de adquisición de la lengua y de la lectura. El trabajo con textos escritos y reales es una de sus estrategias de base porque constituyen un buen insumo de estructuras lingüísticas y vocabulario (Lissi et al., 2012).

Estos enfoques coexisten hasta el día de hoy, tanto en la educación especial como en la regular, con sus respectivas variantes y adaptaciones. Más recientemente, en el siglo XXI, ha ido cobrando fuerza la perspectiva de la co-educación (coenrollment) entre personas con baja audición, Sordos y oyentes, que consiste en el desarrollo de un programa bilingüe incorporado a la escuela convencional (Antia et al., 2019). La co-educación se diferencia de la integración porque, más allá de la copresencia física, busca que todos se sientan partícipes de las distintas actividades áulicas e institucionales, ya sean pedagógicas, interpersonales o sociales. En congruencia con lo que establece la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, propone la utilización de los medios, modos y lenguajes más adecuados, para favorecer al máximo el desarrollo académico y social de todos los estudiantes, en especial de los ciegos, sordos o sordociegos (Antia et al., 2019). Al momento, aún no logran verse los alcances de este enfoque que sin duda plantea múltiples retos, especialmente para las instituciones que atienden a la población más

vulnerable o que no disponen de suficientes recursos para ofrecer condiciones educativas adecuadas.

4. Método

En este artículo, analizamos las experiencias de inclusión y exclusión social de un grupo de Sordos, usuarios de la LSM. El enfoque fue de tipo cualitativo y específicamente nos apoyamos en la historia oral temática, que es un método que busca reflexionar sobre el papel de la memoria colectiva, para reivindicar a los grupos invisibilizados por la historia oficial (Thompson, 1998). Esto permite dar voz a los que han sido excluidos de la dinámica social o han ocupado un papel periférico, enfrentando múltiples dificultades para el ejercicio de sus derechos, tener condiciones de vida digna y acceder a los servicios públicos básicos (Padilla, 2010; Martínez, 2012), como en el caso de la Comunidad de Sordos.

Para recoger los testimonios de los sujetos, elaboramos un guion abierto en el que consideramos los siguientes ejes: 1) Lengua de señas y comunicación; 2) Identidad sorda; 3) Trayectoria educativa; 4) Barreras y facilitadores; y 5) Motivaciones y expectativas.

Características de la muestra

El muestreo fue no probabilístico, de tipo intencional, para lo cual establecimos tres criterios: que fueran personas Sordas adultas, que usaran la LSM y que cuando menos tuvieran estudios de nivel medio superior. A través de la técnica de avalancha (Martín-Crespo y Salamanca, 2007) se fueron ubicando y contactando a cada uno de los sujetos de la investigación.

Entrevistamos a seis S/sordos, cinco hombres y una mujer. Dos de ellos tenían entre 20 y 24 años, otros dos estaban entre 30 y 34, y los dos restantes tenían más de 35 años. Todos habían sido oralizados, pero, sólo cinco eran bilingües en LSM y en español; de ellos, dos tenían una competencia alta en la lengua de señas y tres tenían una competencia baja. El último, aunque la había aprendido, prácticamente no la utilizaba. Cuatro de los entrevistados nacieron en familias de Sordos y todos hicieron parte de su trayectoria escolar previa en la educación especial, en donde adquirieron o perfeccionaron la LSM. Finalmente, cuatro de ellos estaban en la educación superior, uno la había terminado y otro había estudiado hasta la preparatoria.

Análisis de la información

Para el análisis, se transcribieron las entrevistas y, a partir de una primera lectura, se ordenó la información con base en los ejes anteriormente señalados. En una segunda lectura, por cada una de las entrevistas, se identificaron categorías para los cinco ejes y se etiquetaron los fragmentos correspondientes. Por último, se hizo un análisis transversal de las entrevistas con el fin de encontrar temáticas en común o diferencias importantes entre ellas.

Consideraciones éticas

Para la dimensión ética de la investigación, nos apoyamos en la propuesta de Liamputtong (2010), que plantea que el trabajo con los sujetos de estudio debe basarse en el diálogo, la colaboración y principalmente el respeto a su integridad personal y cultural. De esta manera, para solicitar el consentimiento informado, a todos los participantes se les explicó el sentido y alcances de la investigación. También, se les aclaró que podían abstenerse de

contestar las preguntas que les resultaran incómodas o detener la entrevista si lo creían pertinente. Asimismo, aunque la mayoría de los entrevistados era bilingüe, tenían diversos grados de comprensión del español, por ello, se les proporcionó el guion previamente para que lo revisaran y, cuando fue necesario, nos apoyamos en el intérprete de LSM a fin de que todas las preguntas quedaran totalmente claras.

5. Resultados

5.1. La relación inclusión-exclusión desde la perspectiva de los sordos

De acuerdo con Skliar (2012), la sordera es un territorio de representaciones que superan los límites de los modelos que socialmente hemos construido para explicarla. Estas ideas están mediadas por las relaciones que los Sordos establecen con otros Sordos y con los oyentes, y se concretan en formas diversas de comprender su condición, de interpretar su realidad y de actuar en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. En nuestros entrevistados, son notables las diferencias entre aquellos que nacieron en una familia de Sordos y los que lo hicieron en una de oyentes.

[...] cuando yo nací no veía este tema de la sordera, o sea, para mí no existía esto de la sordera, yo me sentía normal, como cualquier otra persona en la calle, yo no tenía ningún conflicto en este aspecto. Pero, cuando tenía como cinco años, fue cuando me empecé a dar cuenta y me empezaron a platicar de mis bisabuelos, de mis abuelos, como de toda esta herencia. Y pues sí, sentía como algo muy natural, muy normal, pero sí, fue cuando me di cuenta de que nosotros éramos sordos y que éramos distintos a los oyentes. (Entrevistado 1)

En contraste, está el testimonio de una persona que creció en una familia de oyentes:

Yo me siento una persona discapacitada, ya que no oigo y me es difícil comunicarme con las personas que pueden escuchar. He recibido terapia de lenguaje para poder hablar, pero, se me ha complicado mucho, no he podido aprender la habilidad de hablar. Mi familia es hablante y ellos escuchan muy bien y tratan de hacerme gestos y hablan un poco con la boca abierta para entender. Pero, algunos no conocen el poder hablar, no gesticulan bien, entonces, se me dificulta entenderlos. (Entrevistado 5)

Para los cuatro que nacieron en familias de Sordos, la sordera se vive como algo natural y no la ven como una limitación o deficiencia. En contraste, los dos que crecieron en familias de oyentes, se asumen como personas con discapacidad, con muchas dificultades en su vida cotidiana y con pocas posibilidades para “encajar”, tanto con los oyentes como con los Sordos. Éste ha sido un tema explorado en otras investigaciones (Acosta 2006, de la Paz y Salamanca 2009; Ladd, 2011), en particular, por las diferencias que imprime en la identidad de los sujetos, la manera como enfrentan las barreras para la comunicación, las estrategias que desarrollan para incluirse y sobre todo la defensa que hacen de la Cultura Sorda.

Pero, los entrevistados no son ingenuos, saben que, en un mundo sustentado en la idea de normalidad, sus oportunidades dependerán del manejo que tengan del español. Por esta razón, todos ellos y sus familias pusieron mucho empeño en que fueran a la escuela y aprendieran el español oral y escrito, con la expectativa de que tuvieran mayores posibilidades de cursar una carrera, conseguir un empleo y mejorar su nivel de vida.

Sí, me mandaron a la escuela del auditivo y del lenguaje, mis papás querían tenerme, verme bien. En ese estuve de preescolar hasta la primaria de segundo año. Ahí, me enseñaron a cómo hablar, cómo comprender y el lenguaje de señas, pero yo no usaba la seña mucho, me costaba trabajo. (Entrevistado 3)

A pesar de esto, la relación que mantienen con el idioma español es ambivalente. Si bien reconocen que éste ha sido un recurso valioso para continuar estudiando, ampliar su red de apoyo y entrar al mercado laboral, de cierta manera, todos se han sentido discriminados por los oyentes o han sido testigos del rechazo que la Comunidad de Sordos tiene hacia aquellos que fueron oralizados y no utilizan la lengua de señas.

Pero, creo que uno de los problemas, es que nos hace falta educación, nos hace falta trabajo, el tema de la discriminación para los sordos, creo que de repente todos los puestos directivos, todos los puestos altos los tienen los oyentes. Digo, yo tuve la fortuna de que mis papás o de una u otra manera, tuvimos dinero y pude poner mi negocio, pero los puestos altos los tienen los oyentes [...] (Entrevistado 2)

Sobre el conflicto al interior de la Comunidad de Sordos, uno de los entrevistados explicó:

La verdad es que la comunidad de Sordos, sí, de repente, si alguien, una persona que no sabe señas se acerca a la comunidad de Sordos, sí, la comunidad es muy severa [...] Cuando alguien llega y dice: “yo no sé señas”, los Sordos nos quedamos callados y decimos: “OK, está bien”, pero si alguien llega y dice: “yo soy sordo” y empiezas a hacer señas mal, ahí es donde sí somos muy severos. (Entrevistado 1)

En todos los casos, ingresar al sistema educativo fue una oportunidad altamente valorada, pero, al mismo tiempo, con barreras que requirieron de la voluntad personal y el apoyo de sus familias para superarlas, dado que las instituciones no siempre estaban preparadas para recibirlos. Durante la educación básica, los seis entrevistados hicieron cursos tanto en escuelas regulares como en especiales y fue la que mayores retos les representó; además tres de ellos señalaron que la formación recibida en la primaria y la secundaria había sido muy elemental, lo que les generó dificultades cuando ingresaron a la educación media.

La preparatoria me fue difícil, de que yo me esfuerce, y poco a poco entendía las materias, porque la primaria y la secundaria fueron muy básicas. Entonces, la preparatoria fue muy diferente y sí me costó un poco de trabajo, había más oyentes que sordos y ese fue uno de los problemas que tuve porque yo quería pasar. (Entrevistado 4)

En la educación media, las experiencias fueron más diversas; tres dijeron haber recibido algún tipo de apoyo por parte de sus instituciones, ya sea académico o de accesibilidad a las clases por medio del intérprete.

De repente, yo no podía sola y dije quiero un intérprete y en base a las prácticas pude sacar la preparatoria. Sí entendía, pero con intérprete, sin él no hubiera podido sacar la preparatoria [...] No fue un ambiente muy grato, pero, pues, al recibir el apoyo de los intérpretes y haber aprendido, pues me gustó, pero, fue un poco difícil, bueno, hubo un poco falta de estudios, ya que no aprendí muy bien. (Entrevistado 5)

Los otros tres no recibieron ningún apoyo, por lo que su trayectoria académica fue más irregular; uno de ellos tuvo que abandonar la preparatoria para retomarla años después y los otros dos enfrentaron dificultades para comprender los contenidos de los cursos, cumplir con las actividades y tareas, y aprobar las materias.

Terminando la secundaria ya no había prepa para sordos. En aquel entonces no había ninguna opción, entonces, volví a estar en una escuela de oyentes y evidentemente mis compañeros tenían un nivel mucho más alto que el mío y yo no pude concluirlo en ese momento, porque estaba muy atrasado y no pude emparejarme, como persona sorda vas súper atrasado. Y no pude terminar y, pues, se me fue el tiempo, mis compañeros estuvieron ahí, perdí un año de la prepa, después, me volví a meter a la prepa y ya tenía como esta noción de que tenía que irme poniendo al corriente [...] (Entrevistado 1)

Si la educación obligatoria es una carrera de obstáculos para las personas Sordas, la superior se complica aún más. La primera barrera es encontrar una institución que los acepte y disponga de estrategias de inclusión, ya que, en México, los Sordos tienen una participación muy baja en la educación terciaria, alrededor del 4% de los 1.4 millones registrados hasta 2018 (INEGI, 2018). Sus oportunidades disminuyen cuando no poseen una alta competencia en español, porque las instituciones no cuentan con intérpretes en lengua de señas.

De las cinco personas que llegaron a este nivel educativo, ninguna tomó la carrera que inicialmente quería, sino que el criterio que siguieron fue inscribirse en la institución que les diera acceso y en el programa que tuvieran más posibilidades de concluir. Pero ésta no es la única barrera, otras señaladas por los entrevistados fueron: la débil formación obtenida en los niveles educativos previos, la carencia de becas de estudio y de apoyos académicos, la poca empatía y capacitación por parte de algunos profesores para trabajar con personas Sordas, la escasez de materiales adecuados y la falta de información sobre la oferta académica accesible.

Me motivó el ingreso aquí porque yo he querido terminar la universidad. Me decían que no había universidades y que a los sordos no nos aceptaban y, cuando supe de aquí, quise seguir adelante y aproveché la oportunidad que me brindaron [...] (Entrevistado 6)

Sobre los apoyos académicos, un estudiante señaló:

Pues, yo necesito asesoría para poder realizar mi estudio adelante, que me pueda ayudar [en] los temas que se me van dificultando, un apoyo para resolver los problemas, como un guía. (Entrevistado 3)

Un problema reiterado por los entrevistados fue la escasez de intérpretes, ya que por lo general las instituciones no los consideran como parte de los apoyos y tampoco tienen recursos para pagarlos. Como consecuencia, los estudiantes y sus familias tienen que solventarlos, cuando ésta es una obligación de las instituciones públicas establecida en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, vigente en nuestro país (Diario Oficial de la Federación, 2014). Pero, además, en el nivel superior, el intérprete no sólo debe estar certificado en la lengua de señas, sino que tiene que especializarse por campos disciplinarios, lo que eleva considerablemente los costos y disminuye las posibilidades de que las universidades inviertan en contratarlos.

O sea, forzosamente necesito el intérprete, forzosamente, pero ¿qué va a pasar si este intérprete no tiene conocimientos de política o de abogacía? Yo le puedo decir: "aunque tienes certificado" y si me dice que sí, yo voy a pensar: "Ah OK, tiene el certificado, tiene un buen nivel, tiene buenos conocimientos, pero yo no voy a saber si él está cumpliendo con el perfil que yo necesito. (Entrevistado 2)

No obstante, a la par de los obstáculos, cinco de los entrevistados reconocieron el papel de ciertos facilitadores para lograr su permanencia, como las estrategias didácticas utilizadas por algunos los profesores, la disponibilidad del intérprete en lengua de señas, el apoyo de sus compañeros de clases, la buena actitud de los docentes y el respaldo de sus padres.

La atención académica de aquí es buena, el director nos ha dado muchas herramientas, de repente hay algún problema. Aquí, se ha dicho respeten a los sordos en educación, atiéndanlos, nunca nos han tratado mal, nos respetan, para mí es agradable. (Entrevistado 4)

Con respecto a la actitud de sus pares oyentes, todos señalaron que, aunque al inicio enfrentaron ciertas dificultades de comunicación, ellos siempre tuvieron la disposición para incluirlos como parte del grupo.

Fue difícil comunicarnos porque los alumnos no sabían lengua de señas y que posteriormente les dice a los oyentes que yo era sorda y no me hicieron nada, fueron muy buenos conmigo, me ayudaron y me explicaban como podían y también me decía que querían tomar clases de señas para poder apoyarme y eso me agradó mucho.
(Entrevistado 5)

Vale la pena destacar que, aunque la mitad de los estudiantes reconoció la buena actitud de los profesores para apoyarlos en sus clases, sólo dos aludieron de manera específica a las estrategias didácticas, como el uso del pizarrón y la evaluación accesible.

Las clases que dan los maestros explican muy bien, me gusta cómo a nosotros siempre nos anotan las cosas en el pizarrón para que podamos copiar y lo que están explicando. Hay algo difícil como todo, pero nos apoyan para que podamos seguir la clase.
(Entrevistado 6)

Finalmente, queremos señalar que, para todos nuestros sujetos de estudio, la educación constituye un recurso muy valioso en contra de la discriminación. Éste es un tema en el que coincidieron los seis entrevistados y que, de alguna manera, refleja las barreras que han tenido que enfrentar en una sociedad que, históricamente, ha tratado de negar la diversidad humana (Parrilla, 2002), con prácticas que van desde la normalización hasta la exclusión simbólica o real de los considerados diferentes.

[...] la verdad es que, como te decir, bien claro, a mí me parece que en, este, en la comunidad de sordos, es como si estuviéramos en los noventa, no tenemos, no ha llegado la suficiente información y pues sí, parece discriminación, pero, obedece más bien a que no se sabe, no hay información. (Entrevistado 1)

7. Consideraciones finales

La exclusión es una problemática generalmente asociada a ciertos grupos en situación de vulnerabilidad, sin embargo, parafraseando a Karsz (2004), podríamos decir que, en los Sordos, ésta tiene itinerarios específicos que pasan por la tensión entre su reconocimiento como personas con discapacidad, como comunidad lingüístico-cultural o, incluso, como un conjunto de comunidades. En este artículo, partimos de dicho debate para analizar las experiencias de inclusión y exclusión social de un grupo de Sordos, usuarios de la LSM.

Fundamentalmente, nos interesaba destacar tres dimensiones. La primera tiene que ver con el proceso de construcción identitaria. En nuestra investigación, encontramos que la manera de asumir la sordera difirió significativamente entre los que crecieron en una familia de Sordos, para quienes no escuchar fue parte de la normalidad hasta que ingresaron a la escuela, y los que crecieron en una familia de oyentes, en donde la sordera era vista como una discapacidad. La importancia otorgada a la lengua de señas o a la oral marca de manera preponderante, aunque no única, la identidad en las personas Sordas. De este modo, algunas tienden a verse a sí mismas como enfermas y la oralidad es su referente de normalidad a alcanzar; otras tienen una especie de “identidad marginal”, ya que no se sienten parte ni de los Sordos ni de los oyentes; en otros casos hay un fuerte sentido de pertenencia a la comunidad de Sordos, así como con el uso de la lengua de señas, que contrasta con el rechazo hacia todo lo relacionado con la oralidad; y, finalmente, están aquellos que tienen una identidad bicultural, porque aunque se sienten Sordos, valoran positivamente el universo de los oyentes (Goldblat y Most, 2018).

En cualquiera de los casos, la lengua y la comunicación representa un verdadero reto para ellos, no sólo porque la mayor parte del tiempo están inmersos en contextos de oyentes y hablantes, sino porque, además, son personas a quienes tácita o explícitamente se les atribuye una condición de excepcionalidad, debido a que no son competentes en la lengua dominante, lo que repercute en el ejercicio de sus derechos y en su participación social.

La segunda dimensión gira en torno a la identidad colectiva. Para la mayoría de nuestros entrevistados, ser Sordo significó ser parte de una comunidad con formas de interacción, normas, valores y tradiciones que merecen ser reconocidos positivamente y que les permiten situarse en el mundo de manera distinta a como lo hacen los oyentes (de la Paz y Salamanca, 2009). Sin embargo, los Sordos no son una población homogénea; en su interior existen distintas culturas en las que se entrecruzan otros referentes identitarios, como el género, la edad, la etnia, etcétera. Estas culturas no siempre marchan al mismo ritmo, ni comparten los mismos intereses, como en nuestros sujetos de estudio, quienes reconocieron la diversidad y los conflictos existentes al interior de su comunidad, así como el rechazo hacia aquellos que, siendo Sordos, no tienen una buena competencia en la LSM. “Las interseccionalidades de estas identidades abarcan grados variables de influencias estigmatizantes u optimizadoras, que pueden determinar el valor atribuido a cada constelación de identidades” (Leigh, 2019, p. 6).

La siguiente dimensión nos remite a la compleja relación que estas personas mantienen con el español y la lengua de señas. En nuestra investigación, todos los entrevistados eran señantes y, con excepción de uno, todos consideraban a esta última como su primera lengua y como un rasgo fundamental de su identidad. Igualmente, aunque concedieron que haber aprendido español les había representado ciertas ventajas, para la mayoría la oralización fue un proceso muy difícil sobre el que no siempre tuvieron opción, lo que refleja el peso que culturalmente se le ha dado a la voz como medio de comunicación y como indicador de la inteligencia (Rose, 2006). Además, contribuye a reforzar la idea de que los Sordos tienen que ser “curados” o “rehabilitados” a través del implante coclear, terapias auditivo-verbales o la educación especial.

En general, la situación para los Sordos es compleja porque las estrategias oralizadoras parecen olvidar que la relación entre audición y habla no es causal, al contrario, en el lenguaje hablado intervienen múltiples factores, que van desde la personalidad de los individuos hasta el entorno en donde se lleva a cabo la comunicación, incluso, están en juego unidades de significado que entrañan información adicional a la que se intercambia en un determinado momento (Leigh, 2012). De modo que, a diferencia de lo que comúnmente se piensa, lograr una adecuada competencia lingüística no sólo depende de la cantidad de inputs orales o del nivel de audición de los sujetos, sino que se trata de un proceso mucho más elaborado.

La cuarta dimensión tiene que ver con la trayectoria educativa. Aquí, las experiencias de las personas Sordas se asemejan a las de otros individuos en situación de vulnerabilidad, que enfrentan múltiples barreras para ingresar, mantenerse y egresar de cada uno de los niveles de enseñanza. El predominio de la educación especial como opción formativa para los Sordos ha sido un factor muy importante. En nuestros sujetos de estudio, sus familias tomaron la decisión de enviarlos a este tipo de escuelas para oralizarlos. Sin negar el aporte que estos profesionales pueden hacer al desarrollo de los estudiantes, la educación especial no puede continuar siendo la única modalidad para los Sordos, ni para nadie, sino que los

sistemas educativos deben crear las condiciones para que sean incluidos en la enseñanza regular.

Particularmente, en México, el modelo bilingüe-bicultural ha fracasado en su cometido inicial de favorecer a la inclusión de los Sordos, ya que, por un lado, invierte gran parte de sus esfuerzos en el aprendizaje del español oral y escrito, mientras que, por otro, no logra que los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para su desarrollo personal. Se trata de un claro ejemplo de inclusión excluyente, en donde el sistema educativo abre formalmente los espacios para que estas personas tengan acceso a las instituciones, pero, parece tener poco interés en generar condiciones para que permanezcan, aprendan y continúen avanzado hacia los siguientes niveles educativos. Además, para la Comunidad de Sordos, tendría que reconocerse que la lengua de señas es su primera lengua y ésta es la que los estudiantes deberían utilizar y perfeccionar durante sus primeros años de formación, para, posteriormente, enseñarles la lengua dominante de su cultura (Becerra, 2008; Lissi et al., 2012), como se ha hecho, por ejemplo, en las personas de los pueblos originarios. Sin embargo, en esta población, se da por sentado que, si quieren ingresar a la educación regular, tienen que ser oralizados.

Por otra parte, si bien el enfoque de la inclusión ha impulsado el desarrollo de nuevos modelos educativos, todavía se hacen importantes esfuerzos por “normalizar” a los estudiantes Sordos, lo cual incide tanto en el acotado manejo que muchos de ellos tienen tanto de la lengua oral y escrita, como en su formación académica, que suele ser más baja que la de sus pares oyentes (Hyde et al., 2016). Éste fue un problema señalado por nuestros entrevistados, quienes junto con sus familias entendieron desde muy temprano que, si querían ampliar sus oportunidades educativas, necesitaban aprender español. A pesar de ello, todos enfrentaron muchas dificultades al ingresar a la enseñanza regular debido a que su formación en la educación especial había sido muy limitada, de manera que, además de lidiar con las barreras de la comunicación, tuvieron que invertir más tiempo y esfuerzo para responder a las exigencias académicas.

El predominio del oralismo se manifiesta a lo largo de todo el sistema educativo, minando el reconocimiento de la LSM como primera lengua de este colectivo, aunque en nuestro país la ley proscribe cualquier discriminación, exclusión, restricción o preferencia por motivos de lengua o idioma. Lo anterior también ha contribuido a la creación de una serie de cotos por los que el saber oyente se ha impuesto a una minoría con historia, valores y cultura propios, los cuales han sido documentados en la academia, pero, muchas veces son ignorados por las instituciones públicas o subsumidos en políticas y programas diseñados para otros colectivos sociales.

Por si esto fuera poco, conforme se va avanzando en los niveles educativos, las opciones educativas para los Sordos se reducen aún más. Por ejemplo, en las personas entrevistadas, como todos cursaron los estudios básicos en el sistema de educación especial no enfrentaron problemas importantes para la comunicación con sus maestros y compañeros, pero, al llegar a la preparatoria, sólo la mitad pudo disponer del servicio del intérprete en lengua de señas, mientras que la otra mitad se las tuvo que arreglar para estudiar y concluir la sin este apoyo. Esto les representó múltiples obstáculos para completar las actividades y trabajos en clase, aprobar las asignaturas y llevar una trayectoria escolar continua. Aquí, vale la pena señalar que, sin dudas, la disponibilidad de un intérprete en lengua de señas es un recurso importante para la inclusión de los alumnos Sordos, pero, no es el único, las instituciones educativas necesitan diseñar otras estrategias que

favorezcan su éxito académico, como la formación de los docentes para trabajar con grupos cada vez más diversos, la implementación de ajustes para la enseñanza, la distribución de apoyos académicos y económicos, la sensibilización de los miembros de la comunidad institucional y la capacitación de los intérpretes en los contenidos disciplinarios.

En el nivel superior, la situación no es muy diferente. La poca información sobre la oferta y los servicios institucionales, la escasez de apoyos económicos y académicos, la falta de profesores capacitados y la carencia de materiales adaptados fueron las barreras más importantes para nuestros entrevistados. “Estos factores pueden influir significativamente en su participación académica y social, en el rendimiento de los cursos en el nivel superior y, en última instancia, en la conclusión del programa” (Hyde et al., 2016, p. 442). Todas estas problemáticas no son exclusivas de un determinado sistema educativo, al contrario, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) ha denunciado que las personas con dificultades para la comunicación tienden a enfrentar múltiples desventajas sociales, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados, especialmente en los ámbitos de la atención médica, el gobierno local, la justicia y, por supuesto, la educación.

No obstante, a la par de las barreras, están los facilitadores en los que también contribuyen los diferentes actores educativos, profesores, estudiantes, directivos y padres de familia. En nuestros entrevistados, por ejemplo, estos últimos se convirtieron en el motor más importante para terminar la educación superior, porque no sólo los impulsaron a seguir adelante, sino que los ayudaron económica y académicamente, cuando les fue posible. También, recibieron el apoyo de sus compañeros para incluirlos en las clases y de los docentes quienes, en algunos casos, ajustaron sus estrategias didácticas y de evaluación para hacerlas accesibles.

Finalmente, queremos insistir en el compromiso que deben asumir las instituciones para crear condiciones que permitan a los Sordos ejercer su derecho a la educación. La inclusión no tiene que depender de la buena voluntad de los profesores o de las autoridades educativas, sino que se deben diseñar políticas de largo plazo que contrarresten los factores que incrementan el riesgo de exclusión, reconozcan la diversidad del alumnado y en las que más que tratar de importar modelos pensados para otros contextos, se sustenten en el conocimiento experto que los Sordos tienen de sus necesidades y de la realidad que viven cotidianamente.

Referencias

- Acosta, V. (2006). Perspectivas en el discurso de la sordera. En V. Acosta (Dir.), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística* (pp. 1-26). Masson.
- Antia, S., Knoors, H. y Marschark, M. (2019). Co-enrollment and the education of deaf and hard-of-hearing learners: Foundations, implementation, and challenges. En M. Marschark, A. Shirin y H. Knoors (Eds.), *Co-enrollment in deaf education* (pp. 1-24). Oxford University Press.
- Barreto, A. y Cortés, Y. (2014). Aspectos relevantes del discurso en Lengua de Señas Colombiana. En S. Soler, D. Calderón y A. Ferroni (Eds.), *Panorama de los estudios del discurso en Colombia* (pp. 245-281). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Baynton, D. (2006). A silent exile on this earth. The metaphorical construction of deafness in the Nineteenth century. En L. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 33-48). Routledge.
- Becerra, C. (2008). Lenguaje y educación en niños sordos: encuentros y desencuentros. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14, 105-114.

- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 14-35.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: Bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Gedisa.
- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: El dispositivo educacional. *Revista de Ciencia Política*, 33(3), 693-713. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2013000300006>
- Davis, L. (1995). *Enforcing normalcy. Disability, deafness and the body*. Verso.
- Davis, L. (2006). Constructing normalcy: The bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the nineteenth century. En L. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 3-16). Routledge.
- De la Paz, M. y Salamanca, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículo intercultural. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 31-49.
- Del Castillo, A. (2005). Médicos y pedagogos frente a la degeneración racial: la niñez en la ciudad de México, 1876-1911. En C. Agostoni y E. Speckman (Eds.), *De normas y transgresiones: Enfermedad y crimen en América Latina (1850-1950)* (pp. 83-107). IIH / UNAM.
- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación*. Diario Oficial de la Federación.
- Goldblat, E. y Most, T. (2018). Cultural identity of young deaf adults with cochlear implants in comparison to deaf without cochlear implants and hard-of-hearing young adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(3), 228-239.
- Herrera, V., Chacón, D. y Saavedra, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 171-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200010>
- Hyde, M., Nikolarazi, M., Powell, D. y Stinson, M. (2016). Critical factors toward the inclusion of Deaf and Hard-of-Hearing students in higher education. En M. Marschark, V. Lampropoulou y E. Skordilis (Eds.), *Diversity in deaf education* (pp. 441-472). Oxford University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Encuesta nacional de la dinámica demográfica 2018. Microdatos*. INEGI.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: Concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: Bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 133-214). Gedisa.
- Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la cultura sorda. En busca de la sordera*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Leigh, I. (2012). Not just deaf: Multiple intersections. En R. Nettles y R. Balter (Eds.), *Multiple minority identities* (pp. 59-80). Springer.
- Leigh, I. (2019). Deaf identities: A maturing framework. En I. Leigh y C. O'Brien (Eds.), *Deaf identities. Exploring new frontiers* (pp. 1-26). Oxford University Press.
- Liamputtong, P. (2010). *Performing qualitative cross-cultural research*. Cambridge University Press.
- Lissi, M., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos. Sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- Martín-Crespo, M. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27, 1-4.

- Martínez, M. (2012). Actores de la educación especial en México: Representaciones y prácticas sociales en la segunda mitad del siglo XX. En A. Padilla (Coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo: Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX* (pp. 269-306). UAEM.
- Moore, D. (2010). The history of language and communication issues in deaf education. En M. Marschark y P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 17-30). Oxford University Press.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 237, 11-29.
- Padilla, A. (2010). La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: Ideas, bosquejos y experiencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 15-29.
- Rose, M. L. (2006). Deaf and dumb in ancient Greece. En L. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 17-31). Routledge.
- Saizarbitoria, R. (1999). La elección del sistema de comunicación en la educación de los niños sordos. *Zerbitzuan*, 23, 58-66.
- Skliar, C. (1998). Bilingüismo e biculturalismo. Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 44-57.
- Skliar, C. (2012). Os estudos surdos em educação: Problematizando a normalidade. En C. Skliar (Org.), *A surdez. Um olhar sobre as diferenças* (pp. 7-32). Mediação.
- Subirats, J., Gomá, R. y Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. La historia oral*. Edicions Alfons El Magnanim.

Breve CV de los/as autores/as

Judith Pérez-Castro

Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 2, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Sus líneas de investigación son: Equidad e inclusión educativa, Políticas educativas, Ética profesional y valores profesionales. Entre sus publicaciones recientes están: "Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad" y "Condiciones para la docencia inclusiva: análisis de las barreras y los facilitadores". ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-0531>. Email: pkjudith33@yahoo.com.mx

Johan Cristian Cruz-Cruz

Programa de Becas Posdoctorales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Candidato a Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Sus líneas de investigación son: Historia del cuerpo y corporeidades, Procesos culturales en la Comunidad de Sordos, Representaciones sociales

y discapacidad. Sus publicaciones recientes están "El sordo como sujeto emergente ante procesos de vulnerabilidad y equidad en el nivel superior: miradas, practicas documentadas y representaciones", "Corporeidad, lengua y educación. El caso de las Comunidades Sordas". ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8844-0574>. Email: johancruz@gmail.com

¿Es Siempre Exitosa la Inclusión Educativa? Resultados Comparativos del Sistema Regular y Especial

Is Educational Inclusion Always Successful? Comparative Results of the Regular and Special System

Ricardo Rosas*
Victoria Espinoza
Elisa Hohllberg
Sannidy Infante

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

La implementación de sistemas de educación inclusiva supone un desafío tanto a nivel de escuelas como respecto del desarrollo de las políticas públicas que la sustenten. La presente investigación compara los resultados obtenidos en habilidades cognitivas, precursores de la lectura, matemática inicial y problemas emocionales en estudiantes de educación inicial, 29 de ellos con discapacidad visual y 22 con discapacidad auditiva. Los resultados se analizaron en función del tipo de sistema escolar al que pertenecían los estudiantes, es decir, si estaban integrados en escuelas regulares o si estudiaban en escuelas especiales. Los resultados indican la presencia de diferencias en el desempeño en las diversas áreas evaluadas según el tipo de discapacidad y el sistema escolar. Los resultados se discuten en torno a la importancia de diseñar estrategias y políticas educativas que se adapten a las características y necesidades de los estudiantes, considerando los recursos, tanto materiales como humanos, necesarios para generar un sistema educativo realmente inclusivo.

Descriptor: Resultados educativos; Educación especial; Educación inclusiva; Discapacidad auditiva; Discapacidad visual.

The implementation of inclusive education systems is a challenge both at the school level and with respect to the development of public policies that support it. The present research compared the results obtained in cognitive skills, reading precursors, initial mathematics and emotional problems in initial education students, 29 of them with visual disabilities and 22 with hearing disabilities. The results were analyzed according to the type of school system to which the students belonged, that is, if they were integrated in regular schools or if they studied in special schools. The results indicate the presence of differences in performance in the various areas evaluated according to the type of disability and the school system. The results are discussed around the importance of designing educational strategies and policies that adapt to the characteristics and needs of the students, considering the resources, both material and human, necessary to generate a truly inclusive educational system.

Key words: Educational outcomes; Special education; Inclusive education; Hearing impairment; Visual impairment.

*Contacto: rrosas@uc.cl

1. Introducción

Desde que en 1978 se hiciera público el célebre informe Warnock, comenzó un proceso progresivo de cambio en la forma como se consideraba el rol de la educación especial y la necesidad de avanzar en políticas públicas, para pasar de una educación segregada a una inclusiva. Un impulso definitivo a este propósito lo permitió la Declaración de Salamanca, el año 1994. Esto significó en algunos casos la disolución de sistemas de educación especial, aunque en muchos países, incluido Chile, ha prevalecido un sistema mixto. De hecho, aunque en Chile entre 2010 y 2020 ha habido cierres de escuelas especiales, particularmente de sordos, si se revisa la matrícula general de escuelas especiales disponible en la página web del Ministerio de Educación se podrá observar que el número de matriculados en la educación especial no sólo no ha mostrado una disminución, sino incluso un leve aumento (de 140.000 en 2010 a 180.000 en 2020) (Ministerio de Educación, 2010, 2020).

La educación especial proveyó, de forma histórica, de oportunidades de aprendizaje a estudiantes que estaban normalmente fuera del sistema escolar, pero a nivel global la tendencia ha sido migrar de la educación especial a la educación inclusiva (Biermann y Powell, 2016). Muchos países han asumido el desafío de desarrollar sistemas educativos progresivamente inclusivos (ver por ejemplo, Richardson y Powell, 2013; para un análisis global, Biermann y Powell, 2014, que comparan Islandia, Noruega y Alemania, Rosas et al., 2019, comparando Chile, España y Finlandia).

Las políticas educativas en pro de una mayor inclusión han estado fundamentadas, sin embargo, en principios valóricos más que en evidencia científica. Como plantea Hornby (2014), en su libro *Educación Especial Inclusiva*, parece haber una confusión en la base de investigación necesaria para fundamentar una educación inclusiva. En efecto, defensores de la inclusión a ultranza, piensan que la investigación que justifique la inclusión es innecesaria, o ya existe. Tanto la escasa investigación reportada a la fecha, como la evidencia que existía en los tiempos de la publicación del mencionado libro, parecen apoyar el aserto que en este ámbito se ha dado por supuesto que esta investigación es más bien innecesaria (Hornby, 2014).

Una revisión de Lindsay (2007) reporta que la evidencia a favor de las políticas inclusivas no es concluyente, sugiriendo que se debiera establecer una adecuada base de investigación para apoyar estas políticas. Este hallazgo es apoyado por revisiones ulteriores, como la de Kauffman y Hallahan (2011) o la de Farrell, (2010), quien cita una serie de artículos de estudios relevantes, muchos de los cuales reportan resultados negativos respecto al impacto de la educación inclusiva. Ahora bien, existen algunos metaanálisis (Hehir et al., 2016; Pocock y Miyahara, 2017) que refieren a los beneficios de la inclusión educativa, entendiéndose que no solo implica a estudiantes con necesidades educativas especiales. No obstante lo anterior, lo que resulta claro de la revisión de la literatura, es que falta aún evidencia empírica de los resultados comparados de largo plazo de niños con necesidades educativas especiales (NEE) tanto en aulas inclusivas como en aulas de educación especial.

El presente estudio tiene por objetivo, entonces, aportar alguna evidencia en torno a cuán exitosa es la implementación de programas de inclusión educativa en nuestro país. Porque si bien compartimos plenamente los principios de la plena inclusión, también pensamos que la investigación en este ámbito no solo es necesaria, sino imprescindible. Porque solo con datos de calidad, es posible señalar si las políticas inclusivas están siendo bien implementadas, o tienen aspectos por mejorar. Para efectos de este estudio, nos

centraremos estudiar los rendimientos cognitivos y de desarrollo socioafectivo en dos poblaciones de estudiantes en dos modalidades de escolaridad: estudiantes con Discapacidad Auditiva (DA) y estudiantes con Discapacidad Visual (DV), que asisten a Escuelas Especiales o Escuelas Regulares.

2. Antecedentes teóricos

A nivel nacional, la inclusión de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en escuelas regulares se gestiona por medio de los Programa de Integración Escolar (PIE). Mediante estos el Estado entrega recursos humanos y materiales adicionales al colegio, que le permitan brindar al niño o niña los apoyos que requiera, según la NEE que presente (Ministerio de Educación). Asimismo, existen escuelas especiales, las cuales son centros especializados que enseñan a alumnos y alumnas, que presentan alguna discapacidad o necesidad educativa especial, según sus requerimientos específicos (Ministerio de Educación). El tipo de educación al que el alumno acceda (escuela especial o escuela regular a través del PIE), vendrá determinada a través de una decisión informada que debe tomar la familia y/o el propio estudiante cuando esto se le haga posible (Ministerio de Educación).

En Chile no hay a la fecha, investigación empírica acerca de los efectos de la educación inclusiva versus la especial. Sin embargo, un estudio reciente abordó el tema de los efectos de la educación inclusiva sobre el rendimiento de los estudiantes incluidos y sus pares. Contreras, Brante, Espinoza y Zuñiga (2020) estimaron el efecto que tiene la educación en un aula con al menos un alumno con NEE, sobre el rendimiento académico de los compañeros y compañeras sin NEE, antes y después de la política de inclusión implementada en el 2010. Esta reforma incluyó: (1) una definición más amplia de las NEE¹, que lleva al reconocimiento y educación de los estudiantes con dichas necesidades, así como a la entrega de recursos adicionales para esto; (2) el establecimiento de protocolos más estrictos y específicos para el tratamiento y educación de estudiantes con necesidades educativas permanentes (NEEP) y la suma de otros nuevos para los alumnos con necesidades educativas transitorias (NEET)². Para estimar dicho efecto de manera fija, los

¹ Los estudiantes con NEEP reciben 286 dólares al mes antes y después de la reforma. Este total comprende el subsidio regular (US \$ 94, el monto básico que reciben todos los estudiantes) y un subsidio especial (US \$ 192). Los estudiantes con NEET, que no fueron reconocidos como tales, recibieron el subsidio mensual regular (US \$ 94) antes de la reforma. Luego de la implementación de la nueva política, a los estudiantes con NEET se les otorgó un subsidio adicional de US \$ 155, que incrementó su subsidio mensual a US \$ 249.

² Antes de 2010, la ley no definía requisitos específicos para el tratamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales específicas en el aula. La principal característica del programa de integración utilizado antes del cambio de política era la "sala de recursos", donde los estudiantes con NEE recibían formación separada del resto de la escuela, recibiendo apoyo y atención. Dependiendo de su diagnóstico, los estudiantes podían (1) asistir a un salón de clases regular, (2) asistir tanto a un salón de clases regular como al salón de recursos, o (3) asistir sólo al salón de recursos. En el último caso, estos podían unirse a sus compañeros en el aula regular, para eventos especiales o actividades recreativas.

Después de 2010, la ley proporcionó instrucciones específicas para abordar cada una de las NEE reconocidas. Es decir, un estudiante con NEE que asiste a una escuela con PIE, sólo puede recibir clases en un salón de clases regular, debido a la eliminación del aula de recursos. La ley también brindó información más específica sobre los componentes mínimos de la asistencia para cada NEE identificada.

investigadores utilizaron datos longitudinales del año 2007 (antes de la reforma del 2010) y del 2011 (después de la reforma del 2010) de una cohorte de estudiantes, recolectados a través de dos fuentes de información: (1) bases de datos del Ministerio de Educación, a través de las cuales se identificaron a los estudiantes con NEE y (2) bases de datos del SIMCE, que permitieron observar los puntajes individuales de los estudiantes en pruebas estandarizadas y algunas de sus características observables. Para construir un panel del desempeño académico de los estudiantes, antes y después de la reforma, se usaron los puntajes de matemática y lenguaje del SIMCE 2007 (cuarto básico) y del SIMCE 2011 (octavo básico)³. Los resultados mostraron que la inclusión de alumnos con NEEP y NEET tuvo un efecto negativo bajo en el desempeño académico de sus compañeros y compañeras sin NEE antes de la reforma del 2010, esto quiere decir que, antes de la reforma del 2010, la inclusión de alumnos con NEE sí afectó el desempeño de sus compañeros, pero el efecto fue bajo. Cuando el cambio en la política pública comienza a operar, el efecto negativo de la integración de alumnos y alumnas con NEET y NEEP en los puntajes de las pruebas estandarizadas se neutraliza por completo. Por consiguiente, los autores concluyen que el mayor reconocimiento y administración de recursos para las NEE, establecidas en la reforma del 2010, podrían estar explicando que la integración de estudiantes con NEE ya no estuviera afectando los resultados académicos obtenidos por sus compañeros y compañeras sin NEE.

La matrícula de escuelas especiales entre los años señalados tuvo un leve aumento en el caso de la DV (de 389 a 420) y una fuerte disminución en el caso de la DA (de 734 a 345). La implementación de la nueva política de inclusión vigente desde el año 2010, ha abierto muchas interrogantes respecto de la calidad de la educación recibida, particularmente entre el sistema de educación especial, y los estudiantes incluidos en aulas regulares. Dado que los estudiantes con DV y DA han sido atendidos históricamente en escuelas especiales, por profesionales entrenados en didácticas específicas para abordar las particularidades de la alfabetización inicial de estas dos poblaciones, resulta especialmente importante tener datos respecto de los resultados que obtienen en aulas inclusivas versus en aulas segregadas. A continuación, haremos una somera revisión del estado del arte internacional de la inclusión de estudiantes con discapacidad, con un énfasis especial en estudiantes con DV y DA.

2.1. Discapacidad auditiva

La DA es probablemente la condición de discapacidad más heterogénea, con muchas variables a tomar en cuenta a la hora de describirla: etiología, edad al diagnóstico, desarrollo, habilidad cognitiva, nivel socioeconómico, apoyo parental, tipo de comunicación preferente (oral o lengua de señas), historia educacional, etc. Asimismo, el desarrollo de tecnologías como los implantes cocleares ha agregado aún más variables: edad al momento del implante, tipo de implante, nivel de pérdida auditiva antes y después de la implantación o uso de audífono, estrategia de procesamiento y manejo del dispositivo (Archbold, 2015). Esto conlleva, entre otras cosas, a que exista una importante diversidad

³ Las escuelas privadas fueron excluidas del estudio ya que representan sólo a una pequeña parte del número total de estudiantes en Chile y trabajan con un número pequeño de estudiantes. Asimismo, en los resultados del SIMCE, ya que los niños con NEE tienen permitido saltarse la prueba y sus puntajes no son considerados en los logros educativos, en este estudio no fue posible analizar los resultados considerando los puntajes obtenidos en el SIMCE por estudiantes con NEE.

en cuanto a las modalidades de comunicación existentes dentro de este mismo grupo (Crowe, 2018).

El tamizaje temprano y la intervención adecuada a través de tecnologías auditivas han permitido en varios casos, que los niños y niñas con DA adquieran un desarrollo posterior del habla, lenguaje y desempeño funcional (Ching, Dillon, Leigh, y Cupples, 2018; Cupples et al., 2018; Organización Mundial de la Salud, 2016). Lo anterior ha llevado, a que los sordos implantados, opten cada vez más por la educación regular (Archbold, Nikolopoulos, Lutman, y O'Donoghue, 2002; de Raeve, Baerts, Colleye, y Croux, 2012; Moog, Geers, Gustus, y Brenner, 2011).

Sin embargo, la progresiva inclusión de sordos implantados en aulas regulares no está exenta de dificultades. En un estudio realizado por Allen, Yen Ng, y Archbold (2016) en donde se realizó una encuesta de satisfacción con respecto al sistema escolar a padres Europeos de niños sordos, estos concluyen que los establecimientos regulares podrían presentar una falta de flexibilidad para el abordaje de las necesidades individuales de cada estudiante con DA. Asimismo, la falsa creencia de que los niños o niñas implantados necesariamente contaban con los mismos niveles audiológicos que sus pares, generaba que estos recibieran menos apoyos de los que realmente necesitaban. Para lo anterior, los investigadores realizaron una encuesta a padres de niños sordos, para estudiar su satisfacción respecto de los servicios educativos recibidos por sus hijos. Se recibieron respuestas de 231 participantes de 20 países. Estos proveyeron información del tipo de pérdida auditiva de sus hijos, de las tecnologías de audición utilizadas, del modo de comunicación, de la provisión educacional y de las ayudas recibidas de especialistas. Un 65% de los niños tenían una pérdida auditiva profunda, y al menos un 68% utilizaban al menos un implante coclear. Un 68% de los niños asistían a escuelas regulares. Un 65% se comunicaba exclusivamente de forma oral, un 27% en forma oral y lengua de señas y un 18% solo en lengua de señas. No se especifican estos porcentajes divididos por el tipo de educación recibida.

Por mínimo que sea el déficit auditivo, la evidencia es contundente en mostrar que estos estudiantes tienden a mostrar problemas no menores de ajuste escolar: problemas atencionales, desarrollo alterado del lenguaje y dificultades para adquirir habilidades lectoras (Goldberg y Richburg, 2004; Moeller et al., 2007). Los estudiantes sordos profundos, por otra parte, muestran consistentemente rendimientos más bajos en pruebas estandarizadas que los estudiantes con DA leve a moderado (Mitchell y Karchmer, 2012).

Respecto al ajuste socioemocional en escuelas regulares, Antia y otros (2011), encontraron que estudiantes sordos educados con oyentes, muestran habilidades sociales en el mismo rango que sus pares oyentes, cuando tienen apoyo profesional especializado, apoyo en comunicación y lenguaje y son incluidos en actividades grupales. Por su parte, Wolters y otros (2014) proponen que no existe un solo tipo de intervención para lograr la aceptación de un niño con DA, sino que, por el contrario, para realizar intervenciones psicosociales en estudiantes con DA es necesario generar estrategias a largo plazo que consideren diversos factores del alumno, tales como el género, perfiles de conducta del alumno, tipo de establecimiento y modo de comunicación predominante.

En esta línea, una pregunta que ha llamado la atención de diferentes investigadores, es el aprendizaje, rendimiento y ajuste socioemocional de estudiantes con DA, dependiendo si asisten a escuelas inclusivas, segregadas, o algún sistema mixto (Knoors y Marschark, 2014). Fellingner y otros (2009), encontraron que los estudiantes con un nivel de habla

apropiado contaban con bienestar psicológico solo si asistían a escuelas regulares (donde el medio de comunicación predominantes es el lenguaje oral) y presentaban más problemas psicosociales cuando asistían a escuelas especiales (donde el medio de comunicación predominantes es la lengua de señas). Por el contrario, los estudiantes cuyo medio de comunicación era la lengua de señas, tenían mayor bienestar psicológico cuando asisten a escuelas especiales que a escuelas regulares.

Por su parte Hintermair (2013), estudió los problemas conductuales de los estudiantes con DA y su relación con las funciones ejecutivas y las habilidades comunicativas. Para esto evaluó por medio de los profesores, a 214 estudiantes con DA con la versión alemana del Behavior Rating of Executive Function (BRIEF-D), y un cuestionario que mide competencia comunicativa y problemas conductuales (versión alemana del Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ-D). Los resultados mostraron que, en casi todas las escalas, los estudiantes con DA mostraban una tasa de problemas significativamente mayor en las funciones ejecutivas, en comparación con la muestra normativa de niños y niñas oyentes. En el grupo de alumnos y alumnas con DA, los estudiantes que pertenecían a escuelas regulares mostraron mejores puntajes que los estudiantes que asistían a escuelas para sordos. Asimismo, los análisis de regresión mostraron la importancia que tiene de las funciones ejecutivas y las competencias comunicativas en los problemas conductuales.

Una precaución que plantean a este respecto Stinson y Kluwin (2012), es que juzgar la efectividad de diferentes sistemas educativos para los estudiantes sordos, es “difícil, sino imposible, debido a las diferencias de los niños que asisten a estos programas” (p. 51). Después de revisar la investigación disponible y metaanálisis en el área, estos autores concluyen que el tipo de educación al que asisten explica menos del 5% de la varianza de los resultados de logro, probablemente debido más a diferencias al ingreso a alguno de los sistemas, que a diferencias atribuibles a las características de las escuelas. Asimismo, estos autores estiman que cerca del 25% de la varianza del rendimiento de estos estudiantes, se explica por características como la edad, el tipo de discapacidad y las habilidades lingüísticas. En esta línea, los autores explican que varios estudios sugieren que las diferencias “a priori” de los estudiantes, que resultan en la matrícula de estos en distintos sistemas educativos, son el factor más relevante en los logros de los estudiantes con discapacidad auditiva. Y por lo tanto, el sistema educativo por sí mismo no es el factor crítico (Stinson y Kluwin, 2012).

Otros autores sugieren que la variable más importante para explicar la variabilidad del rendimiento es la calidad de los profesores. Incluso hay fuerte evidencia que muestra que estudiantes sordos atendidos por profesores calificados en didácticas específicas para sordos, pueden rendir tan bien como sus pares oyentes (Knoors y Marschark, 2014, Marschark et al., 2008;).

2.2. Discapacidad visual

La discapacidad visual, al contrario de la auditiva, no presenta los desafíos didácticos que implica en la práctica, ser educada en una lengua a la cual se tiene un acceso limitado, como es el caso de los estudiantes sordos. Los estudiantes ciegos sólo requieren de didácticas específicas para el dominio de la lectura del código Braille, al inicio de su escolarización, y del dominio de dispositivos tecnológicos de accesibilidad a las TICs (por ejemplo, lectores de pantalla tipo JAWS o NVDA). Por ello, el movimiento inclusivo mundial ha llevado a que los estudiantes ciegos sean progresivamente atendidos en los

sistemas de educación regular. En el Reino Unido, por ejemplo, aproximadamente el 70% de los más de 25.000 estudiantes ciegos, son atendidos en el sistema regular de educación, con uno o dos estudiantes ciegos en una clase de hasta 30 pares videntes (Morris y Smith, 2008, citado en Metatla, 2017).

Para efectos del presente estudio, no fue posible encontrar evidencia de resultados de aprendizajes cognitivos diferenciados por lugar de escolarización (escuela regular o escuela especial). Pero el ajuste socioemocional de niños con DV en general, sí es un tema que ha concitado la atención de diferentes grupos de investigación. Dado que los niños con DV tienen una desventaja objetiva para monitorear el entorno, se ha demostrado que la DV afecta la interacción y habilidades sociales de los estudiantes con esta condición (Alabdulkader y Leat, 2010; Celeste y Grum, 2010). Los estudiantes con DV tienen capacidad de reconocer las emociones desde la perspectiva propia del niño y desde el compañero (Pring y Tadic, 2010). No obstante, estudios han demostrado que en tareas que involucran el reconocimiento de estados mentales más complejos, los alumnos con DV son menos eficientes que sus pares de desarrollo típico (Dyck et al., 2004, citado en Pring y Tadic, 2010).

El único estudio al que pudimos acceder, que compara rendimiento entre estudiantes con DV de contextos incluidos vs segregados, fue el de Heyl y Hintermair (2015), quienes evaluaron a 226 niños con DV con la versión alemana del Behavior Rating of Executive Function (BRIEF-D), y un cuestionario que mide competencia comunicativa y problemas conductuales (versión alemana del Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ-D). Los resultados muestran diferencias altamente significativas en todos los dominios de las funciones ejecutivas: los estudiantes con DV rinden consistentemente más bajo que sus pares videntes de la muestra normativa, aún cuando se excluyen de la muestra a los estudiantes con alguna discapacidad adicional asociada. Un estudio de regresión reveló, asimismo, la importancia de las funciones ejecutivas para los problemas conductuales en los estudiantes con DV. Los resultados demuestran que un amplio rango de dominios de las funciones ejecutivas que son importantes para el desarrollo socioemocional, no están desarrollados suficientemente en muchos estudiantes con DV. Y este desarrollo insuficiente, parece ser particularmente cierto para estudiantes con DV que atienden escuelas especiales.

Por último, De Verdier (2016) reporta un estudio longitudinal que examina el bienestar psicosocial y relaciones sociales en la escuela, de seis estudiantes con DV en el sistema de educación inclusivo sueco. Los resultados revelaron muchos desafíos relacionados con la inclusión social, con una mayoría de familias con posturas críticas respecto de la situación social en las escuelas. Durante los primeros años de escolarización, se pudo apreciar una serie de intervenciones educativas para facilitar la inclusión de los estudiantes con DV. Al crecer los estudiantes, sin embargo, las oportunidades de padres y profesores de incidir en las dinámicas de grupo y crear espacios sociales organizados, disminuyeron dramáticamente. Y aún cuando el bienestar psicosocial reportado por el SDQ no difiere entre niños con DV y sin esta condición, las entrevistas en profundidad revelaron que los estudiantes con DV estaban estresados con la escuela, con problemas con sus compañeros videntes y con sentimientos de soledad.

En síntesis, parece claro que no hay evidencia concluyente respecto a los resultados de la educación segregada versus inclusiva en el caso de estudiantes ciegos y sordos. El presente estudio pretende aportar alguna evidencia en esta dirección, mostrando el caso de

preescolares sordos y ciegos que atienden ambos tipos de educación. Específicamente buscamos responder las siguientes preguntas: (1) ¿Cómo es el rendimiento de estudiantes con DV y DA en contextos segregados versus inclusivos en rendimiento cognitivo, lingüístico, matemático y emocional? (2) ¿Se observan diferencias en subgrupos dentro de cada categoría de discapacidad?

3. Método

Para responder las preguntas de investigación se diseñó un estudio no experimental transversal de tipo correlacional.

Muestra

La muestra se conforma por 29 niños con discapacidad visual (DV) y 22 niños con discapacidad auditiva (DA). En el caso de los niños con DV, el promedio de edad de aquellos pertenecientes a escuelas regulares es de 80,16 meses y el promedio de edad de los niños pertenecientes a escuelas especiales es de 86,03 meses. En el Cuadro 1 se presentan los datos relativos al sexo de los niños y al grado de discapacidad.

Cuadro 1

Descripción de la muestra de niños con DV

	ESCUELAS REGULARES		ESCUELAS ESPECIALES	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Baja visión	2	4	4	3
Ceguera total	2	2	7	5

Respecto de los niños con DA, el promedio de edad de aquellos pertenecientes a escuelas regulares es de 101,61 meses y el promedio de edad de los niños pertenecientes a escuelas especiales es de 95,79 meses. En el Cuadro 2 se presentan los datos relativos al sexo de los niños y al grado de discapacidad.

Cuadro 2

Descripción de la muestra de niños con DA

	ESCUELAS REGULARES		ESCUELAS ESPECIALES	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Comunicación oral	2	2	0	0
Lengua de señas	3	1	11	3

Procedimiento

Se evaluó el desarrollo de las habilidades cognitivas, los precursores de la lectura, las habilidades matemáticas iniciales y la presencia de problemas emocionales y conductuales en los estudiantes cuando se encontraban finalizando el segundo año de transición de la educación inicial. Las evaluaciones fueron realizadas por profesionales previamente capacitados. Se desarrollaron en los centros educativos o en las casas de los participantes, en dos sesiones individuales de alrededor de 45 minutos. Los niños fueron invitados a participar a través de sus escuelas o sus familias, y solo se incluyeron en el estudio, niños que hubieran sido autorizados por sus padres mediante consentimiento informado y que hubieran demostrado su interés voluntario en participar a través de un asentimiento informado. Se siguieron todos los lineamientos propuestos por el comité de ética de Ciencias Sociales y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Subtest de Analogías de la prueba WISC-V (Rosas y Pizarro, 2017). Esta prueba evalúa el razonamiento lógico abstracto y el razonamiento verbal (α de Cronbach = 0.89).
- Subtest Gato-Perro de la batería de evaluación de las Funciones Ejecutivas Yellow Red (Rosas et al., 2020). Esta prueba se utilizó para evaluar el desarrollo general de las funciones ejecutivas (α de Cronbach = 0.83). Esta prueba fue aplicada solo a los estudiantes con DA.
- Subtest de Retención de Dígitos de la prueba WISC-V. Esta prueba evalúa la memoria auditiva de corto plazo y la memoria de trabajo entre otras habilidades cognitivas (α de Cronbach = 0.89). Se utilizó para niños con DV y se realizó una adaptación lingüística a los niños usuarios de LS.
- Evaluación de Conciencia Fonológica PEFCO (Varela et al., 2015). Se utilizó una adaptación de la prueba a niños con DV (α de Cronbach = 0.89).
- Paradigma experimental de evaluación del conocimiento de las letras. Se usó la propuesta de Caravolas y su equipo (2013). Esta prueba fue aplicada solo a los estudiantes con DA.
- Prueba de Velocidad de Denominación de Denckla y Rudel. Se utilizó el procedimiento estándar propuesto por Denckla y Rudel (1976). Esta prueba fue aplicada solo a los estudiantes con DA.
- Subtest de Vocabulario de la prueba WISC-V (Rosas y Pizarro, 2017). Se evaluó la profundidad del vocabulario (α de Cronbach = 0.70). Se aplicó la versión tradicional a estudiantes con DV y una adaptación a estudiantes usuarios de LS.
- Test de amplitud de Vocabulario. La amplitud del vocabulario se evaluó con una adaptación de TEVI-R. Se aplicó solo a estudiantes con DA.
- Subtest de Comprensión Oral de las pruebas de Aprovechamiento de la Batería Woodcock-Muñoz (Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew, y Mather, 2005). Esta prueba fue aplicada a los estudiantes con DV en su versión tradicional (α de Cronbach = 0.85), y fue adaptada lingüísticamente en LS.
- Batería de Evaluación MARKO-D versión chilena. Evaluación de precursores de las matemáticas (Confiable personal = .91). Se adaptó el instrumento tanto para niños con DV como DA.:
- Inventario de Conducta Infantil Child Behaviour Checklist (Achenbach y Rescorla, 2001; Achenbach y Ruffle, 2000). Esta prueba evalúa la presencia de problemas emocionales y conductuales (α de Cronbach = 0.74). Este instrumento fue respondido por los padres y apoderados de los niños con DA y DV.

Análisis de datos

Para analizar las diferencias existentes entre los niños que se educan en escuelas regulares y especiales respecto de las habilidades cognitivas, habilidades precursoras de la lectura, habilidades matemáticas iniciales y problemas emocionales se realizó una comparación de

medias y un análisis de varianza. Para todos los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 26.

4. Resultados

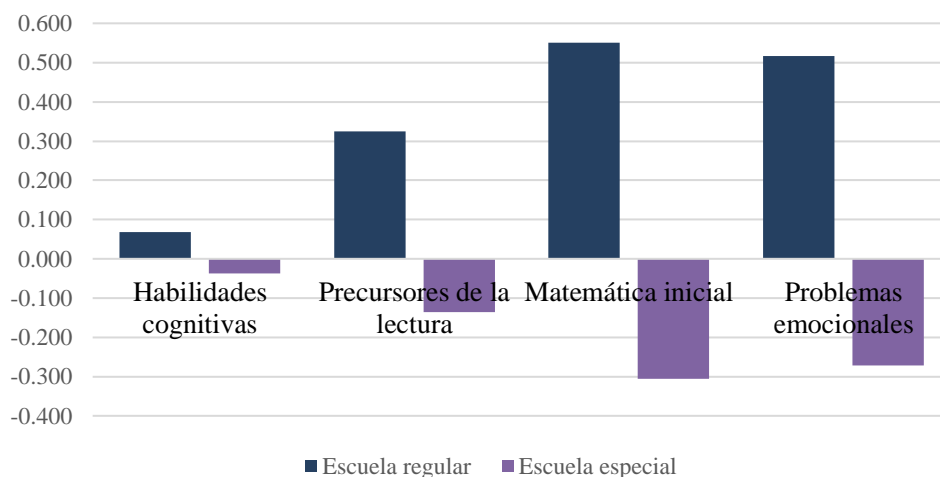
Los resultados se presentan en función de los distintos grupos de niños evaluados: se considera la evaluación de ciegos y sordos por separado, y dentro de cada grupo se presentan tanto los resultados generales comparados por tipo de establecimiento educativo (regular o especial) como por grupo dentro de cada tipo de establecimiento. En el caso de la DV se distingue entre niños ciegos y con baja visión, y en el caso de los niños sordos se distingue entre aquellos que se comunican por medio de lengua de señas chilena y los que se comunican oralmente.

4.1. Discapacidad visual

Tal como se puede ver en la Figura 1 y en el Cuadro 3, el desempeño del grupo completo de niños ciegos y con baja visión respecto de las habilidades cognitivas, las habilidades precursoras de la lectura y las habilidades matemáticas iniciales es mejor en el caso de los estudiantes que asisten a educación regular. Sin embargo, solo existen diferencias significativas en el caso de las habilidades matemáticas iniciales ($F=5.505$, $p=.027$). Por otra parte, en el caso de los problemas emocionales, los estudiantes integrados tienen más problemas que los estudiantes de escuelas especiales. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($F=4.598$, $p=.041$).

Figura 1

Promedios obtenidos por los niños con discapacidad visual en habilidades cognitivas, precursoras de la lectura, matemática inicial y problemas emocionales



Cuadro 3

Medias, desviaciones estándar y resultados de ANOVA estudiantes con discapacidad visual

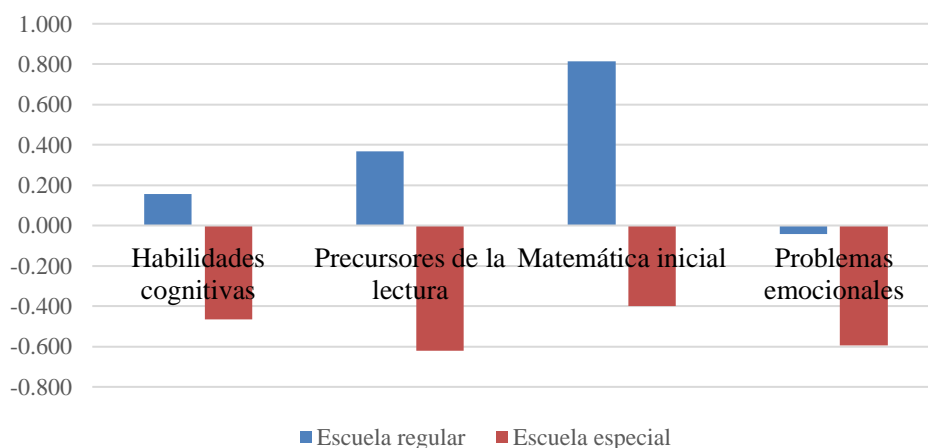
	E. REGULAR		E. ESPECIAL		F	P	η^2
	M	DS	M	DS			
Habilidades cognitivas	0,067	1,176	-0,037	0,923	0,068	0,796	0,003
Precursores de la lectura	0,324	1,035	-0,136	0,981	1,202	0,283	0,046
Matemática inicial	0,551	1,001	-0,0306	0,883	5,505	0,027	0,175
Problemas emocionales	0,517	1,115	-0,272	0,841	4,598	0,041	0,146

4.1.1. Estudiantes con baja visión

Al analizar el comportamiento del grupo de los estudiantes con diagnóstico de baja visión, podemos ver que se mantiene una tendencia favorable en el desempeño de los estudiantes integrados en escuelas regulares respecto de las habilidades cognitivas, los precursores de la lectura y las habilidades matemáticas iniciales, pero sin diferencias significativas. En el caso de los problemas emocionales, se mantiene también la tendencia anterior, existiendo una menor presencia de problemas en el grupo de niños que asisten a escuelas especiales. En este caso las diferencias tampoco son significativas. Esto se puede observar tanto en la Figura 2 como en el Cuadro 4.

Figura 2

Promedios obtenidos por los niños con baja visión en habilidades cognitivas, precursores de la lectura, matemática inicial y problemas emocionales



Cuadro 4

Medias, desviaciones estándar y resultados de ANOVA estudiantes con baja visión

	E. REGULAR		E. ESPECIAL		F	P	η^2
	M	DS	M	DS			
Habilidades cognitivas	0,156	0,967	-	1,088	1,173	0,302	0,096
Precursores de la lectura	0,369	0,518	-0,620	1,261	2,686	0,132	0,212
Matemática inicial	0,814	0,763	-0,399	1,214	4,454	0,059	0,288
Problemas emocionales	-	0,676	-0,594	0,812	1,724	0,216	0,135
	0,044						

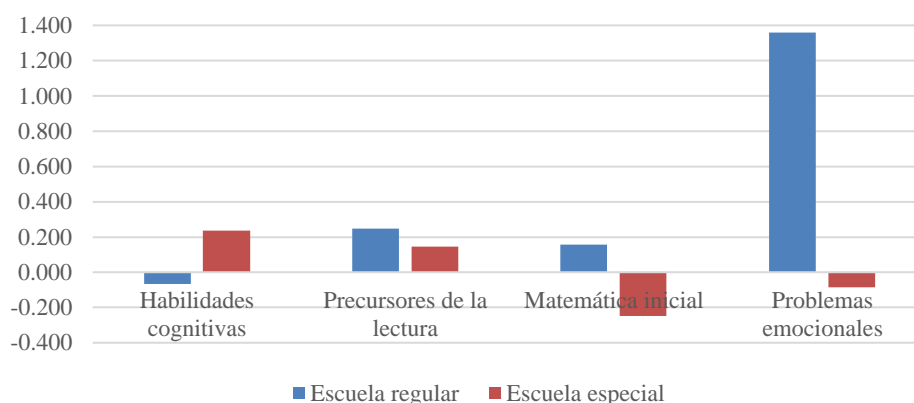
4.1.2. Estudiantes con ceguera total

Al analizar el desempeño de los estudiantes con ceguera total, tanto en la Figura 3 como en el Cuadro 5 podemos observar que la diferencia favorable a los estudiantes integrados

en escuelas regulares se mantiene en el caso de los precursores de la lectura y de las habilidades matemáticas iniciales, sin que estas lleguen a ser estadísticamente significativas. También se mantiene la tendencia relativa a la presencia de problemas emocionales, donde los estudiantes de escuelas especiales presentan una menor presencia de este tipo de problemas, existiendo una diferencia estadísticamente significativa ($F=7.380, p=.017$). Sin embargo, la tendencia cambia de dirección en el caso del desarrollo de las habilidades cognitivas, donde los estudiantes con ceguera total pertenecientes a escuelas especiales presentan un mayor desarrollo que los estudiantes de las escuelas regulares, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas.

Figura 3

Promedios obtenidos por los niños con ceguera total en habilidades cognitivas, precursores de la lectura, matemática inicial y problemas emocionales



Cuadro 5

Medias, desviaciones estándar y resultados de ANOVA estudiantes con baja visión

	E. REGULAR		E. ESPECIAL		F	P	η^2
	M	DS	M	DS			
Habilidades cognitivas	-0,066	1,600	0,236	0,726	0,367	0,614	0,020
Precursores de la lectura	0,248	1,789	0,146	0,686	0,029	0,868	0,002
Matemática inicial	0,155	1,299	-0,247	0,658	0,656	0,433	0,048
Problemas emocionales	1,357	1,182	-0,084	0,833	7,380	0,017	0,345

4.2. Discapacidad auditiva

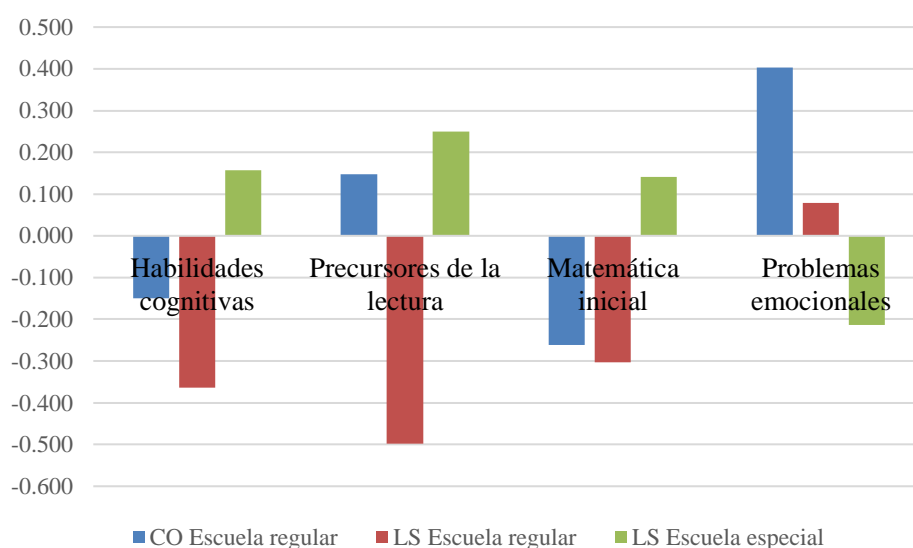
En el caso de los estudiantes sordos, los análisis se realizarán comparando tres grupos de estudiantes: estudiantes sordos que se comunican oralmente integrados en escuelas regulares, estudiantes que se comunican por lengua de señas chilena (LSch) integrados en escuelas regulares y estudiantes que se comunican por LSch que estudian en escuelas especiales. No se observaron casos de niños sordos que se comunican oralmente en escuelas especiales.

La Figura 4 y el Cuadro 6 muestran los resultados del desempeño de los estudiantes pertenecientes a los distintos grupos. Los estudiantes sordos de escuelas especiales presentan mejor desempeño respecto de las habilidades cognitivas, los precursores de la lectura y las habilidades matemáticas iniciales. Los estudiantes sordos que se comunican de manera oral y que se encuentran integrados en escuelas regulares presentan un desempeño medio en dichas habilidades y, los estudiantes sordos que se comunican con LSch integrados en escuelas regulares son los que presentan un desempeño más

descendido respecto de las habilidades cognitivas, las habilidades precursoras de la lectura y las habilidades matemáticas iniciales. Finalmente, respecto de la presencia de problemas emocionales, los estudiantes que presentan menor cantidad de problemas son los que se comunican con LSch y se encuentran estudiando en escuelas especiales. Luego, entre los estudiantes que se encuentran integrados en escuelas regulares, son los niños que se comunican oralmente aquellos que manifiestan mayor presencia de problemas emocionales. Sin embargo, ninguna de las diferencias observadas es estadísticamente significativa, por lo que estos hallazgos deben ser interpretados con cautela.

Figura 4

Promedios obtenidos por los niños con discapacidad auditiva en habilidades cognitivas, precursoras de la lectura, matemática inicial y problemas emocionales



Cuadro 6

Medias, desviaciones estándar y resultados de ANOVA estudiantes con discapacidad auditiva

	E. REGULAR				E. ESPECIAL		F	P	η^2
	Comunicación oral		Lengua de señas		Lengua de señas				
	M	DS	M	DS	M	DS			
1	-0,149	0,722	-0,363	0,699	0,158	0,156	0,444	0,648	0,047
2	0,147	1,154	-0,497	1,203	0,250	0,755	0,951	0,407	0,106
3	-0,262	0,844	-0,303	0,860	0,141	1,103	0,332	0,722	0,042
4	0,403	1,518	0,079	0,727	-0,214	0,895	0,510	0,611	0,068

Nota. 1: Habilidades cognitivas, 2: Precursores de la lectura, 3: Matemática inicial, 4: Problemas emocionales

5. Discusión

Una primera cuestión importante que es preciso destacar de este estudio, es la coincidencia de nuestros resultados en general, con la conocida variabilidad de las condiciones de discapacidad visual y auditiva, lo que hace muy difícil hablar de resultados generalizables para estudiantes de estas dos condiciones. Por el lado de los ciegos, el rango amplio que va de la baja visión a la ceguera total. Por el lado de los sordos, el rango aún más amplio

de los niños con baja audición, con manejo de lengua de señas vs oralizados, implantados y no, y una larga lista de etcéteras (Archbold, 2015).

Una segunda cuestión importante a destacar, es que ambas condiciones no son comparables, por lo que tanto los resultados como la discusión de estos se hacen expreso por separado. Pero siempre teniendo en la mira, que la inclusión de estas dos poblaciones en la educación regular no es igualmente sustentable, como lo muestran claramente los resultados.

Un primer asunto a discutir en el caso de los niños con DV es su rendimiento diferencial en pruebas cognitivas y socioemocionales, según atienden a contextos inclusivos o segregados. Al tomarlos como grupo completo, sin distinción de ceguera o baja visión, se puede afirmar de manera clara que los estudiantes evaluados que asisten a una escuela inclusiva tienen mejor rendimiento en matemáticas iniciales que sus pares de escuelas especiales segregadas. Pero estos últimos tienen una clara ventaja en ajuste socioemocional. No tenemos ninguna referencia para discutir el primer punto, pero el segundo es consistente con los hallazgos de De Verdier (2016) y Heyl y Hintermair (2015), quienes reportan problemas en general en el desarrollo de funciones ejecutivas relacionadas con el desarrollo socioemocional, y sentimientos de soledad y malestar psicosocial de niños integrados, respectivamente. En la misma línea, Heyl y Hintermair, (2015) relacionan funciones ejecutivas con problemas conductuales, siendo particularmente cierto para niños de escuelas especiales. Esto no concuerda con nuestros resultados, pues los niños ciegos pertenecientes a nuestra muestra presentan menos problemas emocionales cuando se encuentran en contextos segregados. Por lo tanto, los resultados de la presente investigación sugieren que es preciso profundizar respecto de si contextos segregados para niños con DV en general, no podrían ser considerados como un factor protector para su desarrollo socioemocional. Esto podría tener implicancias para promover la interacción con pares de niños con DV, incluso en contextos segregados.

En lo que respecta a nuestra investigación, los estudiantes ciegos y con baja visión, en general presentan mejor desarrollo de habilidades cognitivas e instruccionales en la escuela regular, pero las diferencias no son estadísticamente significativas, por lo que es preciso tomar estos resultados con cautela.

Respecto de los estudiantes con DA que participaron de nuestro estudio, se analizó la diferencia por tipo de educación (especial o inclusión en escuela regular) y no por grado de pérdida auditiva⁴. Sin embargo, al comparar a los niños oralizados que en su mayoría eran implantados, los sordos de escuela especial tuvieron mejor rendimiento en todas las medidas, aunque de manera no significativa. Esto contrasta de alguna forma con lo expuesto por Mitchell y Karchmer, (2012), quienes plantean que los sordos profundos presentan menor rendimiento que los moderados, pero sin mencionar a qué tipo de escuela asistían los niños de ese estudio.

La divergencia con respecto a los resultados obtenidos por niños sordos en los diversos contextos (escuelas especiales o regulares) junto con la baja significancia estadística de los resultados de esta investigación asociados a esto, invita a retomar la idea de Stinson y

⁴ La pérdida auditiva no siempre es total, sino que podrá tener distintos niveles de severidad. En esta línea, se identifican cuatro grados de pérdida auditiva: ligera/leve, moderada, intensa/severa o profunda (Organización Mundial de la Salud, 2016).

Kluwin (2012), quienes proponen que juzgar la efectividad de diferentes sistemas educativos para los estudiantes sordos, es “difícil, si no imposible, debido a las diferencias de los niños que asisten a estos programas” (p. 51). En esta línea, antes de realizar cualquier tipo de generalización respecto del sistema de educación regular por sobre el de educación especial o viceversa, es relevante comprender de manera más exhaustiva la incidencia del resto de los factores en dichos resultados.

Un factor importante que podría explicar por qué los sordos se desempeñan mejor en escuelas especiales, es la formación de los profesores, fundamentalmente debido a su conocimiento de didácticas específicas y del dominio de la lengua de señas. No hay un esfuerzo del sistema “inclusivo” por adaptar las clases a las necesidades de estos estudiantes y muy rara vez los profesores regulares dominan la lengua de señas. Esto coincide con los planteado Marschark y otros (2002).

Este resultado se ve reforzado por el hecho que en nuestro estudio los sordos con menores problemas emocionales son los que se encuentran en escuelas especiales. Esto puede estar relacionado con las posibilidades de comunicación con sus pares, lo que coincide con lo planteado por Stinson y Kluwin (2012).

No es lo mismo ir a una escuela regular que a una escuela especial segregada, no obstante, quizás aún carecemos de evidencia que nos permita concluir de manera certera dónde radican dichas diferencias o qué tipo de educación es más indicada en cada caso. Lo que sí se puede concluir, es que los efectos de la inclusión no son siempre positivos. Una escuela inclusiva debe ser pensada y articulada por todos los miembros de la comunidad educativa y no solo por aquellos que se relacionan con el área discapacidad de una u otra manera (educadores diferenciales y estudiantes con discapacidad).

A nivel general, creemos que los resultados reflejan las implicancias de un sistema que no es realmente inclusivo, sino de uno basado en el paradigma de la integración. En las áreas donde no es necesaria una estrategia que aborde a todo el curso o a la escuela en su globalidad no hay problemas (como en las áreas instruccionales en el caso de los ciegos), pero cuando los esfuerzos personales e institucionales no son suficientes (por más que un niño sordo quiera comprender lo que dice su profesor, no va a poder hacerlo si no cuenta con los apoyos y adecuaciones necesarias), la inclusión no asegura mejores efectos educativos que la escuela especial.

Es importante avanzar en la identificación y definición de cuáles son las condiciones reales de la inclusión educativa de estudiantes con DV y DA en nuestro país, para proveer de las condiciones que permitan un adecuado desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. No basta con tener al niño sordo en la sala, y que pueda contar con un intérprete. Los profesores deben aprender cómo enseñar a este estudiante, y además la escuela debe establecer estrategias para una positiva integración social.

De acuerdo a lo que plantean Antia y otros (2011), podría lograrse un buen desarrollo emocional si se consideran apoyos profesionales en diversas áreas, lo cual exige, además, un esfuerzo intencionado de padres y educadores que se traduzca en un mayor número de interacciones positivas de estos con sus pares (Wolters, 2014).

En esta línea, tanto en el caso de la DV como en la DA, se torna necesario contar con profesionales especializados actualizados en base a la evidencia científica, de modo de avanzar en la elaboración estrategias de apoyo e intervenciones personales y contextuales apropiadas para cada niño según su NEE, características personales y contexto.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por ANID PIA CIE160007 y desarrollada por el Centro de Justicia Educacional de la Universidad Católica de Chile.

Referencias

- Achenbach, T. M. y Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M. y Ruffle, T. M. (2000). The child behavior checklist and related forms for assessing behavioral/emotional problems and competencies. *Pediatrics in Review*, 21(8), 265-271. <https://doi.org/10.1542/pir.21-8-265>
- Alabdulkader, B. y Leat, S. J. (2010). Lectura en niños con baja visión. *Journal of Optometry*, 3(2), 68-73. [https://doi.org/10.1016/S1888-4296\(10\)70010-8](https://doi.org/10.1016/S1888-4296(10)70010-8)
- Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. H. y Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 489-504. <https://doi.org/10.1177/001440291107700407>
- Archbold, S. (2015). Being a deaf student. En VVAA, *Educating deaf learners* (pp. 23-46). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190215194.003.0002>
- Archbold, S., Nikolopoulos, T. P., Lutman, M. E. y O'Donoghue, G. M. (2002). The educational settings of profoundly deaf children with cochlear implants compared with age-matched peers with hearing aids: implications for management. *International Journal of Audiology*, 41(3), 157-161.
- Biermann, J. y Powell, J. J. W. (2014). Institutionelle dimensionen inklusiver schulbildung - herausforderungen der un-behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 17(4), 679-700. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0588-0>
- Biermann, J. y Powell, J. J. W. (2016). From exclusion and segregation to inclusion? Dis/ability-based inequalities in the education systems of Germany and Nigeria. En A. Hadjar y C. Gross (Eds.), *Education systems and inequalities* (pp. 207-230). Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447326106.003.0011>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Málková, G. S. y Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, 24(8), 1398-1407. <https://doi.org/10.1177/0956797612473122>
- Celeste, M. y Grum, D. K. (2010). Social integration of children with visual impairment: A developmental model. *Ílköřretim Online*, 9(1), 11-22. <https://doi.org/10.17051/io.29276>
- Ching, T. Y. C., Dillon, H., Leigh, G. y Cupples, L. (2018). Learning from the Longitudinal Outcomes of Children with Hearing Impairment (LOCHI) study. *International Journal of Audiology*, 57, S105-S111. <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1385865>
- Contreras, D., Brante, M., Espinoza, S. y Zuñiga, I. (2020). The effect of the integration of students with special educational needs: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 74, 102163. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102163>
- Crowe, K. (2018). *Deaf and hard-of-hearing multilingual learners*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190880545.003.0003>

- Cupples, L., Ching, T. Y. C., Button, L., Seeto, M., Zhang, V., Whitfield, J., Marnane, V. (2018). *Spoken language and everyday functioning in 5-year-old children using hearing aids or cochlear implants*. <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1370140>
- De Raeve, L., Baerts, J., Colleye, E. y Croux, E. (2012). Changing schools for the deaf: Updating the educational setting for our deaf children in the 21st century, a big challenge. *Deafness and Education International*, 14(1), 48-59. <https://doi.org/10.1179/1557069X11Y.0000000012>
- De Verdier, K. (2016). Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education. *British Journal of Visual Impairment*, 34(2), 132-142. <https://doi.org/10.1177/0264619615625428>
- Denckla, M. B. y Rudel, R. (1976). Rapid "automatized" naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(76\)90075-0](https://doi.org/10.1016/0028-3932(76)90075-0)
- Dyck, M. J., Farrugia, C., Shochet, I. M. y Holmes-Brown, M. (2004). Emotion recognition/understanding ability in hearing or vision-impaired children: Do sounds, sights, or words make the difference? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(4), 789-800. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00272.x>
- Farrell, M. (2010). *Debating special education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852453>
- Goldberg, L. R. y Richburg, C. M. (2004). Minimal hearing impairment: Major myths with more Than Minimal Implications. *Communication Disorders Quarterly*, 25(3), 152-160. <https://doi.org/10.1177/15257401040250030601>
- Heyl, V. y Hintermair, M. (2015). Executive function and behavioral problems in students with visual impairments at mainstream and special schools. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 109(4), 251-263. <https://doi.org/10.1177/0145482x1510900402>
- Hintermair, M. (2013). The contribution of perceived parental support to the career self-efficacy of deaf, hard-of-hearing, and hearing adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 344-359. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent003>
- Kauffman, J. y Hallahan, D. (2011). Handbook of special education. En VVAA, *Handbook of Special Education*. Routledge.
- Knors, H. y Marschark, M. (2014). Learning and context. En VVAAA, *Teaching Deaf Learners* (pp. 216-233). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199792023.003.0011>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 7-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Marschark, M., Lang, H. y Albertini, J. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. Oxford University Press.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. y Pelz, J. (2008). Learning via direct and mediated instruction by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 546-561. <https://doi.org/10.1093/deafed/enn014>
- Metatla, O. (2017, julio). Uncovering challenges and opportunities of including children with visual impairments in mainstream schools. Comunicación presentada en el *HCI 2017: Digital Make Believe - Proceedings of the 31st International BCS Human Computer Interaction Conference*. <https://doi.org/10.14236/ewic/HCI2017.102>

- Mitchell, R. E. y Karchmer, M. A. (2012). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199750986.013.0003>
- Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M. D. y Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and Hearing*, 28(6), 740-753. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e318157f07f>
- Moog, J. S., Geers, A. E., Gustus, C. H. y Brenner, C. A. (2011). Psychosocial adjustment in adolescents who have used cochlear implants since preschool. *Ear and Hearing*, 32. <https://doi.org/10.1097/aud.0b013e3182014c76>
- Morris, M. y Smith, P. (2008). *Educational provision for blind and partially sighted children and young people in England*. Routledge.
- Muñoz-Sandoval, A. F., Woodcock, R. W., McGrew, K. S. y Mather, N. (2005). *Batería III Woodcock-Muñoz*. Riverside Publishing.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Pérdida de audición en la niñez ¡Qué hacer para actuar de inmediato!* OMS.
- Rosas, R., Espinoza, V. y Garolera, M. (2020). *Evidencia intercultural de un test basado en Tablet para medir las funciones ejecutivas de niños entre 6 y 10 años: Resultados preliminares*. CEDETi UC.
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M. y Imbernón, C. (2019). ¿Qué podemos aprender de los sistemas educativos de Chile, España y Finlandia en el marco de la declaración de Salamanca? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 57-74. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200057>
- Stinson, M. S. y Kluwin, T. N. (2012). Educational consequences of alternative school placements. En VVAA., *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 1-30). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199750986.013.0005>
- Varela, V., De Barbieri, Z., Beltrán, J., Godoy, C., Guerra, A. y Sánchez, M. (2015). *PECFO. Prueba de evaluación de conciencia fonológica*. Ediciones Pontificia Universidad Católica.
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. H. N. y Verhoeven, L. (2014). Social adjustment of deaf early adolescents at the start of secondary school: The divergent role of withdrawn behavior in peer status. *Exceptional Children*, 80(4), 438-453. <https://doi.org/10.1177/0014402914527242>

Breve CV de los/as autores/as

Ricardo Rosas

Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctorado en Psicología Cognitiva de la Freie Universität Berlin. Profesor Titular de la Escuela de Psicología de la PUC. Sus áreas de interés son la Inteligencia, la Psicología de las Discapacidades, el Juego y Aprendizaje Implícito y el desarrollo de sistemas instruccionales basados en tecnologías. Es autor de cuatro libros y numerosas publicaciones en revistas internacionales en sus temas de investigación. Actualmente dirige el Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión de la PUC, CEDETi-UC que ha recibido dos importantes premios internacionales: WISE Award 2011 por el programa SUEÑALETRAS, diseñado para ayudar en la mediación de la lectura de niños sordos y el Premio Reina Letizia 2018, en la categoría discapacidad y Rehabilitación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3091-4044>. Email: rrosas@uc.cl

Victoria Espinoza

Directora de Investigación del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión y colaboradora en la línea de Investigación y Discapacidad del Centro de Justicia Educacional. Profesora de Educación Básica especialista en Dificultades de Aprendizaje e Inclusión Educativa, Magíster en Psicología, mención en Psicología Educacional, Doctora en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus temas de investigación refieren al proceso de adquisición de la lectura, la educación inicial, el desarrollo de las funciones ejecutivas, la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y las brechas de aprendizaje terminadas por el nivel socioeconómico y su impacto en las posteriores trayectorias de aprendizaje. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9462-1139> Email: victoriaespinoza@uc.cl

Elisa Hohlberg

Psicóloga Orchard College. Titulada en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus áreas de interés son la educación inclusiva, competencias socioemocionales, generación y estandarización de instrumentos de evaluación inclusivos, trayectorias del desarrollo cognitivo, socioemocional y lenguaje en estudiantes con y sin discapacidad, neuropsicología, instrumentos de evaluación inclusivos y aplicación del modelo de Rash para la estandarización de instrumentos de evaluación desde una perspectiva del desarrollo. Actualmente se desempeña como psicóloga en el Colegio Orchard y previamente como coordinadora de terreno de la Línea de Inclusión de la Discapacidad del Centro de Justicia Educacional UC. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2215-6789>. Email: mehohlberg@uc.cl

Sanndy Infante

Psicóloga clínica titulada, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Educación, PUC. Asimismo, es Lingüista y Licenciada en Filosofía de la misma casa de estudios. Posee estudios de postítulo en Pedagogía para la Educación superior (PUC), Neuropsicología a través del ciclo vital (PUC), y Filosofía política, educación e identidades (Universidad de Chile). En la actualidad, se encuentra cursando su segundo magíster en la Escuela de Psicología UC, en Psicología Clínica. Sus áreas de interés son la didáctica clínica, la neuropsicología, la psicología hospitalaria, la bioética y la lingüística aplicada. Se desempeña como académica de la Facultad de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile y, al mismo tiempo, como psicóloga clínica en la Red Salud UC-Christus. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3515-5446>. Email: spinfant@uc.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula

Deaf Students' Inclusion in Chilean Regular Schools: Possibilities and Limitations from an Analysis on Classroom Practices

Sofía Larrazabal *
Rosario Palacios
Victoria Espinoza

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

La implementación de políticas educativas inclusivas en Chile ha sido un proceso que no ha estado exento de dificultades. Este artículo explora diferentes prácticas sociales e institucionales desarrolladas durante la escolarización de estudiantes sordos/as. Se analizan interacciones entre estudiantes, docentes e intérpretes en clases con estudiantes sordos/as, interacciones sociales entre estudiantes, disposiciones escolares respecto a la inclusión y, por último, aspectos administrativos y financieros relacionados al modelo de política pública imperante. A través de una aproximación a dos escuelas públicas en Santiago de Chile, profundizamos en los modos en que el estudiantado sordo se desenvuelve entre la integración y la inclusión. Basándonos en observaciones de clases y entrevistas con profesores, intérpretes, estudiantes y directivos de comunidades escolares, describimos hallazgos respecto de la significación de la lengua de señas, los roles de intérpretes y educadores, el aprendizaje comunitario de la lengua de señas y el rol del aula de recursos. Se discuten los resultados en torno a las condiciones necesarias para la inclusión de estudiantes sordos, describiendo las prácticas docentes como un elemento clave para la generación de una verdadera inclusión dentro del aula, y las prácticas culturales de la comunidad escolar como posibles favorecedoras de la inclusión fuera de ella.

Descriptor: Estudiantes sordos/as; Integración escolar; Inclusión; Metodología cualitativa; Lengua de señas.

The implementation of inclusive education policies in Chile has been a process that has not been without difficulties. This paper explores numerous social and institutional practices developed during the schooling process of deaf students. We analyze interactions between deaf students and their peers, teachers and interpreters during classes, institutional dispositions regarding inclusion, and administrative and financial issues related to mainstream educational public policy. Through an approach into two public schools in Santiago de Chile, we delve into the ways in which students deal between integration and inclusion. Based on class observations and interviews with students, teachers, interpreters and school principals, we describe how Chilean legal framework allows to integrate deaf students into regular classrooms. The findings are analyzed regarding the significance of sign language, the academic roles that sign language interpreters must maintain, the tensions regarding the integration of deaf students, the need of learning sign language by the entire educational community, and the use of classroom resources in the education of deaf students. The results are discussed regarding the necessary conditions for deaf students' inclusion, describing teaching practices as a critical element for achieving true inclusion within the classroom, and school community's cultural practices as favoring inclusion outside it.

Keywords: Deaf students; School integration; Inclusion; Qualitative methodology; Sign language.

*Contacto: sofia.larrazabal@gmail.com

1. Introducción

Chile ha avanzado en modificar sus leyes apuntando hacia un modelo más inclusivo ante la diversidad cognitiva y funcional, adoptando leyes y decretos sobre: inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en escuelas regulares (Ley n°20.845/2005); subvenciones adicionales para estudiantes con NEE (Ley n°20.201/2007); especificaciones diagnósticas y administrativas relativas a dicha inclusión (Decreto Supremo n°170/2009); normas sobre igualdad de oportunidades para personas con discapacidad (Ley n°20.422/2010); y criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE en Educación Parvularia y Educación Básica (Decreto Exento n°83/2015) (García y López, 2019; Herrera y de la Paz, 2019). En relación a la sordera específicamente, la literatura indica un correlato en materia de derecho internacional en el reconocimiento del derecho de las personas sordas a recibir una educación bilingüe (Congreso de Hamburgo) y un trato justo e inclusivo (Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por Chile en 2008).

Sin embargo, este grupo de regulaciones ha sido criticado por diferentes actores dentro del sistema educativo: estudiantes, docentes, directivos escolares y padres, entre otros. Se ha planteado que la normativa apela más bien a la integración que a la inclusión de niñas/os con NEE, debido a que el cuerpo docente responde a un cuerpo legal amplio caracterizado por la poca sistematización, el foco en la rendición de cuentas y la falta de criterios comunes que faciliten la interpretación de las normas. Los/as docentes y las comunidades escolares perciben una extrema laxitud en las definiciones que entregan los decretos sobre qué es la inclusión y cómo se lleva a la práctica en las salas de clases, pues en un contexto en que el número de estudiantes por atender y educar en cada sala de clase es alrededor de 40, se apunta hacia cumplir con criterios numéricos, usualmente asociados a la mantención del número de matrícula por asuntos financieros como los *voucher*, o a números mínimos y máximos de alumnos/as con NEE permitidos por sala- (Fardella et al., 2016; Sisto, 2019; Villalobos y Quaresma, 2015), más que hacia desarrollar espacios de diseño y planificación de clases y climas de convivencia escolar que permitan acoger de manera equilibrada las capacidades y necesidades educativas de todos/as los/as estudiantes (Canals et al., 2019). Como consecuencia, los actores involucrados interpretan y ponen en práctica la ley estableciendo prioridades que no siempre están acorde a sus voluntades profesionales o personales (Palacios et al., 2019).

Por tanto, no hay un único modo ni contexto para organizar una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado sordo (Huaiquino y Rebolledo, 2019). Sin embargo, hay consenso sobre la necesidad planificar cuidadosamente en función de características territoriales, del número de alumnos con pérdidas auditivas, de los recursos disponibles, y de la capacidad de agencia de los actores educativos implicados en las escuelas (Domínguez, 2009; Palacios et al., 2019). A continuación presentamos hallazgos situados en la experiencia de estudiantes sordos/as en escuelas regulares, ilustrando el despliegue de algunas de las prácticas de aula recurrentes para su integración. Mediante ellos no pretendemos reducir ni representar tendencias en la escolarización de estudiantes sordos/as, sino más bien aportar a la comprensión de la diversidad desde la subjetividad de estudiantes, intérpretes de Lengua de Señas chilena (LSch) y profesores/as al momento de poner en práctica tanto mandatos como afectos. Concluimos que existen desafíos institucionales para la incorporación de elementos culturales que promuevan la inclusión en escuelas regulares (tales como la posibilidad de aprendizaje bilingüe), así como también

desafíos para que profesores/as e intérpretes encuentren alicientes en la diversidad lingüística dentro del aula, en favor de la adaptación y la diversificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Marco teórico

Comenzar a comprender el funcionamiento de un grupo particular dentro de un contexto institucionalizado como la escuela, en este caso, la comunidad sorda en escuelas regulares, requiere establecer algunas características y límites. Aunque la sordera es un elemento compartido por muchos/as estudiantes que actualmente asisten a escuelas regulares, no todas las personas sordas se desenvuelven del mismo modo ni requieren los mismos recursos interpretativos para comunicarse (Swanwick, 2015). Sin embargo, los/as sordos/as comparten una experiencia de audición diferenciada a la de la norma oyente, lo que los/as hace parte no sólo de cualidades sino que también de asignaciones o pérdidas tanto prácticas como simbólicas relacionadas a la ausencia de un sentido. En particular a esta ausencia, por ‘sordera’ podemos abarcar:

Un grupo heterogéneo de variaciones en la capacidad de oír. Este término engloba tanto a los sujetos con sordera, como a los que tienen hipoacusia, además incluye a quienes presentan la deficiencia auditiva (DA) desde su nacimiento y a aquellos que la adquirieron posterior al aprendizaje de la lengua oral. (Valles, 2003, p. 93)

Al ‘englobar’ a un diverso grupo de personas que presentan otras múltiples características personales, compartir la sordera genera lazos de pertenencia e identidad que devienen en una cultura¹, materializada en normas, costumbres y creencias que, aunque fundamentales para el posicionamiento de cada persona dentro de su sociedad, son vistas de modo particular en función de las experiencias de pertenencia de cada quien (Bernal-Martínez, 2008; Huaiquinao y Rebolledo, 2019). Además, se desarrollan y adquieren mediante la relación con otros a través del lenguaje, el diálogo y la interacción con el entorno. Es el lenguaje lo que va “tejiendo una entramada red de significados que originan valores, creencias y mitos que dan lugar a las prácticas sociales de ese grupo particular” (Habermas, 1989, citado en Damm y Silva, 2017).

Un buen espacio para observar el desarrollo del lenguaje y los significados que porta son las escuelas donde los/as miembros de una comunidad lingüística sorda se desarrollan y conviven dentro de una comunidad lingüística oyente. Al respecto, abordaremos teóricamente la relación entre estudiantes sordos/as e instituciones escolares desde dos perspectivas: procesos de integración e inclusión a la escuela, y estudios académicos sobre modelos para la inclusión de personas con discapacidad y NEE. Ante el derecho a la educación de todas las niñas y niños sin importar sus habilidades o discapacidades, o las dificultades que presenten durante el aprendizaje (Warnock, 2005), la escolarización de los estudiantes sordos/as ha avanzado desde una perspectiva de integración clínica-terapéutica basada en los déficits, hacia una concepción socio-antropológica basada en capacidades e igualdad de oportunidades, de acceso y de participación (Domínguez, 2009; Mineduc, 2007; Ruiz, 2016). El enfoque socio-antropológico implica la construcción de

¹ Entendida aquí como numerosas asignaciones, actitudes, adquisiciones y pérdidas de símbolos y signos, además de múltiples cualidades que se transmiten y heredan históricamente para comunicar y/o perpetuar conocimientos (Geertz, 2003).

sistemas educativos “inclusivos” (Damm y Silva, 2017), sin embargo, esto sólo puede ocurrir si las escuelas regulares son capaces de educar a todos/as en su comunidad, privilegiando la equidad más que la igualdad (Ruiz, 2016; Vesga y Vesga, 2015).

Por su parte, los estudios sobre modelos para la inclusión se caracterizan por un foco en la justicia, la superación de barreras y el respeto a la diferencia a través del acceso a derechos y a la igualdad de oportunidades (Ainscow, 2008; Ainscow et al., 2006; Domínguez, 2009; Echeita y Duk, 2008; Villalobos et al., 2015). En el debate educativo es posible observar posturas que ven la discapacidad como producto de factores individuales, y otras que la ven como producto de las limitaciones de los sistemas educativos para adaptarse a la diversidad de los/as niños/as (Terzi, 2005). En el caso de la literatura sobre educación y sordera, la tendencia ha sido a analizar el aprendizaje de los/as estudiantes a través de planos separados: aspectos audiológicos de la sordera y desarrollo del lenguaje por una parte, y por otra, políticas de inclusión y contextos socioculturales (Herrera y de la Paz, 2019; Huaiquino y Rebolledo, 2019; Swanwick, 2015).

Sin embargo, afirmamos que estas separaciones y dualidades entre elementos individuales y sociales son oposiciones artificiales, pues estos planos pueden ser vistos en conjunto a través de un modelo ecológico en el que el aprendizaje se comprenda como un proceso que involucra dominios físicos, cognitivos, sociales y afectivos a lo largo de un ciclo vital, poniendo énfasis en que las personas ponen todo de sí incluyendo sus sentidos como un vehículo para comprender e interpretar el espacio que nos rodea, atendiendo a contextos e interacciones sociales, culturales, lingüísticas, identitarias, entre otras, que determinan la experiencia de comprender y aprehender un contenido (Knoors y Marschark, 2014; Swanwick, 2015; Terzi, 2005). Encontramos un correlato anterior a este modelo ecológico en el enfoque basado en las capacidades. Este enfoque, proveniente del trabajo sobre justicia y desigualdad de Amartya Sen (1992), propone que las interrelaciones entre factores individuales, sociales y circunstanciales son centrales para evaluar las capacidades de una persona, es decir, las oportunidades que realmente tiene de alcanzar y mantener funcionalidades (seres y quehaceres que los individuos sociales valoran). Así, se propone la valoración de la diferencia como un elemento constitutivo humano (en materias personales, circunstanciales y de habilidades) y por lo tanto, el diseño de conceptualizaciones y contextos que tomen en cuenta el carácter relacional y multifactorial de las limitaciones y las necesidades especiales. En resumen, se presume que los impedimentos individuales, en caso de afectar la funcionalidad, pueden convertirse en discapacidades (es decir, restricciones al logro del bienestar). Así, repensar la discapacidad desde este enfoque requiere considerar todo el abanico de capacidades a las que una persona puede acceder, y evaluar el impacto de sus impedimentos personales y contextuales en la libertad de elegir entre ese abanico (Sen, 1992; Terzi, 2005).

Al respecto, Lorella Terzi (2005) propone utilizar este enfoque en la resignificación de lo que se entiende como discapacidad y NEE, para la superación del dilema de la diferencia² en la educación, permitiendo, entre otras cosas: equilibrar el peso de los factores individuales y de los factores sociales en la construcción de discursos sobre discapacidad

² La aparentemente inevitable situación de elegir entre identificar la diferencia en un/a niño/a para proveer atención especializada –a riesgo de etiquetar o separar-, o acentuar la semejanza y ofrecer una atención estandarizada a todos/as –a riesgo de no proveer lo que es relevante y necesario para niños en particular- (Terzi, 2005, p. 444).

y NEE y poner el foco en que las capacidades son potenciales, diversas y pueden desarrollarse mediante el funcionamiento alternativo (es decir, hacer la misma actividad pero de otra manera).

Existe consenso sobre la necesidad de cambiar el modelo de integración, donde la persona sorda es quien se adapta a la comunidad mayoritaria oyente, sacrificando sus propias subjetividades personales y culturales, por un modelo de inclusión en el que los entornos social, escolar y familiar son los que se adaptan, desarrollando imaginarios colectivos con actitudes y prácticas positivas hacia la diversidad (Swanwick, 2015; Vesga y Vesga, 2015). Las experiencias señalan que lo importante es la capacidad de los sistemas educativos para encontrar soluciones adaptadas a las necesidades de estudiantes sordos/as, que permitan su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico de manera integral (Antia et al., 2002; Domínguez, 2009; Giorcelli, 2004; Knoors y Marschark, 2014; Powers, 2002). Así, cuando la escuela reciba al alumnado sordo, deberá poner en marcha una serie de medidas educativas que contribuyan a eliminar barreras en la comunicación, la interacción social y el aprendizaje –organización de apoyos, elección del método de comunicación, uso de ayudas técnicas para la audición y la comunicación, intervención de profesionales especializados, adaptación del currículum, utilización de estrategias didácticas, etc.– (Camacho y Pérez, 2014; Ruiz, 2016).

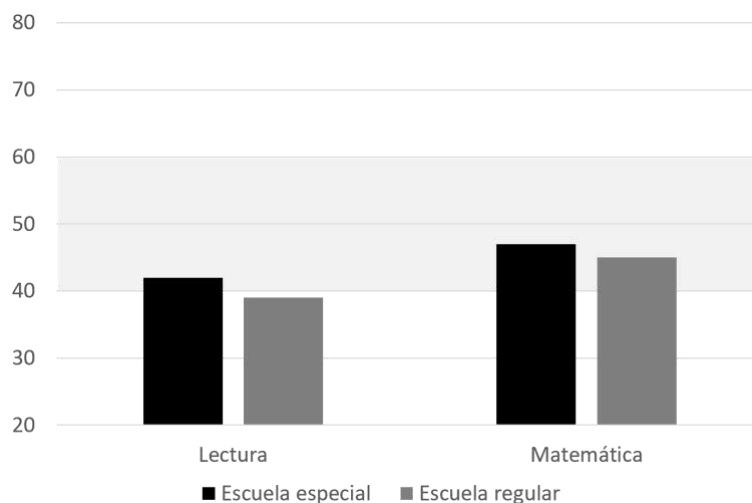
Considerando los datos teóricos anteriores y sobre la base de un marco legal que propende a la generación de políticas inclusivas, es interesante conocer la manera en que se ejecutan y cómo se han puesto en práctica las políticas inclusivas respecto del alumnado con DA. Según datos aportados por la Unidad de Educación Especial del Mineduc al año 2019, 369 estudiantes sordos/as asistieron a escuelas especiales y 1.842 estudiantes fueron integrados en escuelas regulares a través de Programas de Integración Escolar (PIE). La situación comunicacional de los estudiantes es muy distinta según su tipo de escolarización: mientras las/os estudiantes pertenecientes a escuelas especiales reciben su educación por medio de LSch el 100% de su jornada escolar, los/as sordos/as integrados en PIE cuentan con intérprete de LSch sólo en parte de ésta. La diferencia en matrícula es similar a la diferencia en oferta: las escuelas especiales son en su mayoría para la enseñanza de estudiantes con trastornos del lenguaje, mientras que sólo 10 escuelas se dedican a la enseñanza de estudiantes con DA³ (Holz, 2018).

El desarrollo del lenguaje en las escuelas, y su ausencia, tiene consecuencias importantes para procesos de aprendizaje a mediano y largo plazo. Según los primeros resultados de un estudio de Catalina Santa Cruz et al. (2019) presentados en la Figura 1, los/as sordos/as en escuelas especiales muestran un mayor desarrollo en los precursores de lectura y razonamiento matemático que estudiantes de escuelas regulares. Esto podría indicar que sus aprendizajes se ven beneficiados por la posibilidad de aprehender el contenido a través de códigos lingüísticos propios, con dinámicas comunicacionales compartidas con profesores/as y compañeros/as, en vez de tener que traducir e interpretar las clases de manera particular en un ambiente aislado y dominado por dinámicas basadas en la oralidad y la escucha.

³ Corregido a 2020 según datos aportados por la Unidad de Educación Especial del Mineduc.

Figura 1

Comparación de puntajes obtenidos en la evaluación de precursores de lenguaje y matemática en estudiantes sordos/as de escuelas especiales y escuelas regulares



Nota. Elaboración propia en base a los datos aportados por los autores (Santa Cruz et al. 2019). Los puntajes se expresan en puntaje t (promedio 50, desviación estándar de 10).

Creemos que para abordar la forma en que se educan los estudiantes sordos en Chile es fundamental tener en cuenta la existencia de una cultura Sorda. De la Paz y Salamanca (2009) aportan cuatro elementos verificadores de la misma que son necesarios de tener en cuenta: 1. la dimensión simbólica dada por la existencia de la lengua de señas, 2. la presencia de lo emocional, dada por sentimientos tales como desconfianza, frustración, falta de comunicación o menos valorización provocados por la colonización lingüística, 3. la presencia de conocimientos, dada por la transmisión de la cultura, y 4. la dimensión material, dada por los objetos culturales como la LSch y las manos. Por otra parte, es central tener en cuenta cómo esa cultura se relaciona con la cultura oyente, para lo cual las aproximaciones desde la interculturalidad son necesarias de incorporar. Carolina Becerra (2013, 2020) destaca los siguientes elementos como básicos para la existencia de una interacción entre culturas: 1. alteridad, es decir, que exista reconocimiento de la cultura que no es la propia, y por ende, de la persona alterna como parte de una cultura diferente, 2. lengua, que significa que se debe buscar una forma de comunicación posible para ambas culturas, sin hacer de la lengua de una de las culturas la hegemónica, 3. intercambio, que apunta a que existan instancias de experiencias comunes entre ambas culturas lo que implica, a su vez, que no se considere lo propio de una cultura normal y lo de la otra anormal, y 4. reciprocidad de experiencias, que tiene que ver con las ganancias que ambos grupos obtienen de la interacción dialógica, sobre todo en cuanto a expandir horizontes y entender el mundo de una forma inclusiva.

Hasta la fecha, hay estudios que abordan la importancia de que estudiantes sordos aprendan la lectura y la escritura en un ambiente bilingüe, como pretende la escuela especial (Herrera y De la Paz, 2019; Lissi et al. 2012; Morales, 2019; Morales y Morales, 2018). Sin embargo, como hemos señalado, la realidad chilena muestra que la mayoría de los estudiantes sordos asisten a escuelas regulares.

3. Método

Los relatos presentados en este artículo son extractos de un estudio mayor⁴ que tiene por objetivo describir y analizar políticas públicas orientadas a la inclusión educativa de estudiantes con NEE. Para tal estudio, se seleccionaron seis establecimientos educacionales en Santiago de Chile, tres gratuitos municipales o del Servicio Local de Educación, y tres particulares subvencionados con y sin copago. Las escuelas seleccionadas obedecen también al criterio de pertenecer a comunas de bajos ingresos en las que los/as estudiantes no cuentan con recursos adicionales para terapias o apoyos fuera de la institución, y a las cuales concurren estudiantes con diversas condiciones de discapacidad y/o necesidades educativas especiales, entre ellas, con DA. En este artículo, ahondamos en los contextos de dos escuelas (una mixta y una de niñas) en las que hay estudiantes con sordera o hipoacusia. Realizamos observaciones no participantes en dos asignaturas (lenguaje y matemáticas) impartidas por duplas docentes compuestas por profesores/as regulares y sus colegas de educación especial. En paralelo sostuvimos entrevistas semi-estructuradas con estudiantes, docentes de educación especial, intérpretes y directivos/os de las escuelas (Álvarez, 2008; Flores y Naranjo, 2013). La participación de todas las personas fue informada y voluntaria, además de asignarse pseudónimos a sus relatos. El registro de las observaciones se realizó mediante notas de campo y las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas.

Nuestros hallazgos dialogan con prácticas etnográficas y antropológicas registradas en estudios previos (Herrera y de la Paz, 2019; Velasco y Díaz de Rada 2006; Villalobos et al., 2015), poniendo énfasis en la redacción de descripciones densas donde se haga explícita la conexión entre los individuos y sus entornos -en este caso socioeconómicos, institucionales y lingüísticos- para así revelar características constitutivas de su cultura (Geertz, 2003; Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 2000). Existe por parte de las investigadoras -en tanto personas oyentes- una constante revisión teórica y práctica de los modos a través de los cuales es posible explorar, interpretar, describir y reproducir los contenidos de una cultura de la que no forman parte. Las entrevistas individuales semi-estructuradas con los/as estudiantes se realizaron en LSch, en una triada participativa entre entrevistadora, estudiante e intérprete, abarcando diferentes aspectos cotidianos de sus experiencias en la escuela regular. Reconocer la presencia de capitales lingüísticos diferentes, donde oyentes han sido privilegiados por sobre no oyentes dentro de una organización social en que impera la escucha fue un foco de atención para la aplicación tanto de las observaciones como de las entrevistas, prestando atención a la corporalidad en conjunto de los/as estudiantes (señas, miradas, gestos, intenciones comunicativas manifestadas mediante movimientos faciales o con extremidades, etc.) (Taylor y Bogdan, 2000).

Las entrevistas con profesores/as de educación especial, intérpretes de LSch y personal directivo se complementaron con grupos de discusión en los que participaron duplas docentes e intérpretes de señas. Estas estrategias fueron basadas en un diálogo más bien abierto e informal, sin embargo, también se abordaron preguntas específicas orientadas a llenar los posibles vacíos en relación a nuestras comprensiones iniciales sobre los/as

⁴ “Estudio cualitativo sobre entendimientos y prácticas en torno a los Programas de Integración Escolar y la Educación Especial en Chile”.

estudiantes sordos/as y su cultura, tanto dentro de las aulas como en sus respectivos hogares (Velasco y Díaz de Rada, 2006).

El material transcrito y las notas de campo fueron clasificados mediante codificación abierta y axial, priorizando el rescate de significados y discursos (Charmaz, 2007; Flores y Naranjo, 2013; Strauss y Corbin, 2002; Taylor y Bogdan, 2000). Así fue posible reconocer elementos simbólicos y materiales de producción y co-construcción de discursos y prácticas educativas, los cuales fueron procesados mediante una reflexión selectiva, además de reducidos y organizados de modo situado y triangulado, para dar cuenta no sólo de los intereses investigativos de las observantes, sino que también de las dinámicas cotidianas de cada escuela (Álvarez, 2011). El análisis de los datos derivados implicó conectar la experiencia de los/as estudiantes sordos/as con vivencias escolares y lingüísticas que generalmente encontramos asociadas a la oralidad y la rehabilitación (Herrera y de la Paz, 2019). Por ello, optamos por un giro hacia la representación de subjetividades más allá de la comparativa con las capacidades de estudiantes oyentes; más bien, destacamos los relatos contextualizados en saberes y experiencias del aprendizaje y la enseñanza, elementos indisociables en la comprensión de contenidos co-creados entre estudiantes y sus intérpretes, al momento de comunicarse con profesores/as y compañeros/as. Así, los hallazgos que presentamos ilustran prácticas de aula desde la perspectiva de la observación externa por parte de las investigadoras, como también desde la perspectiva situada de estudiantes sordos/as y sus docentes.

4. Resultados

4.1. *Significación de la lengua de señas*

Julieta asiste a 1ero medio en el Colegio Andes, un colegio municipal de la zona sur de Santiago. Hasta tercero básico asistió a una escuela especial, con modelo socio-antropológico donde aprendió LSch. Luego se integró al Colegio Andes, donde trabaja su madre. Recibió un implante coclear luego de haberse cambiado de colegio, pero continúa comunicándose por LSch. En las conversaciones que sostuvimos con Julieta no abordamos el tema de su operación, pero su intérprete atribuye la persistencia de Julieta a comunicarse a través de LSch a que la operación no fue exitosa. Sin embargo, la literatura abre interesantes preguntas sobre el impacto psicológico que sufren adultos y adolescentes cuando se los empuja a adoptar una forma de comunicación que implica algún nivel de negación de su identidad. Al respecto, Paddy Ladd (2003) afirma que “aunque los Sordos experimentan el mismo porcentaje de desórdenes psiquiátricos “genéticos” que el resto de la población, hay una clara diferencia en los porcentajes de los problemas emocionales y de conducta “inducidos por la vida” (Ladd, 2003, p.7). Aparte del intérprete asignado por la escuela, nadie en la familia de Julieta ni en su curso tiene un manejo adecuado de LSch, por lo que ella no tiene muchas opciones de comunicación.

Daniel, quien asiste a 7mo básico en el mismo colegio que Julieta, también estuvo en una escuela especial para sordos antes de entrar al establecimiento, y a pesar de que su escuela seguía un modelo socio-antropológico, no desarrolló un manejo acabado de la LSch. Daniel, si bien no tiene implante posee un remanente auditivo, por lo que utiliza un audífono. Sin embargo, cuenta que le molesta y por eso lo apaga. Dentro de los objetivos de la profesora de educación especial que lo apoya se encuentra la mejora de la LSch, aunque ha priorizado la adaptación socio-escolar y Daniel aún no maneja LSch con precisión.

En los casos de Daniel y Julieta, la LSch por sí sola no es vehículo para la inclusión pues Julieta sólo se comunica con su intérprete, y Daniel basa su comunicación principalmente en gestos. Pese a manejar una lengua, la situación de Julieta no es mejor que la de Daniel, pues no le facilita el aprendizaje ni el desarrollo de habilidades sociales. Vemos que si la LSch no se incorpora a toda la comunidad educativa y se entiende como una manera usual de comunicación entre estudiantes oyentes y sordos, no es más que un traductor de contenidos. La necesidad de que las escuelas regulares a las que asisten los estudiantes sordos sean bilingües queda en evidencia como se observa en los casos de Daniel y Julieta. Sin embargo, tal objetivo no se encuentra en el plan de desarrollo institucional de su colegio. En el siguiente fragmento la profesora de educación especial de Julieta relata cómo el escaso conocimiento de LSch dentro de la comunidad escolar crea barreras entre estudiantes sordos/as y sus profesoras/es y compañeros/as, considerando que estos últimos no se interesan ni interactúan con sordos/as y que los/as intérpretes actúan como traductores:

En el otro colegio donde trabajé también me pasaba lo mismo, también la intérprete hacía muchas cosas con la niña y la sociabilización se enfrocaba sólo en lo que conversaba con ella, o con los mismos sordos que estaban ahí en el colegio; y los problemas que tenía eran con los mismos sordos, es como todo... en comunidad, actuaban así. (Entrevista a Mónica, Profesora de Educación Especial Colegio Andes)

La situación ilustrada contrasta con la experiencia de Daniel, quien, aunque no entiende los contenidos de la misma forma que sus compañeros/as oyentes y requiere del vínculo lingüístico que ha creado con su intérprete, realiza acciones para participar de la clase no sólo en términos de aprendizaje de contenidos sino que, además, en aspectos de interacción social:

La única que habla con Daniel es Clara [intérprete de Daniel] y la interpretación de la clase se la hace sólo a él, no a todo el curso. Los estudiantes de la sala no están con Daniel, nadie le habla ni interactúa con él, pero él se ve contento conversando con Clara. Ella le traduce algunas cosas que él pregunta sobre la clase. La actitud de Daniel, pese a la indiferencia de sus compañeros, es hacia el resto: está abierto hacia lo que tiene a su alrededor, sigue con su mirada los movimientos de la profesora y de sus compañeros, se ríe y hace gestos a los demás. (Notas de campo clase de Lenguaje, Colegio Andes)

Sin duda la situación de Daniel es problemática, pero muestra cómo al no haber una significación compartida sobre la LSch en la escuela, él debe abrir su comunicación con los demás por otras vías, sin encapsularse en la clase junto a su intérprete. La apertura de Daniel hacia los demás lo caracteriza, y es muy diferente a Julieta quien es retraída y no se conecta con sus compañeros de clase, presentando algunos de los rasgos psicológicos, emocionales y conductuales que indica la literatura citada.

4.2. Roles educativos de los/as intérpretes de LSch

Aunque los PIE determinan los criterios de ingreso a escuelas regulares, no especifican la forma en que se debe enseñar a los/as estudiantes sordos/as dentro de las salas de clase, por lo que la manera en que los/as intérpretes se integran al proceso de docencia no está reglamentada por lo tanto, sus prácticas son diversas. La presencia de un intérprete supone que los/as estudiantes sordos/as manejen LSch, situación que no siempre sucede ya que su enseñanza no está contemplada para el aula regular, y cuando sucede, ocurre en el aula de recursos, en los tiempos en que docentes de educación especial trabajan de manera individual con los/as estudiantes. La planificación de clases que hacen docentes

regulares y de educación especial no incluye a los/as intérpretes de LSch, y por la forma en que realizan su interpretación (replicando la clase únicamente para el/la sordo/a), suceden situaciones en las que se adaptan como profesores/as o compañeros/as de clase, desarrollando roles que desbordan su cometido:

Julietta está sentada en la primera fila de su sala. Conversa con su intérprete y con Mabel, la profesora de educación especial de su curso. Puede seguir bastante bien el ritmo de la clase ya que Clemente no sólo le traduce, sino que también le explica los contenidos. Cuando él no entiende algo (matemáticas de Primero Medio puede ser difícil), él –no Julieta– se acerca a Sonia, la profesora regular, y le pregunta para luego ir a explicarlo a Julieta. (Observación Matemáticas 1 medio, Colegio Andes)

De esta forma, Julieta queda desprovista de su profesora de Matemáticas, quien se supone es especialista en esta pedagogía, y también se encapsula con su intérprete en vez de participar de la misma didáctica que sus compañeros/as. Al preguntarle a Clara, intérprete de Daniel, cómo imagina un aula donde se propicie la inclusión del lenguaje para todos y el aprendizaje de personas sordas en particular, nos comparte lo siguiente:

Lo ideal sería que yo esté adelante y mantener la distancia como con cualquier alumno, pero ¿qué pasa?, que se pierde mucho la materia, ¿por qué? Porque, por ejemplo, las clases están hechas para que los niños copien de la pizarra, y el profesor habla mientras los niños están copiando ¿y el sordo? (Entrevista a Clara, intérprete LSch Colegio Andes)

Proponemos que una posibilidad de funcionamiento alternativo a este modelo es que la LSch se incluya en el currículo de las escuelas con estudiantes sordos/as y que el/la intérprete traduzca los contenidos al lado del/a profesor/a. Así el/la estudiante con DA podría hablar directamente con el/la profesor/a o con sus compañeros/as, valiéndose del/a intérprete y la LSch como herramientas presentes para todos/as en la escuela. Esto implicaría cambiar dinámicas pedagógicas y didácticas que están pensadas para una comunidad oyente.

4.3. Tensiones respecto a la integración de estudiantes sordos

Margarita asiste a cuarto básico en el Colegio Buen Pastor, un colegio municipal de la zona sur de Santiago. Asistió hasta tercero básico a una escuela especial, de modelo sociocultural, donde aprendió LSch. Luego se integró al Colegio Buen Pastor, donde cuenta con el apoyo de una psicopedagoga y una profesora de educación especial. Ninguna de las dos tiene un manejo acabado de LSch, en cambio Margarita la maneja bastante bien.

Para las/os docentes regulares enfrentarse a la integración de estudiantes sordos/as en su aula sin contar con un/a intérprete supone un desafío. De ahí que algunos/as profesores/as critiquen el modelo de inclusión a toda costa y su exigencia a desempeñar un rol que les incomoda, principalmente, porque no se ajusta a sus prioridades pedagógicas:

Para mí, como profesora básica, para abordar a Margarita tuve muchas controversias con Sara (profesora de educación especial) porque yo no me sentía apta, no tenía las herramientas, no tenía las habilidades para otorgarle a Margarita lo que ella necesitaba. Porque si a mí me dicen que la vamos a incluir, ya, ¿pero cómo la vamos a incluir? No es sentarla en una sala y que ella mire lo que yo hago. Entonces para mí fue un desafío gigantesco. Puedo decir que no encuentro que le hayamos dado lo que ella necesitaba. Aunque sí logramos lo que a ella le preocupaba y que frente a la sociedad la disminuía; que era leer y conocer los números, porque ella llegó a 4to básico sin reconocer lo que uno hace de kínder a 1ero básico: reconocer vocales, letras, visualizar, reconocer sonidos. Después me encuentro con que querían que hiciera la

prueba SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación). ¿Cómo una niña que ni siquiera tenía los objetivos mínimos de 4to básico iba a rendir un SIMCE? (Grupo de discusión, Patricia, profesora de Matemáticas, Colegio Buen Pastor)

Los/as profesores/as regulares desarrollan frustraciones que usualmente intentan ser mediadas a través de las profesoras de educación especial o intérpretes de LSch:

Primero está el tema de que la profesora de educación especial se tiene que poner de acuerdo, o tiene que planificar con la profesora regular, yo ahí sólo tengo conexión con Dora [profesora de educación especial], con la profesora regular no. (Entrevista Clara, intérprete LSch Colegio Andes, julio 2018)

Lo anterior muestra un modo en que docentes regulares delegan funciones didácticas y pedagógicas en sus colegas: la profesora regular no establece una relación educativa con sus estudiantes sordos/as pues delega esa interacción en la profesora de educación especial, haciendo invisible la presencia de estudiantes sordos/as. Por otra parte, las profesoras de educación especial no son necesariamente especialistas en DA, como ocurre en los casos de las profesoras de educación especial que apoyan los cursos de Margarita y de Julieta y no manejan LSch, quedando excluidas de las dinámicas que establecen las estudiantes con sus intérpretes. El apoyo que brindan las profesoras de educación especial a los/as sordos/as es más bien en temas generales, no relacionados con superar barreras de comunicación. Además, deben cubrir las demandas de otros/as estudiantes de la clase etiquetados con NEE y al tener más competencias para atender otras condiciones, se abocan a ellas tendiendo a delegar en los/as intérpretes el acompañamiento de estudiantes sordas/os.

4.4. Aprendizaje de la LSch por parte de la comunidad oyente

Ante las situaciones descritas, retomamos que el aprendizaje de LSch por parte de todo el estudiantado es fundamental para la inclusión. Por una parte, es un hecho que no todas/os las/os estudiantes con DA conocen la LSch antes de entrar al colegio, por lo que hace falta que dentro de los PIE se destinen horas especiales a la enseñanza de dicha lengua; y por otra, es necesario que el resto de los/as estudiantes maneje LSch para comunicarse, en especial cuando el/la intérprete no está disponible. Cabe destacar que, aunque exista voluntad por parte de los/as estudiantes oyentes por cambiar el patrón y aprender la LSch, no existen estrategias en esa dirección por parte de los equipos directivos y docentes ni se observan métodos orientados a desarrollar habilidades grupales entre estudiantes que les permitan incluir a sordos/as:

En primero medio, con Julieta, yo creo que el curso no está tan atento. Algunos chicos saben socializar con ella, pero no están todos en la misma. Algunas chicas, creo que están desde muy chicas con ella, y ellas son las que saben algunas palabras en señas y se comunican directamente. Otros han ido aprendiendo, pero será un grupo de 10 a 15 niños, o un poco menos, que sabe algunas palabras de señas y se comunican. Ahora, a este curso han llegado niños nuevos, entonces, con Clemente [intérprete LSch del curso de Julieta] el otro día estábamos diciendo “tenemos que hacer algún taller de señas para el curso, porque como hay chicos nuevos, se ha segregado que sólo el grupo que sabe señas sea el que se conecta con Julieta. (Entrevista Mónica, Profesora de Educación Especial Colegio Andes)

La imposibilidad de comunicarse con más personas que el/la intérprete en el colegio posibilita y refuerza la dependencia emocional de los/as estudiantes sordos/as en relación a sus intérpretes u otro/a adulto/a que maneje LSch. Además, plantea dilemas profesionales sobre los límites del trabajo de los/as intérpretes en términos materiales y emocionales:

Cuando llegué me dijeron “es complicado, porque Julieta ha tenido hartos intérpretes, emocionalmente es súper inestable, entonces necesitamos a alguien que sea fuerte, y en realidad, bien estricta con ella”, yo no tenía problema en ser estricta (ríe) así que funcionó. Estuve el 2015 y 2016 con Julieta y el 2017 cambiamos a medio año, y el otro semestre lo tomaba Clemente, así que yo me quedaba con Daniel. Nos dividimos mitad y mitad porque Julieta estaba siendo muy dependiente de mí. Y tampoco es bueno, porque yo soy su intérprete y no podemos traspasar ese nivel de confianza. Es cierto, se generan estos otros vínculos, porque uno está todo el día con el estudiante, y al final Julieta... como la familia no conversa con ella en señas, llegaba el día lunes y me contaba todo, pero todo (con énfasis), pasaba por lo menos una hora y la profesora estaba haciendo otra cosa. Después llegaba el fin de semana y me seguía hablando por Whatsapp, entonces ya había que cortar un poquito el cordón ¿y cómo lo hacemos?, cambiando de intérprete. Justo el año anterior había llegado Clemente, porque había llegado Daniel también al colegio. (Clara, intérprete LSch Colegio Andes)

4.5. Asuntos a destacar sobre el uso de Aulas de Recursos⁵

En el marco de las posibilidades que entrega la reglamentación para los PIE, el aula de recursos es un espacio frecuentemente usado para la enseñanza individual de estudiantes sordos/as. Esto puede tener consecuencias positivas o negativas, dependiendo de las disposiciones institucionales y pedagógicas tras su uso, principalmente las relacionadas a la conceptualización de la discapacidad y las NEE en la escuela. Llevar a los/as estudiantes al aula de recursos puede potenciar la nivelación de sus aprendizajes previos y reforzar contenidos actuales para que luego puedan integrarse al aula regular. Pero también puede ser una acción segregadora, como por ejemplo cuando se utiliza para sacar del aula a los/as estudiantes del PIE y no interrumpir con su comportamiento el desarrollo de la clase. Aunque las políticas orientadas a la inclusión consideran el aula de recursos como una herramienta complementaria, hay escuelas en que los/as estudiantes del PIE pasan la mayor parte del tiempo en ellas, como es el caso de Margarita en el Colegio Buen Pastor:

Subo a la sala de coordinación PIE (que es también el aula de recursos) donde Margarita está haciendo una prueba de matemáticas. Ahí Sara, la profesora de educación especial, me cuenta que Margarita está dos años atrasada en Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales y Naturales, por lo que mayormente trabaja con María, una psicopedagoga en el aula de recursos. Me doy cuenta entonces que no estará presente cuando observe las clases regulares en su curso. Según Sara, Margarita se “perdió en la escuela especial” porque no avanzó curricularmente, sino que sólo en el desarrollo del lenguaje de señas. (Observación aula de recursos Colegio Buen Pastor)

Margarita presenta un manejo adecuado de LSch ya que estuvo hasta tercero básico en una escuela para sordos/as. Al ser entrevistada notamos que puede expresarse con claridad, es muy comunicativa y puede darse a conocer, lo que no ha logrado del todo con sus compañeras de clase pues relata haber tenido algunos problemas con ellas. Nos cuenta que se entretiene en el aula de recursos con su profesora de educación especial, aunque también le gusta tener un espacio con sus compañeras de clase. Por un lado, lo que ella valora del aula de recursos es que es un lugar en el que puede comunicarse con fluidez en su lengua. Además, en el aula de recursos puede seguir su propio ritmo de aprendizaje.

⁵ Sala con espacio suficiente y funcional para contener la implementación, accesorios y materiales didácticos, u otros, necesarios para satisfacer los requerimientos de apoyo individual o en pequeño grupo de los distintos alumnos NEE. Su existencia es obligatoria para los establecimientos educacionales con PIE, con excepción de aquellos considerados rurales y que cuentan con cursos multigrados (MINEDUC, 2013, p.13).

Para ella el lenguaje oral es complejo y aunque utiliza un audífono que le otorga un leve margen de audición, e intenta leer los labios cuando se concentra, se confunde y debe recurrir constantemente a su intérprete o psicopedagoga, perdiendo el hilo de la clase. Entonces, le preguntamos qué pasa si María o Sara (sus profesoras) no están junto a ella, y nos cuenta que a pesar de no entender, trata de mantener un cierto orden copiando desde el cuaderno de alguna compañera que tenga sentada cerca. Por otro lado, lo que valora de las clases que comparte con sus compañeras oyentes, sólo Artes y Educación Física, es la posibilidad del juego y así sentirse parte del curso pese a pasar más tiempo en el aula de recursos que en la sala con sus compañeras:

Durante el desarrollo de la clase de educación física, las alumnas forman dos equipos, uno a cada lado de una red de voleibol. Margarita toma a su amiga Daniela de la mano y pasan de un lado a otro. Se supone que tienen que ponerse de acuerdo en las posiciones que cada una tendrá durante el juego, también en el nombre de su equipo. Margarita mira al profesor mientras habla, pero se ve que no entiende lo que dice. María, la psicopedagoga que está 'a cargo' de Margarita y maneja un mínimo de LSch fue a su oficina durante un momento y no ya no está en la clase. El profesor toca el pito y dice que hay que estar 'congeladas' (sin moverse) antes de iniciar. Empieza un juego con pitazos y actividades en que se tienen que coordinar para cambiar puestos, recibir pelotas, aplaudir, etc. Margarita no escucha el pito, sino que reacciona mirando a sus compañeras. Se la ve contenta en la actividad, pero también se nota cuando está aburrida o cuando tiene cara de no entender cuando las compañeras hablan o el profesor da instrucciones. Si Margarita gana un punto, celebra con su amiga Daniela; cuando es lenta, las otras chicas le aletean y le ayudan a reaccionar con mímica. (Observación clase de Educación Física Colegio Buen Pastor)

Para Margarita, tanto el aula regular como el de recursos juegan un rol importante en su experiencia escolar. Por esto consideramos que el aula de recursos debe ser entendida y gestionada de manera contextualizada en las escuelas. Para ello, las políticas educativas deben ofrecer lineamientos claros pero flexibles, que favorezcan la articulación entre factores individuales y factores sociales, culturales e institucionales. El uso permanente del aula de recursos sin combinarlo con permanencia en la sala regular impide la inclusión pedagógica y social de los/as estudiantes sordos/as. Es necesario revisar la forma en que se combinan ambas modalidades para aquellos/as estudiantes que necesitan reforzar sus aprendizajes antes de unirse completamente al aula regular.

5. Discusión

De acuerdo a las experiencias analizadas se puede decir que las/os estudiantes sordas/os que formaron parte de este estudio se encuentran integrados en escuelas regulares, aunque no incluidos. Esto se debe a causas multifactoriales de los casos observados, entre las que destacamos:

- Debilidades de los modelos de administración y financiamiento para la educación especial: existen tensiones en las prioridades escolares respecto a los recursos materiales y humanos disponibles para atender a la especificidad comunicativa de estudiantes sordos/as, ya que las escuelas enfrentan responsabilidades que limitan sus posibilidades de acción para la inclusión, debiendo centrarse en criterios de acreditación y rendición de cuentas para obtener financiamiento estatal, usualmente medidos en pruebas estandarizadas (SIMCE) y planes estratégicos de mejora en el rendimiento, que no necesariamente se enfocan en los recursos necesarios para atender a la diversidad dentro de las aulas.

- Dificultades en la planificación colaborativa entre docentes e intérpretes: los tiempos de planificación en las escuelas son escasos y poco fiscalizados, muchas veces interpretados como espacios “libres” para cumplir con diversas demandas institucionales, dificultando la debida coordinación entre docentes e intérpretes para planificar la enseñanza y los roles a desempeñar de manera que el/la docente asuma la enseñanza de los/as estudiantes sordos/as y no el/la educador/a diferencial o intérprete, como ha mostrado este estudio. Esto dificulta que las lecciones estén diseñadas universalmente, es decir, orientadas hacia la comprensión e interacción de la diversidad de estudiantes en el aula, teniendo especial consideración con la presentación de los contenidos mediante varias formas de enseñanza aprehensibles por quienes enfrentan mayores barreras para acceder al aprendizaje.
- Enseñanza y evaluaciones poco diferenciadas: lo anterior también provoca deficiencias en las adecuaciones curriculares. Los/as sordos/as indican que les cuesta adaptarse al modo de los/as oyentes, sin embargo, el lenguaje escrito sigue siendo la forma para evaluar sus aprendizajes. Por tanto, se hace necesario incorporar el uso de elementos alternativos de comunicación y evaluación, que además podrían beneficiar el aprendizaje de todo el resto del curso, como por ejemplo presentaciones visuales adaptadas a las condiciones de lectoescritura de los/as estudiantes sordos/as. En este sentido, las orientaciones del Decreto 83 que promueve la diversificación de la enseñanza son un insumo para implementar estrategias pedagógicas más específicas para estudiantes con DA.
- Bajo interés de docentes regulares por los procesos de inclusión: preocupa la poca motivación docente por incorporar la LSch a sus clases. Hemos visto que esto tiene que ver, por un lado, con directrices institucionales, pues la distribución de horas no lectivas es limitada y no hay espacio para aprender LSch y planificar clases incorporando de mejor manera la perspectiva bilingüe. Por otro lado, creemos importante mencionar el poco interés que manifiestan estos docentes respecto a herramientas que son vistas como opcionales dentro de sus trabajos diarios, como los talleres de LSch ofrecidos por intérpretes. El rol de los/as adultos/as que conviven con estudiantes sordos/as es fundamental en términos de mediación entre los diversos dominios que componen el aprendizaje: los/as cuidadores familiares, el profesorado y los/as profesionales paraprofesionales vinculan las esferas donde los/as niños/as se desarrollan, y aunque muchas veces su capacidad de agencia sobre ellas es limitada, pueden entablar conexiones a través de interacciones pedagógicas y comunitarias dentro de la escuela, tomando decisiones que tiendan hacia la inclusión y el beneficio lingüístico e identitario de sus niños/as (Domínguez, 2009; Swanwick, 2015). La falta de interés docente e institucional afecta también la motivación y el interés de los/as estudiantes oyentes por la inclusión.
- Dificultades en la comunicación y en el formato de interpretación en aula: para los/as estudiantes sordos/as no contar con un/a intérprete, profesores/as y compañeros/as que manejen LSch les impide participar de la clase. En algunos casos, los/as estudiantes se ven expuestos a situaciones críticas y frustrantes y en otros, la ausencia de LSch deviene en que realizan sus clases mayoritariamente en el aula de recursos con apoyo de la profesora de educación especial. Además, las dificultades que enfrentan los/as intérpretes de LSch por

falta de orientaciones respecto a su rol en las aulas regulares y por falta de estrategias efectivas para conectarse con sus colegas docentes puede afectar la trayectoria escolar de estudiantes sordas/os, como señalamos, en aspectos de aprendizaje y participación en clases. Si la interpretación no está integrada a la dinámica de la clase, produce segregación del estudiante sordo/a con su intérprete y levanta una barrera para la inclusión. Finalmente, la diada que se forma entre estudiante e intérprete puede ser conflictiva cuando se produce una relación de dependencia entre estudiante e intérprete, con una sobre exigencia afectiva para este/a último/a. El trabajo docentes regulares y especiales e intérprete debe ser unificado y articularse en torno a objetivos compartidos. La división del trabajo que observamos, en el que el/la docente regular le comunica el contenido de la clase a la profesora de educación especial para que ésta informe a el/la intérprete para que 'se encargue' de enseñar a el/la sordo/a, dificulta el tránsito desde el enfoque de la integración al de una práctica verdaderamente inclusiva.

6. Conclusión

Lo que puede ofrecer la política pública en el marco del PIE será siempre limitado, aún cuando existan espacios para promover y perfeccionar escuelas especiales y escuelas regulares de manera que funcionen paralelamente, propiciando interconexiones y herramientas para los oyentes y su interacción en espacios (no solamente escolares) con personas sordas. En ese contexto, surge el dilema entre la inclusión y el derecho de los/as estudiantes a aprender en un ambiente en su lengua. Desde una perspectiva de derechos, el sistema escolar debiera ofrecer a los/as estudiantes sordos/as la oportunidad de acceder a una educación bilingüe de buena calidad, considerando la enseñanza de la LSch no solo a el/la sordo/a y su intérprete, sino también al resto de los miembros de la comunidad escolar. Solo así, los/as estudiantes sordos/as podrán compartir con sus compañeros/as y profesores/as tanto en espacios de orden académico como social, sin que las exigencias se centren solo en la DA. Sin embargo, si para el contexto chileno no es posible asegurar ese derecho en las escuelas regulares, debe existir la posibilidad de elección para aquellos/as estudiantes que prefieran asistir a una escuela especial con enfoque en su lengua. La extensión de las políticas llamadas inclusivas ha puesto en jaque la existencia de las escuelas especiales. Respecto a nuestros hallazgos es importante notar que los/as estudiantes que han adquirido la LSch como primera lengua pueden ver detenido su desarrollo en las escuelas regulares si es que estas no cuentan con un ambiente en el que la comunidad educativa incorpore la LSch. En razón de ello consideramos que cualquier cambio en la oferta de matrícula en escuelas especiales debe ir de la mano con el fortalecimiento de las capacidades de las escuelas regulares de recibir y hacerse cargo del aprendizaje de estudiantes sordos/as y con NEE.

Aunque las narrativas de las/os participantes despliegan variadas interpretaciones sobre el significado de la inclusión, algunas poniendo fuertes limitaciones a las posibilidades reales de ésta, sostenemos que las prácticas docentes son fundamentales para favorecer la participación y el aprendizaje de estudiantes dentro de las salas, mientras que las prácticas de la comunidad escolar (estudiantes, familias, docentes y paradocentes) favorecen la inclusión fuera del aula. Si bien parece necesario realizar diversas modificaciones normativas en pro de la inclusión en tanto concepto aplicado, más allá de lógicas administrativas-gerenciales, afirmamos que para que la multiplicidad de interpretaciones

sobre inclusión tenga una cabida armónica para los/as diversos/as profesionales de la educación y suficiente para los/as estudiantes, sería importantísimo que las escuelas adopten modelos ecológicos donde el aprendizaje se comprenda como un proceso con múltiples ámbitos de desarrollo (físicos, cognitivos y emocionales), atendiendo a contextos e interacciones sociales, culturales y lingüísticas entre otras. A su vez, esto podría permitir significar territorialmente lo que las escuelas entienden como discapacidad y NEE, superar dilemas entre proveer atención especializada dentro de aulas regulares y equilibrar el peso de factores individuales y sociales a la hora de diseñar clases orientadas a la diversidad cognitiva, cultural, lingüística.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por ANID PIA CIE160007 y desarrollada por el Centro de Justicia Educacional de la Universidad Católica de Chile.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. (2008). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>.
- Antia, S., Stinson, M. y Gonter-Gaustad, M. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.214>
- Becerra, C. (2013). Interculturalidad y ciencias de la educación. *Boletín Científico Sapiens Research*, 3(2), 2-7.
- Becerra, C. (2020). Inclusión e interculturalidad para la cultura sorda: Caminos recorridos y desafíos pendientes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-23. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.792>
- Bernal-Martínez de Soria, A. (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación y Educadores*, 11(1), 129-144.
- Camacho, M. de la C. y Pérez, M. (2014). Aspectos que influyen en las competencias estratégicas didáctico curriculares para atender alumnado sordo desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 341-366.
- Canals, C., Aguirre, C., Blanco, C., Fábrega, F., Mena, C. y Paulus, N. (2019). El “voucher” a la chilena. Reflexiones sobre elección escolar y financiamiento educacional. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 137-150. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100137>
- Charmaz, K. (2007). *Constructing grounded theory*. SAGE Publications Ltd.
- Damm, X. y Silva, B. (2017). Políticas públicas chilenas e inclusión social de personas sordas. *Perspectiva Educacional*, 56(1), 183-201. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.467>
- De la Paz, V. y Salamanca, M. (2009). Elementos de la cultura sorda. Una base para el currículum intercultural. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 31-49.

- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3(1), 45-61.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G. y Soto, R. (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psykhé*, 25(2), 1-11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.789>
- Flores, R. y Naranjo, C. (2013). Análisis de datos cualitativos. El caso de grounded theory-teoría fundamentada. En M. Canales (Ed.) *Escucha de la escucha: Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 75-114). LOM.
- García, R. y López, V. (2019). Políticas de educación especial en Chile (2005-2015): Continuidades y cambios. *Revista Brasileira de Educación Especial*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100001>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giorcelli, L. R. (2004). Making inclusion work. En D. Power y G. Leigh (Eds.). *Educating deaf students* (pp. 150-160). Gallaudet University Press.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Herrera, V. y De la Paz V. (2019). Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de Sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 73-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100073>
- Holz, M. (2018). *Datos de la modalidad de educación especial en Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Huaiquinao, G. y Rebolledo, S. (2019). Una revisión a la experiencia educacional sorda en Chile desde las ciencias del lenguaje. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 42, 1-14.
- Knoors, H. y Marschark, M. (2014). Learning and context. En H. Knoors y M. Marschark (Eds.) *Teaching deaf learners: Psychological and developmental foundations* (pp. 217-234). Oxford University Press.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture*. Multicultural Matters.
- Lissi, M., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- Ministerio de Educación. (2007). *Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva: guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Unidad de Educación Especial, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar*. Ministerio de Educación.
- Morales, G. y Morales, V. (2018). Diversidad Sorda: educación y sensibilidad intercultural en una escuela especial de Santiago de Chile. *Psicogente*, 21(40), 458-475. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3083>
- Morales, G. (2019). Percepciones sobre la lengua de señas chilena en la educación de estudiantes Sordos: docente y codocente como sujetos históricos situados comunicativamente en el aula. *Revista educación*, 43(2), 1-34. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.31169>

- Palacios, R., Larrazabal, S. y Berwart, R. (2019). Educational policies and professional identities: the case of Chilean special educational needs (SEN) teachers under new regulations for SEN student inclusion in mainstream schools. *Ethnography and Education*, 15(4), 479-492. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1700385>
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of deaf studies and deaf education*, 7(3), 230-243. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.230>
- Ruiz, N. (2016). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 19-32.
- Santa Cruz, C. (2019). Es la inclusión educativa siempre justa? El caso de estudiantes chilenos con discapacidades severas. En J.de D. Oyarzún (Dir.), *Justicia Educativa en Chile: Más allá de la calidad y la equidad*. Latin American Sociology Association (LASA).
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Clarendon Press.
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23), art. 4. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Swanwick, R. (2015). Re-envisioning learning and teaching in deaf education. En H. Knoors y M. Marschark (Eds.), *Educating deaf learners: Creating a global evidence base* (pp. 596-614). Oxford University Press.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: the capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>
- Valles, B. (2003). Una propuesta para el desarrollo de una política pública para la atención integral temprana de las deficiencias auditivas en Venezuela. *Laurus*, 9(15), 90-110.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.
- Vesga, L. del S. y Vesga, J. del M. (2015). Una exclusión que se perpetúa: Tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 115-128.
- Villalobos, C., Rojas, C. y Torrealba, D. (2015) Gestión de la heterogeneidad en las aulas chilenas. Técnicas, patrones de agrupamiento y sus efectos en el sistema educativo: Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 21-42.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.
- Warnock, M. (2005). *Special educational needs: A new look*. Philosophy of Education Society of Great Britain Publications.

Breve CV de las autoras

Sofía Larrazabal

Investigadora asistente en el Centro de Justicia Educacional (CJE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciada en Ciencia Política y Relaciones Internacionales por la Universidad Alberto Hurtado y diplomada en métodos cualitativos para la investigación social por la Universidad Diego Portales. Actualmente se desempeña en el equipo de la línea de investigación relativa a inclusión de la discapacidad, donde sus temas de investigación han sido políticas públicas e inclusión, creatividad para la inclusión y formación docente de profesores diferenciales. Sus intereses refieren a relaciones entre sociedad, cultura e instituciones políticas, con especial énfasis en perspectivas multiculturales y feministas. Su trabajo ha sido publicado en *Ethnography and Education*, *Latin American Policy*, *Sociedade e Cultura* y en la revista chilena de antropología *Chungará*. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5868-1820>. Email: sofia.larrazabal@gmail.com

Rosario Palacios

Investigadora Asociada en el Centro de Justicia Educacional (CJE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Sociología por la London School of Economics and Political Science, y Magíster en Planificación Urbana por Columbia University, New York. Actualmente se desempeña en el equipo de la línea de investigación relativa a inclusión de la discapacidad, desarrollando estudios etnográficos y cualitativos que pretenden otorgar una mirada multidisciplinar al tema de la educación. En esa línea se ha centrado en análisis de políticas públicas para la inclusión, creatividad en el aula, formación docente de profesores diferenciales e identidades profesionales, y contextos geográficos de la escuela. Su trabajo ha sido publicado en *Ethnography and Education*, *Latin American Policy*, *Perspectivas Latinoamericanas*, *Ethnography*, *Space and Culture*, entre otras. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8839-3520>. Email: r.palacios@uc.cl

Victoria Espinoza

Directora de Investigación del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión y colaboradora en la línea de Investigación y Discapacidad del Centro de Justicia Educacional. Profesora de Educación Básica especialista en Dificultades de Aprendizaje e Inclusión Educativa, Magíster en Psicología, mención en Psicología Educativa, Doctora en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus temas de investigación refieren al proceso de adquisición de la lectura, la educación inicial, el desarrollo de las funciones ejecutivas, la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y las brechas de aprendizaje terminadas por el nivel socioeconómico y su impacto en las posteriores trayectorias de aprendizaje. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9462-1139>. Email: victoriaespinoza@uc.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Problemas Socioemocionales en Niños con Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual y Desarrollo Típico

Socioemotional Problems in Children with Hearing Impairment, Visual Impairment and Typical Development

Catalina Santa Cruz*
Victoria Espinoza
Elisa Hohlberg

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Los niños con discapacidad presentan mayor riesgo de presentar problemas socioemocionales. En el presente estudio se comparó la presencia de problemas emocionales en preescolares con discapacidad visual, discapacidad auditiva y desarrollo típico en cuanto a los problemas totales, externalizantes e internalizantes, así como respecto de síndromes específicos. El grupo con discapacidad sensorial presenta significativamente más problemas emocionales en la escala total y la escala de problemas externalizantes, que el grupo de desarrollo típico. Distinguiendo por tipo de discapacidad presentada, el análisis arrojó que los tres grupos difieren significativamente solo en las escalas total y externalización. Finalmente, se analizó la prevalencia de rangos de riesgo y clínicos para los tres grupos principales. Aun cuando las diferencias no son estadísticamente significativas, optan por ser mayores en los grupos con discapacidad sensorial. Los resultados se discuten en torno a la importancia de la detección y prevención de problemas socioemocionales tempranamente, lo cual es fundamental para promover una mejor calidad de vida de las personas con discapacidad, además de evitar enfermedades mentales en el futuro.

Descriptor: Discapacidad auditiva; Discapacidad visual; Problemas socioemocionales; Problemas internalizantes; Problemas externalizantes.

Children with disabilities are at greater risk of presenting social-emotional problems. In the present study, the presence of emotional problems in preschool children with visual impairment, hearing impairment, and typical development was compared in total, externalizing and internalizing problems and respect to specific syndromes. The group with sensory disabilities presents significantly more emotional problems on the total scale and externalizing problems than the typical developmental group. Distinguishing by type of disability, the analysis showed that the three groups differ significantly only in the total and externalization scales. Finally, we analyzed the prevalence of risk and clinical ranges for the three main groups. Even when the differences are not statistically significant, they choose to be greater in the groups with sensory disabilities. The results are discussed around the importance of early detection and prevention of socio-emotional problems, which is essential to promote a better quality of life for people with disabilities and avoid mental illnesses in the future.

Keywords: Hearing impairment; Visual impairment; Socio-emotional problems; Externalizing problems; Internalizing problems.

*Contacto: csantacr@uc.cl

1. Introducción

Se ha estimado que aproximadamente un 20% de los niños, niñas y adolescentes sufren algún tipo de enfermedad mental (World Health Organization, 2020). Diversos estudios han reportado que entre un 5% y un 26% de la población presenta problemas emocionales y de comportamiento. La presencia de este tipo de problemas en niños y adolescentes puede generar importantes dificultades respecto de su funcionamiento social, académico y emocional (Brauner y Stephens, 2006). Limitando sus oportunidades de integración social en la adolescencia, afectando el desarrollo de sus relaciones con pares, padres, profesores e incluso con sus parejas (Naciones Unidas, 2014).

Por otra parte, un adecuado desarrollo de las habilidades emocionales ha demostrado tener un alto impacto sobre la vida de las personas, a nivel de las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el desempeño académico, la conducta y el bienestar general (Eisenberg, 2006; Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; Lopes, 2005). Además, se ha observado que las personas con un mayor desarrollo de estas habilidades describen una menor presencia de sintomatología depresiva (Goldenberg, Matheson y Mantler, 2006).

La salud mental, entre otras cosas, considera el estado emocional y respuestas conductuales en niños, niñas y adolescentes (NNA). De esta forma, los problemas emocionales y conductuales representan una serie de dificultades asociadas a la presencia de problemas de carácter internalizante y externalizante. Los problemas internalizantes hacen referencia a dificultades de orden personal, dentro de las que encontramos trastornos como la depresión, la ansiedad, el retraimiento y las quejas somáticas. Al contrario, los problemas externalizantes son aquellos que involucran conflictos con otras personas y afectan sus expectativas respecto de los niños. En este grupo se puede encontrar los trastornos de comportamiento agresivo y desafiante (Achenbach y Rescorla, 2001). Por lo tanto, se considera que la salud mental, se asocia a la ausencia o niveles limitados de problemas emocionales y conductuales.

Por otra parte, se ha demostrado que la presencia de problemas internalizantes y externalizantes en la infancia, puede predecir la presencia de futuros problemas de salud mental en la adolescencia (Jones, 2013; Mesman et al., 2001). Por lo que es fundamental indagar respecto de su presencia en etapas escolares tempranas. En este marco, la presente investigación tiene como objetivo general describir las características asociadas a la salud mental, entendida desde los problemas emocionales, de alumnos que presentan discapacidad y desarrollo típico (DT).

2. Revisión de la literatura

2.1. Problemas emocionales y discapacidad

Diversos estudios han propuesto la existencia de una mayor prevalencia de problemas emocionales y conductuales en niños con discapacidad (Alimovic, 2013), lo que podría suponer mayor riesgo de sufrir las consecuencias sociales, académicas y emocionales descritas para la población general. En el caso de niños con discapacidad sensorial, se ha encontrado mayor presencia de problemas sociales y habilidades de reconocimiento y comprensión de las emociones (Dyck et al., 2004; Maes y Grietens, 2004).

A continuación, se presentan evidencias relativas a la presencia de problemas emocionales en niños y adolescentes con discapacidad auditiva (DA) y discapacidad visual (DV).

Niños y niñas con discapacidad auditiva. Se ha observado que niños y adolescentes con DA presentan mayores problemas emocionales y conductuales que sus pares oyentes (Dammeyer, 2018; Stevenson et al., 2015; Vissers y Hermans, 2018). Se ha descrito que la prevalencia de problemas de salud mental en niños sordos o hipoacúsicos es entre dos a cuatro veces mayor que en el caso de niños de DT (Dammeyer, 2009; van Eldik et al., 2004; van Gent et al., 2007).

En un estudio desarrollado en Alemania con 238 niños y adolescentes sordos de entre 4 a 18 años, se pudo observar que los niños sordos presentan mayor presencia de problemas emocionales y conductuales, tanto de carácter internalizante como externalizante. Un 41% de los niños puntuaron dentro del rango clínico, existiendo mayores problemas de ansiedad y depresión entre los adolescentes de 12 a 18 años que entre los niños de 4 a 11 años (van Eldik et al., 2004).

En un metaanálisis desarrollado por Stevenson y otros (2015) se analizaron los hallazgos de treinta y tres estudios que evaluaron los comportamientos, emociones y las relaciones interpersonales de niños y adolescentes sordos e hipoacúsicos. Ellos encontraron que los niños con DA puntuaban entre un cuarto y un tercio de desviación estándar más que los niños oyentes, indicando mayor presencia de problemas. Por otra parte, se describió que el área con mayores dificultades era aquella relativa a “problemas con pares”. Los resultados de los distintos estudios analizados indicaron que, tanto en función de la percepción de sus padres como respecto de sus propias valoraciones, los estudiantes con DA se perciben más aislados socialmente, con mayor tendencia a la agresividad y con una menor autoestima respecto de sus pares oyentes. Los estudios analizados incluyeron niños y adolescentes desde los 18 meses hasta los 21 años. Se realizaron análisis para determinar si el tamaño del efecto cambiaba según la edad de los participantes, y en la mayoría de los casos se pudo ver que declinaba a medida que se avanzaba en edad. Sin embargo, los autores sugieren la necesidad de establecer estudios longitudinales para determinar esta relación.

Más específicamente, van Eldik y otros (2004) propusieron la existencia de diferencias significativas entre niños y adolescentes con DA y sus pares oyentes respecto de la escalas total de problemas, la escala de problemas externalizantes y de problemas internalizantes. Ellos también describieron la presencia de diferencias significativas respecto de síndromes específicos, como lo son el retraimiento, la ansiedad y depresión, los problemas sociales, los problemas de pensamiento, los problemas atencionales, la conducta delictiva y el comportamiento agresivo. El único síndrome donde no se observaron diferencias significativas fue el relativo a quejas somáticas.

Por otra parte, también existen estudios que plantean que no existen diferencias en el desarrollo de problemas emocionales entre niños con DA y niños oyentes. En una investigación desarrollada por Khan y otros (2005) se analizó la existencia de diferencias en el desarrollo de problemas emocionales en niños con DA con y sin implantes cocleares y niños oyentes de entre dos a siete años de edad. Los resultados evidenciaron que no existían diferencias significativas entre ninguno de los grupos. De acuerdo con esta investigación, Huber y Kipman (2011) compararon la salud mental de adolescentes con DA usuarios de implante coclear y adolescentes oyentes. Los investigadores no encontraron diferencias significativas entre los grupos, sin embargo, estos resultados podrían no ser representativos para el caso de niños sordos sin implante coclear.

Basándose en múltiples estudios, Dammeyer (2018) describe una serie de factores de riesgo que podrían explicar esta mayor tendencia de los niños con DA a presentar problemas psicosociales y de salud mental, siendo los más importantes el desarrollo de las habilidades lingüísticas, el tipo de educación recibida, el apoyo parental y el uso de implantes cocleares. Respecto del desarrollo de las habilidades lingüísticas, se propone que, en muchos casos la falta o pérdida de audición se traduce en un menor desarrollo del lenguaje, lo que aumenta la presencia de problemas emocionales. En este sentido, se deduce que aquellos niños que presentan un adecuado desarrollo de las habilidades lingüísticas sean éstas en lengua de señas o a través del lenguaje oral, presentan una menor tendencia a desarrollar de problemas de salud mental. Por otra parte, el efecto del tipo de escuela a la que asisten los niños está determinado por el tipo de comunicación que presentan. Los niños que tienen un adecuado desarrollo de la lengua de señas presentan menor prevalencia de problemas emocionales cuando estudian en escuelas especiales, en cambio los niños que tienen un mayor desarrollo del lenguaje oral presentan menores problemas cuando se encuentran integrados en escuelas regulares. En definitiva, la habilidad de los niños para comunicarse con sus pares es fundamental para prevenir problemas de salud mental. El apoyo de los padres, por su parte, se describe como el factor menos estudiado, pero también relacionado con la comunicación. Barker y su equipo (2009), concluyen que la asociación entre lenguaje y problemas conductuales depende del nivel de lenguaje desarrollado, especialmente durante la primera infancia. Su estudio muestra cómo aquellos niños con discapacidad auditiva presentan más problemas de tipo conductual y mayores dificultades con el lenguaje oral, las que a su vez se asocian a un menor tiempo de interacciones entre padres e hijos(as). Se propone que los niños con DA provenientes de familias que reportan tener buenos niveles de comunicación temprana presentan una mejor calidad de vida. Al respecto, Dammeyer (2018) plantea que el uso de implantes cocleares y ayudas técnicas también tiene un impacto a través del lenguaje. En este sentido, el grado en que el implante coclear favorece las habilidades lingüísticas de los niños es lo que determina su influencia en la menor presencia de problemas de salud mental. Por su parte, las ayudas técnicas parecen no favorecer suficientemente el desarrollo del lenguaje, existiendo una asociación entre éstas y un menor nivel de bienestar. De todas formas, el autor plantea que muchos de estos factores deben ser más estudiados para contar con conclusiones generalizables.

2.2. Niños y niñas con discapacidad visual

En el caso de los niños y adolescentes con DV, también se ha observado una mayor prevalencia de problemas emocionales y de comportamiento respecto de niños de DT (Alimovic, 2013; Dale y Salt, 2008). Investigaciones previas han reportado una prevalencia de entre un 20% a un 49% respecto de la presencia de problemas emocionales y conductuales en niños con DV (Ophir-Cohen et al., 2005; Tirosh et al., 1998).

Un estudio donde se comparó la presencia de problemas emocionales en niños de 4 a 11 años con DV y niños de DT, se pudo observar que éstos últimos presentaban una cantidad significativamente menor de problemas emocionales y de comportamiento. Existiendo diferencias significativas tanto respecto de los problemas internalizantes como externalizantes. Respecto de la presencia de trastornos específicos, solo se encontraron diferencias significativas respecto de las quejas somáticas, los problemas sociales y de atención. Estas diferencias indicaban mayor presencia de problemas en el caso de los niños con DV (Alimovic, 2013).

Por otra parte, en una investigación desarrollada con 111 niños con DV pertenecientes a escuelas especiales (Mohamed et al., 2019), se observó una alta presencia de problemas respecto de las competencias sociales. Alrededor de un tercio de los participantes manifestó un rango límite o clínico respecto de los problemas de comportamiento, reportándose en un 27,7% de los niños evaluados rangos límites o clínicos respecto de la presencia de problemas internalizantes, y un 32,7% en rangos límites o clínicos en relación con la presencia de problemas externalizantes.

Uno de los principales factores de riesgo que podrían explicar una presencia mayor de problemas emocionales y conductuales en niños con DV, es un desarrollo descendido de las habilidades sociales. En un estudio donde se analizaron las interacciones sociales de niños de entre 9 a 12 meses, se pudo observar que en comparación con niños sin DV, los niños ciegos exhibían un repertorio más limitado de expresiones faciales, eran menos receptivos, tenían menos intentos de iniciar el contacto con sus madres o de presentar quejas o requerimientos hacia ellas (Tröster y Brambring, 1992). También se ha señalado que los niños ciegos tienen un menor desarrollo de la Teoría de la Mente, además se ha observado que presentan un acceso limitado a las relaciones causales existentes entre las expresiones faciales de las personas y los contextos que las inducen (Roch-Levecq, 2006). Santa-Cruz y Hohlberg (2019) estudiaron la autorregulación de alumnos preescolares con DV a través de la evaluación de las Funciones Ejecutivas. Las autoras concluyen que hay una tendencia a que los niños con DV, presenten menor Memoria de Trabajo y Funciones Ejecutivas en general. También se ha podido determinar la existencia de una dificultad específica respecto del reconocimiento de emociones, no así respecto de la comprensión de las mismas (Dyck et al., 2004). Por otra parte, Runjić y otros (2015) estudiaron a 39 adolescentes con DV de 13 a 17 años y concluyeron que aquellos estudiantes que presentaban mayor desarrollo de sus habilidades sociales manifestaron menor presencia de problemas de comportamiento. Los niños con menores problemas sociales presentaban una mayor autoestima, se sentían menos ansiosos y tenían menos problemas con los adultos. En este sentido Wright y Torrey (2000) encontraron una correlación consistente entre escalas prosociales y problemas de comportamiento al evaluar a un grupo de niños con DV de quinto y sexto grado.

Sin embargo, también existe evidencia relativa a la inexistencia de diferencias en el desarrollo emocional y el comportamiento de niños ciegos y niños de DT. En un estudio que tuvo por objetivo comparar la prevalencia de problemas emocionales en niños ciegos y niños de DT de entre 11 y 14 años, se pudo observar que los niños ciegos presentaban menor puntuación que el grupo de comparación respecto de los problemas emocionales, específicamente respecto de la ansiedad, depresión, aislamiento y problemas de atención; y no presentaban diferencias significativas con el grupo control respecto del comportamiento agresivo, problemas de pensamiento, quejas somáticas, problemas sociales y problemas internalizantes y externalizantes (Demir et al., 2014).

En un estudio realizado con adolescentes con DV se pudo observar que, si bien los estudiantes ciegos no diferían significativamente del grupo control respecto de la frecuencia de depresión, síntomas de estrés y problemas en sus relaciones con sus padres y hermanos, los adolescentes con DV reportaban tener menos amigos y encuentros con personas de su edad, así como mayor sensación de soledad y dificultades para hacer amigos. Las niñas con DV presentaban una menor autoestima, un peor desempeño escolar y habilidades sociales más descendidas (Hurre y Aro, 1998).

Por último, es importante considerar el grado de DV que presentan los estudiantes. En el meta-análisis publicado por Pinquart y Pfeiffer (2011), se establece una relación negativa entre el grado de discapacidad y el grado de bienestar psicológico de los individuos. Esto implica que, a mayor grado de discapacidad, menor es el grado de bienestar psicológico reportado.

En definitiva, si bien la investigación internacional presenta evidencias relativas a una mayor presencia de problemas emocionales y del comportamiento en niños con discapacidad sensorial, también existen evidencias que indican lo contrario. El presente estudio busca indagar respecto de los distintos aspectos del desarrollo emocional y del comportamiento de niños y niñas con DA y DV en la etapa preescolar, en comparación con el desarrollo de niños sin discapacidad sensorial.

Para responder al objetivo principal se examinó las diferencias en problemáticas socioemocionales de alumnos que están en proceso de adquisición de la lectura. Las preguntas que orientan el análisis son las siguientes: (1) ¿Presentan los alumnos con discapacidad sensorial mayores problemas socioemocionales, en las escalas total, de internalización y externalización y en los síndromes específicos, que los alumnos de DT en edad preescolar?, (2) ¿Hay diferencias entre los alumnos con DA, DV y DT respecto al tipo y magnitud de problemas que presentan? y (3) ¿Hay diferencias en cuanto al tipo de comunicación utilizada en el caso de los alumnos con DA y del grado de discapacidad en el caso de los alumnos con DV que expliquen diferencias en la cantidad de problemas reportados? (4) ¿Cuál es la prevalencia de los rangos clínicos respecto a los tres grupos comparados?

Las hipótesis, basadas en la literatura revisada, son: (1) se aprecian mayores problemas socioemocionales en general, expresado en la escala total del instrumento de evaluación y específicos, expresados en las escalas que evalúan problemas internalizantes y externalizantes, así como síndromes particulares, en el grupo que presenta discapacidad sensorial, en comparación con sus pares de DT.

La primera hipótesis específica es que el grupo que presenta DV presenta una mayor proporción de problemáticas de tipo internalizante, en comparación con el grupo que presenta DA y DT. La segunda hipótesis específica corresponde a que el grupo con DA presenta una mayor proporción de problemáticas de tipo externalizante, en comparación con el grupo que presenta DV y DT. Por último, se hipotetiza que hay diferencias de acuerdo a las características particulares de cada grupo de alumnos con discapacidad sensorial, esto implica que, la tercera hipótesis indica que habrá mayor problemática en las escalas para el grupo que se comunica mediante lengua de señas versus comunicación oral en el caso de los niños y niñas con DA. Y la cuarta hipótesis señala que el grupo con DV reportará mayores problemas en aquellos alumnos que presentan discapacidad total, versus el grupo que presenta discapacidad parcial.

3. Método

Para responder las preguntas de investigación se utilizó el paradigma cuantitativo, con un diseño de estudio no experimental transversal de tipo correlacional.

Sujetos

La muestra contó con un total de 192 estudiantes, de los cuales un 47,91% se identifica con el sexo masculino. La edad media muestral fue de 71,38 (DE = 11,178) meses. La muestra considera, alumnos que presentan discapacidad visual o auditiva, ya sea en grado parcial o total, además de un grupo de alumnos que presentan DT, el cual considera alumnos que no presentan necesidades educativas especiales, de acuerdo a lo reportado por los apoderados. Esta muestra cuenta con la particularidad de haber sido intencionada para poder evaluar trayectorias del aprendizaje de matemáticas y lenguaje en alumnos con discapacidad sensorial, por lo cual uno de los criterios de inclusión fue estar en proceso de adquisición de la lectura. Lo anterior implica que, en muchos casos, no corresponde con un grado escolar regular o edad promedio similar en el caso de los alumnos con discapacidad. Asimismo, un criterio de exclusión, para toda la muestra, fue el tener comorbilidad diagnosticada al tiempo del estudio. En el Cuadro 1, se pueden observar las características demográficas de la muestra.

Cuadro 1

Estadísticos descriptivos de la muestra

	DT		DV		DA		Total	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Edad (meses)	68,333	4,631	76,346	15,694	91,235	19,661	71,383	11,178
	N	%	n	%	n	%	N	%
Sexo								
Hombre	66	34,375	14	7,292	12	6,250	92	47,917
Mujer	83	43,229	12	6,25	5	2,604	100	52,083
GD								
Parcial		10	38,462				10	38,462
Total		16	61,538				16	61,538
TC								
Oral					5	29,412	5	29,412
LS					12	70,588	12	70,588

Nota. DT= Desarrollo típico, DV=Discapacidad visual, DA= Discapacidad auditiva, M= Media, DE= Desviación estándar, n= Número de participantes del grupo, N= Número de participantes de la muestra total, GD= Grado de discapacidad, TC= Tipo de comunicación.

Instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue el Child-Behavior Checklist 6-18 (CBCL) desarrollado por Achenbach y Rescorla (2001), corresponde a un formulario que permite evaluar competencias, funcionamiento adaptativo y problemas que experimentan niños, niñas y adolescentes durante su etapa escolar, de acuerdo a lo informado por sus padres, apoderados o cuidadores que conozcan al estudiante en un ambiente familiar. Este instrumento ha sido utilizado en diversas investigaciones tanto nacionales (Lecannelier et al., 2014; Leiva Bahamondes y Andrade, 2018; Reynolds et al., 2018; Vicente et al., 2012) como internacionales (Ivanova et al., 2007; Rocha et al., 2013), y ha sido utilizada en grupos de niños, niñas y jóvenes con y sin discapacidad (Alimovic, 2013; Demir et al., 2014a; Dovgan et al., 2019; Ivanova et al., 2007; Khan et al., 2005; Lecannelier et al., 2014; Leiva Bahamondes y Andrade, 2018; Maes y Grietens, 2004). La completación del instrumento demora entre 15 y 20 minutos. Los autores sugieren que el instrumento puede ser utilizado desde los cinco años si los niños van a ser evaluados nuevamente a los seis, lo cual corresponde al caso de esta investigación.

De acuerdo con la asesoría recibida por parte de los editores de CBCL (Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)), comunicación personal, 13 de febrero, 2018) se utilizó la versión adaptada para Chile de la sección correspondiente a problemas socioemocionales y conductuales. El instrumento cuenta con 113 ítems que describen características del alumno o alumna. El adulto que responde debe considerar si esa característica es “muy cierta o a menudo cierta” (2 puntos), de “alguna manera o algunas veces cierta” (1 punto) o, “no es cierta” (0 puntos). La calificación debe basarse en lo observado durante los últimos seis meses.

Los resultados están organizados en torno a ocho síndromes, los cuales son obtenidos a través de las normas de publicación del instrumento. De acuerdo con sus autores, los síndromes refieren a un conjunto de problemas que tienden a ser concurrentes. Los síndromes fueron nombrados en pos de resumir los síntomas y problemas que agrupan. Estos a su vez, pueden ser agrupados en tres escalas generales, relativas conductas externalizantes, problemas internalizantes y una escala general o total (Achenbach y Rescorla, 2001).

En el Cuadro 2 se observan los ocho síndromes y se exponen tres ítems por cada uno para ilustrar el tipo de conducta o problema que comprende. Por último, se menciona el índice de confiabilidad de cada una de las escalas, de acuerdo a lo que se indica en el manual del instrumento.

Cuadro 2

Descripción y confiabilidad de las escalas

SÍNDROME	ÍTEMES DE EJEMPLO	α DE CRONBACH
Ansioso-Depresivo	(a) Teme ir al colegio (b) Lloro constantemente (c) Se siente demasiado culpable	0,84
Retraído-Depresivo	(a) No habla (b) Prefiere estar solo (c) Disfruta poco	0,80
Quejas Somáticas	(a) Tiene pesadillas (b) Se siente mareado (c) Tiene dolores de cabeza	0,78
Problemas Sociales	(a) No habla (b) Prefiere estar solo (c) Disfruta poco	0,82
Problemas de Pensamiento	(a) Repite acciones (b) No puede dejar de pensar ciertas cosas (c) Se hace daño	0,78
Problemas Atencionales	(a) Actúa como si fuese menor (b) Le cuesta terminar tareas (c) Es impulsivo(a)	0,86
Transgresión de Reglas	(a) Miente o hace trampa (b) Dice garabatos o malas palabras (c) Roba	0,85
Conducta Agresiva	(a) Destruye sus cosas (b) Es desobediente (c) Ataca a otras personas	0,94

Nota. Recuperado de Achenbach y Rescorla (2001, p. 101).

A continuación, se describen las tres escalas generales que reporta el instrumento y sus respectivos índices de confiabilidad:

- Problemas Totales: Esta escala comprende los ocho síndromes antes descritos en el Cuadro 2, por lo que su puntaje bruto puede oscilar entre los 0 y 240 puntos, siendo que a mayor puntaje mayor índices de problemas socioemocionales en general. Presenta una confiabilidad de $\alpha=0,94$.
- Problemas Internalizantes: Esta escala agrupa los síndromes Ansioso-Depresivo, Retraído-Depresivo y Quejas Somáticas. Debe su nombre a que las conductas y problemas descritos se relacionan con el sujeto mismo. Su confiabilidad es de $\alpha=0,91$.
- Problemas Externalizantes: Esta escala considera los síndromes Transgresión de Reglas y Conducta Agresiva. Su nombre indica que los problemas y conductas son en relación con otras personas y a lo que se espera en el comportamiento de un niño o niña. El α de Cronbach es igual a 0,94.

Cada uno de los síndromes y escalas generales pueden ser transformados a un puntaje T correspondiente al puntaje de la norma estandarizada publicada por ASEBA, la cual distingue por grupo etáreo y sexo. Chile no cuenta con una norma nacional, por lo que, siguiendo las recomendaciones de la editorial, se utilizó la correspondiente a la sociedad 2, la cual incluye la norma estándar del instrumento, y es adecuada para países como Croacia, Grecia e Italia. En el caso de los síndromes, se considera que un puntaje T de entre 65 y 69, el niño o niña está en el rango límite, esto implica que sus síntomas no son clínicos, pero hay una tendencia a ello. Por consiguiente, si el puntaje es mayor a 69, se considera que el síndrome alcanzó una intensidad clínica. En el caso de las escalas generales, se considera que el rango clínico está entre los puntajes T= 60-63 y el rango clínico cuando se superan los 63 puntos.

Es necesario acotar que los autores del instrumento no recomiendan utilizar los puntajes T de los síndromes para análisis estadísticos continuos, sino que solo en términos de prevalencia. Los autores señalan que para realizar comparaciones es necesario transformar los puntajes brutos obtenidos por todos los participantes a puntajes estándar. En esta investigación se transformaron los puntajes obtenidos por toda la muestra a puntaje Z, para evitar confusiones entre los puntajes T propios de la norma del instrumento. Por lo tanto, los puntajes T se utilizaron para las escalas generales y para obtener las prevalencias de las categorías límite y clínicas. Y, por su parte, los puntajes Z se utilizaron para hacer comparaciones entre los grupos experimentales para las escalas relativas de síndromes específicos.

Procedimiento

El presente estudio utilizó datos correspondientes a la primera ola de evaluación del estudio longitudinal "Considerando la Diversidad en Poblaciones Diversas: de las Políticas a las Intervenciones en Educación Especial", llevado a cabo por el Centro de Justicia Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y financiado por ANID. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la PUC y fue aceptado por los directivos de las escuelas contactadas, además de contar con el consentimiento informado de apoderados y asentimiento informado de los estudiantes que participaron del estudio. Los alumnos fueron evaluados entre los meses de abril y mayo del año 2018, siendo en este caso los apoderados quienes respondieron el cuestionario socioemocional, de acuerdo con la percepción que tenían respecto de sus hijos.

Plan de Análisis

En este estudio se comparan los niveles de problemas socioemocionales reportados por apoderados de alumnos agrupados en torno a tres características principales a saber; DA, DV y DT.

El análisis considera reportar diferencias en los problemas socioemocionales reportados por la escala, desde lo general a lo particular. Por lo tanto, se estructura considerando primero si la población que presenta discapacidad sensorial difiere de aquella de DT en cuanto a la Escala Total, Escala de Internalización y Escala de Externalización del CBCL. Luego, se comparan estos dos grupos respecto a dimensiones específicas, dadas por las escalas de síndromes que reporta el instrumento. Todos estos análisis fueron realizados mediante la prueba T de Student.

Posteriormente, el análisis considera si hay diferencias entre los tres grupos principales, es decir DA, DV y DT, en las mismas escalas que se mencionan anteriormente. Cada una de las comparaciones se realizó mediante pruebas de ANOVA unidireccionales.

Para terminar con esta línea de análisis, se realizaron comparaciones específicas para los grupos con discapacidad sensorial. Esto implica que los alumnos con DA fueron analizados en cuanto al tipo de comunicación que utilizan, es decir si utilizan comunicación oral o lengua de señas. Por su parte, los alumnos con DV fueron analizados en cuanto al grado de discapacidad que presentan, es decir si reportan una discapacidad parcial o total. En el caso de las comparaciones intragrupo con discapacidad, estas se efectuaron mediante pruebas T de Student.

Considerando que los tamaños muestrales no son equivalentes y en algunas de las comparaciones no superan los cinco alumnos, es que además de los estadísticos, se reporta el tamaño del efecto asociado a cada prueba. Esto permite profundizar en los resultados obtenidos, aun cuando estos provengan de grupos pequeños.

Por último, se utilizó la categorización de las distintas escalas de CBCL para reportar el índice de prevalencia de los rangos clínicos y de riesgo, para los tres grupos y se comparó la proporción de estos criterios diagnósticos en cuanto a su significancia estadística mediante la prueba de Chi-cuadrado.

4. Resultados

La evaluación de los supuestos necesarios para realizar el análisis estadístico antes mencionado indica que de los grupos de comparación solo el que presenta DA tiene un *outlier* (a más de dos DE del promedio grupal) en la escala de internalización, evaluado mediante inspección visual del *boxplot*. Dada la robustez de los estadísticos utilizados, se realizaron los análisis considerando el *outlier*. De acuerdo a la inspección visual realizada por medio de gráficos Q-Q, todos los grupos presentan una distribución normal de los datos. Por último, se aprecia normalidad en la homogeneidad de la varianza de los grupos de comparación principal, de acuerdo al test de Levene de homogeneidad de varianzas ($p=0,08$).

4.1. Discapacidad sensorial Vs. desarrollo típico

Al comparar los promedios de los alumnos que presentan discapacidad sensorial, con los que no presentan este tipo de discapacidad, se observa diferencias estadísticamente

significativas, en la cual los alumnos sin discapacidad tienen en promedio 5,311 IC 95% [-8,842, -1,778] puntos menos de la escala de problemas total ($t(194)=-3,436$, $p=0,001$, $d=0,548$).

Como se aprecia en el Cuadro 3, tanto en las escalas de internalización como externalización, el grupo que no reporta discapacidad presenta consistentemente menores puntajes respecto del grupo que reporta discapacidad sensorial, diferencias que son estadísticamente significativas

Cuadro 3

Comparación grupo discapacidad sensorial versus desarrollo típico

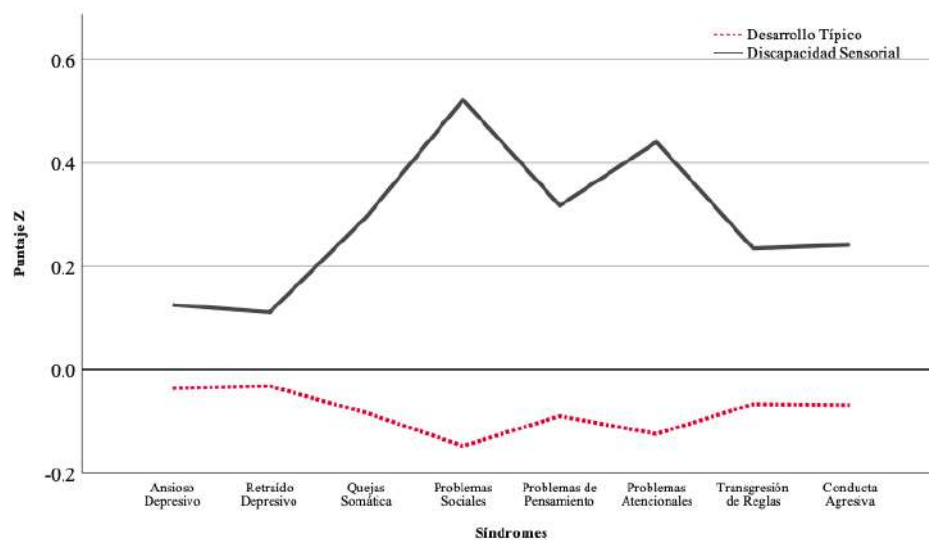
	GRUPO	N	MEDIA	DE	EE	ICC		T (P)	D
						LI	LS		
Escala Total	DT	153	52,294	10,871	0,879			-3,436	0,549
	DS	43	57,605	8,336	1,271	-8,842	-1,779	-0,001	
Escala Internalización	DT	153	51,412	10,635	0,86			-2,049	0,364
	DS	43	55,093	9,546	1,456	-7,225	-0,138	-0,042	
Escala Externalización	DT	153	53,85	9,725	0,786			-2,066	0,366
	DS	43	57,256	8,891	1,356	-6,657	-0,155	-0,04	

Nota. DT= Desarrollo típico, DS= Discapacidad sensorial, N= Número de participantes de la muestra total, DE= Desviación estándar, Error Estándar de la media, ICC= 95% del Intervalo de confianza de la diferencia, LI=Límite Inferior, LS=Límite Superior

En cuanto a las diferencias obtenidas en cada uno de los síndromes, se obtiene que en todas las comparaciones el grupo de DT obtiene menores puntajes y por ende menores problemas, como se puede observar en la Figura 1. Sin embargo, estas diferencias son estadísticamente significativas solo para los síndromes Quejas Somáticas ($t(194)=-2,217$, $p=0,028$, $d=-0,143$), Problemas Sociales ($t(194)=-4,025$, $p<0,001$, $d=-0,383$), Problemas de Pensamiento ($t(194)=-2,064$, $p=0,044$, $d=-0,695$), Problemas Atencionales ($t(194)=-3,356$, $p=0,001$, $d=-0,412$).

Figura 1

Escalas de Síndromes CBCL, según grupos discapacidad sensorial y desarrollo típico



4.2. Discapacidad auditiva, discapacidad visual y desarrollo típico

Al diferenciar el grupo que presenta discapacidad sensorial, considerando si ésta es de tipo auditivo o visual, el análisis de varianza indica, como se observa en el Cuadro 4, que hay diferencias estadísticamente significativas tanto en la escala total, como en la de externalización, no así en la de internalización. Al hacer comparaciones post-hoc utilizando el método Tukey, solo las diferencias de medias en los grupos de DT y DA son estadísticamente significativas (diff=6,327, $p=0,027$) para la escala de externalización, tendencia que se repite para la escala total en la cual nuevamente solo los grupos que consideran alumnos con DT y DA presentan diferencias significativas (diff=7,059, $p=0,023$).

Cuadro 4

Comparación grupo discapacidad visual, discapacidad auditiva y desarrollo típico

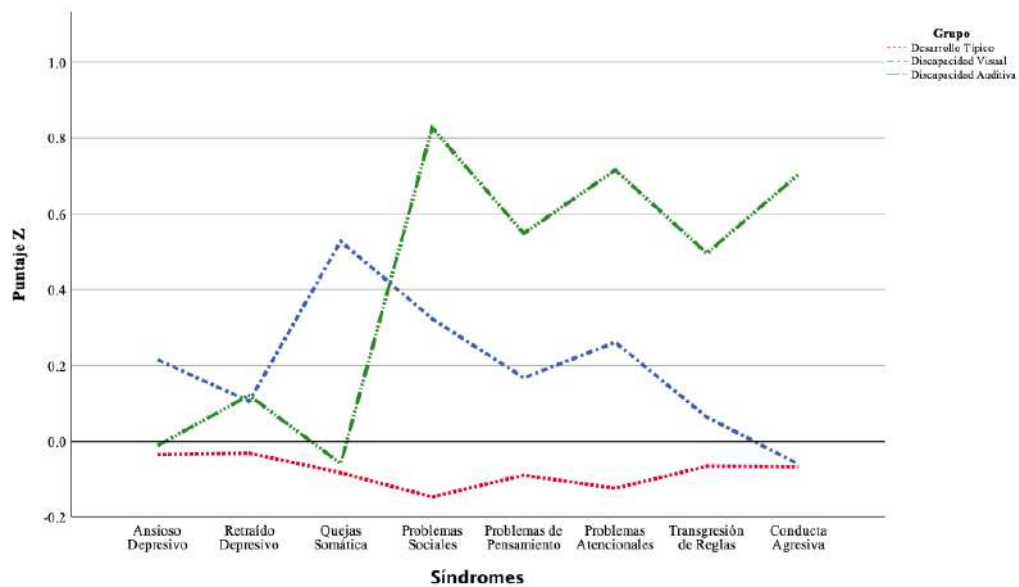
	GRUPO	N	MEDIA	DE	EE	ICC M		F(p)	η^2
						LI	LS		
Escala Total	DT	153	52,29	10,871	0,879	50,56	54,03	4,792	0,047
	DV	26	56,46	7,834	1,536	53,3	59,63	-0,009	
	DA	17	59,35	9,007	2,184	54,72	63,98		
Escala Externalización	DT	153	53,85	9,725	0,786	52,3	55,4	3,479	0,035
	DV	26	55,35	7,155	1,403	52,46	58,24	-0,033	
	DA	17	60,18	10,608	2,573	54,72	65,63		
Escala Internalización	DT	153	51,41	10,635	0,86	49,71	53,11	2,264	0,033
	DV	26	55,85	10,593	2,077	51,57	60,12	-0,107	
	DA	17	53,94	7,846	1,903	49,91	57,98		

Nota. DT= Desarrollo típico, DV= Discapacidad visual, DA=Discapacidad Auditiva, N= Número de participantes de la muestra total, DE= Desviación estándar, Error Estándar de la media, ICC= 95% del Intervalo de confianza de la diferencia, LI=Límite Inferior, LS=Límite Superior.

En la Figura 2 se aprecia que los alumnos que reportaron no tener discapacidad sensorial presentan consistentemente menos problemas en todas las escalas que evalúan síndromes. Por su parte, los alumnos con DV superan a los otros dos grupos en las escalas que evalúan problemas internalizantes, mientras que los alumnos con DA superan en su índice de problemas en todas las escalas restantes a los otros dos grupos de comparación. El ómnibus test muestra que hay diferencias significativas entre los grupos en las prueba quejas somáticas ($F(2,193)= 4.319$, $p=0,015$ $\eta^2=0.043$), al realizar las comparaciones entre grupos utilizando el método Tukey, se obtiene que solo la diferencia entre el grupo de DT y DV es estadísticamente significativa (diff=0,611, $p=0,011$) para este síndrome. Para la escala problemas sociales ($F(2,193)= 9.598$, $p<0,001$ $\eta^2=0.090$), la diferencia es estadísticamente significativa solo entre los grupos DA y DT (diff=0,974, $p<0,001$). La misma tendencia se da para la escala problemas de pensamiento ($F(2,193)= 3.623$, $p=0,029$ $\eta^2=0.036$), en la cual la diferencia es a favor de los alumnos con DT (diff=-0,637, $p=0,033$). Lo mismo ocurre para la escala problemas atencionales ($F(2,193)= 6.792$, $p=0.001$, $\eta^2=0.066$), con una diferencia de 0,839 ($p=0,003$). Por último, en el caso de conducta agresiva ($F(2,193)= 4.786$, $p=0.009$, $\eta^2=0.047$) el grupo que presenta DA tiene diferencias significativas con los otros dos grupos, en el caso de DV, la diferencia es de 0,764 ($p=0,036$) puntos a favor de este último, mientras que la diferencia con el grupo de DT es de 0,771 ($p=0,007$), a favor del grupo de DT.

Figura 2

Escalas de Síndromes CBCL, según grupos discapacidad visual, discapacidad auditiva y desarrollo típico



4.3. Análisis por tipo de discapacidad

A continuación, se presentan los resultados que buscan dilucidar si dentro de los grupos que presentan discapacidad existen diferencias de acuerdo a ciertas características que podrían influir en el estado socioemocional de los niños. Para el grupo de DA, se compara el tipo de comunicación que utilizan, es decir, oral o lengua de señas. Por su parte, el grupo que presenta DV se compara según si su grado de discapacidad es parcial o total.

Discapacidad auditiva y tipo de comunicación. Las comparaciones entre los resultados obtenidos por el grupo de alumnos con DA que utilizan el lenguaje oral o lengua de señas para comunicarse no arrojan diferencias estadísticamente significativas para las escalas generales total, externalizante e internalizante, como se observa en el Cuadro 5. Sin embargo, es relevante destacar el tamaño del efecto medio que se observa en las escalas total y de externalización.

Cuadro 5

Comparación grupo discapacidad auditiva según tipo de comunicación

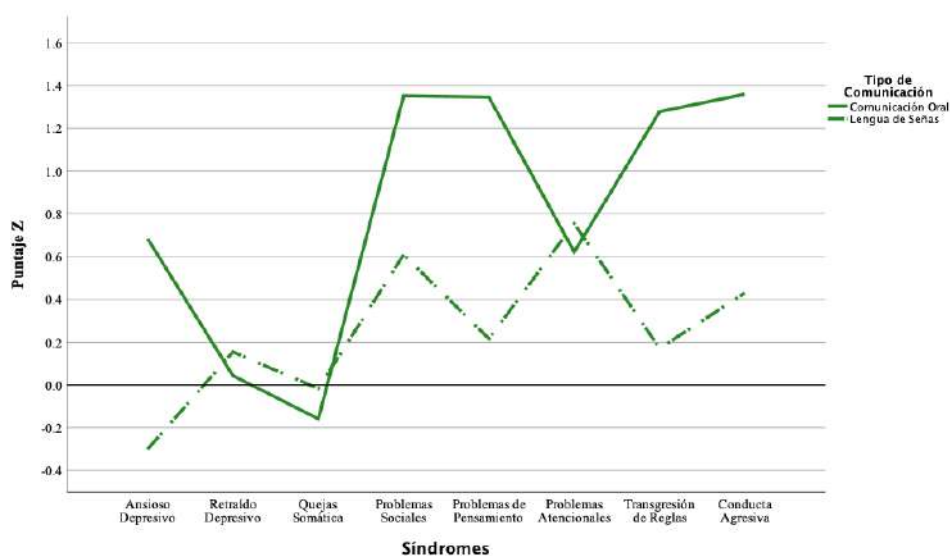
	GRUPO	N	MEDIA	DE	EE	ICC		T (P)	D
						LI	LS		
Escala Total	CO	5	62,4	12,361	5,528	-5,966	14,599	0,895 (-0,385)	0,422
	LSI	12	58,08	7,513	2,169				
Escala Externalización	CO	5	64,2	14,856	6,644	-6,328	17,728	1,01 (-0,328)	0,470
	LSI	12	58,5	8,544	2,466				
Escala Internalización	CO	5	55,4	12,341	5,519	-7,056	11,19	0,359 (-0,735)	0,215
	LSI	12	53,33	5,726	1,653				

Nota. CO= Comunicación oral, LSE= Lengua de signos, N= Número de participantes de la muestra total, DE= Desviación estándar, Error Estándar de la media, ICC= 95% del Intervalo de confianza de la diferencia, LI=Límite Inferior, LS=Límite Superior.

La Figura 3 muestra las diferencias según el tipo de comunicación utilizado por los alumnos con DA en las ocho subescalas de síndromes. Al igual que en el caso de las escalas generales, las diferencias entre los grupos no son estadísticamente significativas. No obstante, el *d* de Cohen para las escalas ansioso depresivo alcanza un tamaño de efecto grande para las escalas ansioso depresivo ($d=0,893$) y problemas sociales ($d=0,972$). Por su parte, las escalas problemas de pensamiento ($d=0,738$) y conducta agresiva ($d=0,581$) superan un tamaño de efecto medio.

Figura 3

Escalas de Síndromes CBCL, para grupo con discapacidad auditiva, según tipo de comunicación



Discapacidad visual y grado de discapacidad. Respecto al grado de discapacidad que reportan los estudiantes, se obtiene que no hay diferencias significativas en ninguna de las tres subescalas mayores (internalización, externalización y total), respecto a si su discapacidad es parcial o total, como se puede apreciar en el Cuadro 6.

Cuadro 6

Comparación grupo discapacidad visual según grado de discapacidad

	Grupo	N	Media	DE	EE	ICC		T (P)	D
						LI	LS		
Escala Total	DP	10	55,5	4,552	1,44	-7,276	4,151	-0,566 (-0,577)	0,211
	DTO	16	57,06	9,427	2,357				
Escala Externalización	DP	10	54,7	6,913	2,186	-7,11	5,01	-0,358 (-0,724)	0,146
	DTO	16	55,75	7,497	1,874				
Escala Internalización	DP	10	55,9	10,082	3,188	-8,908	9,083	0,02 (-0,984)	0,008
	DTO	16	55,81	11,226	2,807				

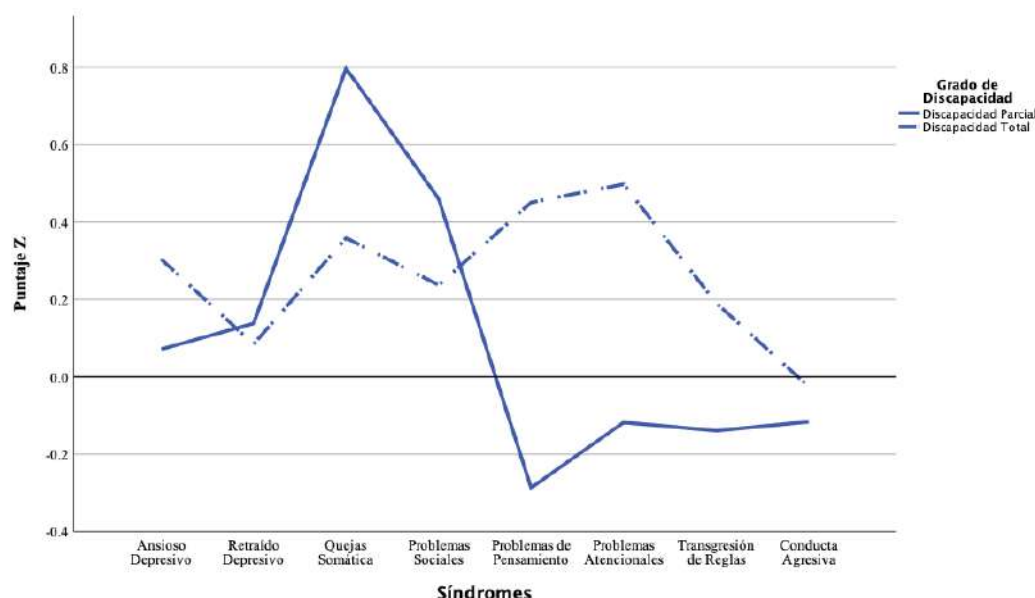
Nota. DP= Discapacidad parcial, DTO= Discapacidad total, N= Número de participantes de la muestra total, DE= Desviación estándar, Error Estándar de la media, ICC= 95% del Intervalo de confianza de la diferencia, LI=Límite Inferior, LS=Límite Superior.

La Figura 4 sintetiza los resultados obtenidos para cada uno de los síndromes de CBCL por los alumnos que presentan DV, según su grado de discapacidad. Aun cuando las diferencias entre grupos no son estadísticamente significativas para ninguna de las escalas, cabe mencionar que las escalas problemas de pensamiento ($d=0,738$) y problemas

atencionales ($d=0,735$) presentan un tamaño de efecto de su diferencia nominado grande, mientras las escalas ansioso depresivo ($d=0,236$), quejas somáticas ($d=0,296$) y transgresión de reglas ($d=0,365$) presentan tamaños de efecto en la diferencia entre pequeños y medianos.

Figura 4

Escalas de síndromes CBCL, para grupo con discapacidad visual, según grado de discapacidad



4.4. Prevalencia de categorías diagnósticos

A continuación, se presenta el Cuadro con la prevalencia expresada en porcentaje dentro de su grupo de pertenencia, de los criterios diagnósticos y su respectivo chi cuadrado para cada una de las escalas analizadas, según la agrupación que recoge el tipo de discapacidad. Aun cuando la frecuencia de casos no muestra diferencias estadísticamente significativas, hay ciertas tendencias que se repiten en las escalas generales. Por ejemplo, los alumnos con discapacidad parecieran tener con más frecuencia problemas de rango clínico asociados a las escalas de internalización y externalización, mientras que los alumnos con DA a la escala total.

5. Discusión

El objetivo general del presente estudio fue comparar los problemas emocionales y conductuales de niños con discapacidad sensorial y niños de DT. Los resultados de esta investigación indican que, tal como lo muestra la evidencia internacional los estudiantes con discapacidad sensorial manifiestan en mayor proporción que los alumnos de DT este tipo de problemas (Alimovic, 2013; Dale y Salt, 2008; Dammeyer, 2018; Maes y Grietens, 2004; Stevenson et al., 2015; Vissers y Hermans, 2018).

En respuesta a nuestra primera pregunta de investigación, los alumnos chilenos estudiados que reportan discapacidad sensorial presentan significativamente más problemas en las escalas de problemas externalizantes e internalizantes, así como en la escala total. Por otra parte, los resultados sobre escalas específicas indican que los problemas se concentran en los síndromes que aúnan quejas somáticas, problemas

sociales, problemas de pensamiento y problemas atencionales para los alumnos que presentan discapacidad sensorial en comparación con aquellos que no presentan dicho diagnóstico.

El análisis de los resultados considerando los grupos de comparación DA, DV y DT responde a la pregunta sobre las diferencias en los problemas que presentan y su magnitud entre grupos de comparación. Se obtiene que los alumnos con DV obtienen puntajes más altos en la escala de problemas internalizantes, respecto al grupo de DT y con DA, quienes no presentan diferencias significativas entre ellos. La diferencia en problemas internalizantes entre el grupo de DT y DV también se evidencia en grupos de mayor edad, como lo hallado por Pinquart y Pfeiffer (2014), quienes encontraron diferencias en problemas emocionales entre ambos grupos. Por su parte, los alumnos con DA obtienen mayores puntajes en las escalas total y de problemas externalizantes, diferencias que son estadísticamente significativas respecto del grupo de DT y DV, quienes no presentan diferencias significativas entre ellos. La evidencia sobre mayores problemáticas de tipo total y externalizante coincide con lo hallado por van Eldik et al. (2004), salvo en lo que concierne a la escala internalizante. Por su parte, las diferencias entre el grupo de DT y que presenta DV coincide parcialmente con lo reportado por Alimovic (2013), quien encuentra diferencias además en la escala de problemas externalizantes, los cuales nosotros no hallamos.

En el caso de los niños con DA y la comparación con el resto de los grupos en síndromes específicos, se puede observar que coincidentemente con lo propuesto por van Eldik et al. (2004), los niños con DA tuvieron puntajes significativamente más altos que el grupo de DT respecto de problemas sociales, problemas de pensamiento y problemas atencionales, no así del grupo que presenta DV. En el caso de la escala de conducta agresiva, los alumnos que presentan DA presentan significativamente más problemas en esta área que los otros dos grupos de comparación, lo cual se condice con el estudio de Barker y otros (2009), quienes en su ecuación estructural encuentran una relación de 0,23 entre el grado de audición y la escala de agresividad.

Respecto de los niños con DV nuestros resultados indican la presencia de diferencias significativas solo en función de las quejas somáticas, lo que coincide con lo reportado por Alimovic (2013), quien además propone diferencias relativas a los problemas sociales y a la atención, lo que no se refleja en los resultados del presente estudio.

El análisis de las escalas generales para el grupo DA considerando el tipo de comunicación que utilizan indica que no habría diferencias significativas entre ellos, sin embargo, los tamaños de efecto, de acuerdo a lo propuesto por Cohen (1992) pueden ser calificados como medios. En cuanto a las escalas específicas, al igual que para las escalas generales, las diferencias no son estadísticamente significativas, pero en esta ocasión se aprecia un tamaño de efecto grande para los síndromes ansioso-depresivo y problemas sociales y un tamaño de efecto medio para las escalas problemas de pensamiento y conducta agresiva.

La comparación entre los estudiantes con DV que presentan una ceguera total o parcial indica que no hay diferencias significativas entre los grupos para ninguna de las escalas o síndromes reportados. Sin embargo y apoyando a lo que se señala en investigaciones previas (Pinquart y Pfeiffer, 2011), hay una tendencia a que los niños y niñas con mayor grado de discapacidad, presenten mayores problemas conductuales y emocionales, lo cual se ve corroborado con tamaños de efecto medios y altos de nuestro estudio.

En cuanto a la prevalencia de alumnos que presentarían un diagnóstico clínico, tal como lo han demostrado otros estudios, tanto los niños con DA como visual presentaron una mayor prevalencia respecto de los diagnósticos clínicos a nivel de salud mental (Dammeyer, 2009; van Eldik et al., 2004; van Gent et al., 2007). En el caso de los alumnos con DA, la presencia de rangos límites o clínicos respecto de los problemas generales es 1,8 veces más que en el caso de los niños de DT, esto coincide con los hallazgos de van Eldik y otros (2004) y van Gent y otros (2007) quienes, utilizando el mismo instrumento que en el presente estudio reportaron que los niños con DA presentaban 2,6 y 1,8 veces, respectivamente, más diagnósticos límites y clínicos en la escala de problemas totales. Sin embargo, al analizar los resultados respecto de las escalas de problemas internalizantes y externalizantes para los alumnos con DA, los resultados del presente estudio manifiestan rangos menores que el estudio de van Eldik y otros (2004), quienes reportan la presencia de un 38% de la muestra en rangos límites o clínicos, mientras que en nuestro estudio solo alcanza al 24% (5,9% rango límite, 17,6% rango clínico), y rangos algo superiores que en el estudio de van Gent y otros (2007), quienes reportaron que un 19% y un 14% de los niños de la muestra presentaron resultados en rangos clínicos para las escalas de problemas internalizantes y externalizantes respectivamente. De todas formas, hay que ser cuidadosos con las comparaciones pues los estudios presentan diferencias en la edad de los participantes, mientras van Eldik y otros (2004) consideraron niños y adolescentes de entre 4 a 18 años, el estudio de van Gent y otros (2007) evaluaron adolescentes y jóvenes de entre 13 y 21 años. Nuestra muestra solo considera niños en las etapas iniciales de la escolarización.

Respecto de los niños con DV un 30,7% de los niños evaluados presentó rangos límites o clínicos en la escala general de problemas, lo que es una proporción menor respecto de la propuesta por Tirosh y otros (1998) que describieron la presencia de problemas de comportamiento diagnosticados en un 49% de los niños de su muestra. Por otra parte, en un estudio desarrollado por Ophir-Cohen y otros. (2005) se observó que solo el 21% de los participantes presentó problemas emocionales y de comportamiento, lo que es menor al porcentaje evidenciado en el presente estudio. En ambos casos la edad de la muestra difiere de la del presente estudio, pues considera niños de entre 0 y 5 años. Las grandes diferencias observadas pueden estar relacionadas con los instrumentos de medición, que son distintos para todos los casos.

6. Conclusiones

El presente estudio representa un aporte a la literatura en dos sentidos. El primero es que es el único, de nuestro conocimiento, que integra el análisis de dos grupos de alumnos con discapacidad sensorial y alumnos de DT. Por otra parte, está enfocado en alumnos que están iniciando su proceso de escolarización. Ambas características permiten, iluminar el tipo de problemas que los alumnos con discapacidad sensorial enfrentan en cuanto a lo socioemocional y, además, generar intervenciones preventivas focalizadas tanto a los alumnos con discapacidad sensorial en general, como a los alumnos con DA o DV en particular.

De los resultados se puede concluir que en general los alumnos con discapacidad sensorial presentarían mayores problemas emocionales al inicio de su historia escolar, siendo los alumnos con DV quienes presentan mayores problemas de tipo internalizante mientras que los alumnos con DA presentan mayormente problemas de tipo externalizante.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, estas se centran en el tamaño de la muestra y en la dispersión etaria de ésta. Lo anterior afectó particularmente las comparaciones intra grupos, en el caso de alumnos con discapacidad sensorial, las cuales no arrojaron diferencias estadísticamente significativas. Estos resultados pueden ser artefacto de lo pequeña de la muestra, por lo que es necesario enfatizar la importancia de los tamaños de efecto hallados. Estos resultados dan pie para seguir explorando en las diferencias intra grupo en pos de lograr resultados más precisos y adecuados a las características de cada grupo.

Los hallazgos de este estudio arrojan información relevante que sirve de insumo para darle prioridad a la prevención y detección de problemas emocionales en grupos de riesgo. Por lo tanto, es fundamental contar con evidencia empírica que permita focalizar estrategias de tratamiento e intervención en salud mental, ya que, como se ha mencionado, los problemas emocionales se relacionan con variadas problemáticas, tanto académicas como sociales en la adolescencia y eventualmente en la adultez.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por ANID PIA CIE160007 y desarrollada por el Centro de Justicia Educacional de la Universidad Católica de Chile.

Referencias

- Achenbach, T. M. y Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-age forms & profiles*. University of Vermont.
- Alimovic, S. (2013). Emotional and behavioural problems in children with visual impairment, intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(2), 153-160. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01562.x>
- Barker, D. H., Quittner, A. L., Fink, N. E., Eisenberg, L. S., Tobey, E. A. y Niparko, J. K. (2009). Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent-child communication. *Development and Psychopathology*, 21(2), 373-398. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000212>.Predicting
- Brauner, C. B. y Stephens, C. B. (2006). Estimating the prevalence of early childhood serious emotional/behavioral disorders: Challenges and recommendations. *Public Health Reports*, 121(3), 303-310. <https://doi.org/10.1177/003335490612100314>
- Cohen, J. (1992). A power pirmer. *Psychological Bulletin*, 112(1)(1), 155-159.
- Dale, N. y Salt, A. (2008). Social identity, autism and visual impairment (VI) in the early years. *The British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 135-146. <https://doi.org/10.1177/0264619607088282>
- Dammeyer, J. (2009). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 50-58. <https://doi.org/10.1093/deafed/enp024>
- Dammeyer, J. (2018). Mental health and psychosocial well-being in deaf and hard-of-hearing students. En VVAA., *Evidence-Based Practices in Deaf Education* (pp. 437-454). Routledge. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190880545.001.0001>

- Demir, T., Bolat, N., Yavuz, M., Karaçetin, G., Doğançün, B. y Kayaalp, L. (2014a). Attachment characteristics and behavioral problems in children and adolescents with congenital blindness. *Archives of Neuropsychiatry*, 51(2), 116-121. <https://doi.org/10.4274/npa.y6702>
- Demir, T., Bolat, N., Yavuz, M., Karaçetin, G., Doğançün, B. y Kayaalp, L. (2014b). Doğuştan görme engeli olan çocuk ve ergenlerde bağlanma özellikleri ve davranışsal sorunlar. *Noropsikiyatri Arsivi*, 51(2), 116-121. <https://doi.org/10.4274/npa.y6702>
- Dovgan, K., Mazurek, M. O. y Hansen, J. (2019). Measurement invariance of the child behavior checklist in children with autism spectrum disorder with and without intellectual disability: Follow-up study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 58, 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.11.009>
- Dyck, M. J., Farrugia, C., Shochet, I. M. y Holmes-Brown, M. (2004). Emotion recognition/understanding ability in hearing or vision-impaired children: Do sounds, sights, or words make the difference? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(4), 789-800. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00272.x>
- Eisenberg, N. (2006). Introduction. En W. Damon, R. Lerner y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 1-23). Wiley.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 421-436.
- Goldenberg, I., Matheson, K. y Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33-45. <https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8601>
- Hintermair, M. (2014). Psychosocial development in deaf and hard of hearing children in the twenty first century. In M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 152-186). University Press.
- Huber, M. y Kipman, U. (2011). The mental health of deaf adolescents with cochlear implants compared to their hearing peers. *International Journal of Audiology*, 50(3), 146-154. <https://doi.org/10.3109/14992027.2010.533704>
- Huurre, T. M. y Aro, H. M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7(2), 73-78. <https://doi.org/10.1007/s007870050050>
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Dumenci, L., Rescorla, L. A., Almqvist, F., Weintraub, S., ... Verhulst, F. C. (2007). Testing the 8-syndrome structure of the child behavior checklist in 30 societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 405-417. <https://doi.org/10.1080/15374410701444363>
- Jones, P. B. (2013). Adult mental health disorders and their age at onset. *British Journal of Psychiatry*, 202(54), 5-11. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.112.119164>
- Khan, S., Edwards, L. y Langdon, D. (2005). The cognition and behaviour of children with cochlear implants, children with hearing aids and their hearing peers: A comparison. *Audiology and Neurotology*, 10(2), 117-126. <https://doi.org/10.1159/000083367>
- Lecannelier, F., Ewert, J. C. P., Groissman, S., Gallardo, D., Bardet, A. M., Bascuñan, A. y Rodríguez, J. (2014). Validación del inventario de conductas infantiles para niños de entre 11/2-5 años (CBCL 11/2-5) en la Ciudad de Santiago de Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 491-500. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.vici>
- Leiva Bahamondes, L. y Andrade, R. R. (2018). Validación de la escala de problemas emocionales y del comportamiento youth self report (YSR/11-18) en una muestra de adolescentes chilenos. *Terapia Psicológica*, 36, 23-32.

- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S. y Beers, M. (2005). *Emotion regulation abilities and the quality of social interaction*. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
- Maes, B. y Grietens, H. (2004). Parent-reported problem behavior among children with sensory disabilities attending elementary regular schools. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 16*(4), 361-375. <https://doi.org/10.1007/s10882-004-0692-9>
- Mesman, J., Bongers, I. L. y Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42*(5), 679-689. <https://doi.org/10.1017/S0021963001007351>
- Ophir-Cohen, M., Ashkenazy, E., Cohen, A. y Tirosh, E. (2005). Emotional status and development in children who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 99*(8), 478-485. <https://doi.org/10.1177/0145482x0509900804>
- Pinquart, M. y Pfeiffer, J. P. (2011). Psychological well-being in visually impaired and unimpaired individuals: A meta-analysis. *The British Journal of Visual Impairment, 29*(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/0264619610389572>
- Pinquart, M. y Pfeiffer, J. P. (2014). Change in psychological problems of adolescents with and without visual impairment. *European Child and Adolescent Psychiatry, 23*(7), 571-578. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0482-y>
- Reynolds, S. A., Fernald, L. C. H., Dearnorff, J. y Behrman, J. R. (2018). Family structure and child development in Chile: A longitudinal analysis of household transitions involving fathers and grandparents. *Demographic Research, 38*(1), 1777-1814. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2018.38.58>
- Roch-Levecq, A. C. (2006). Production of basic emotions by children with congenital blindness: Evidence for the embodiment of theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(3), 507-528. <https://doi.org/10.1348/026151005X50663>
- Rocha, M. M., Rescorla, L. A., Emerich, D. R., Silveiras, E. F. M., Borsa, J. C., Araújo, L. G. S., Assis, S. G. (2013). Behavioural/emotional problems in Brazilian children: Findings from parents' reports on the child behavior checklist. *Epidemiology and Psychiatric Sciences, 22*(4), 329-338. <https://doi.org/10.1017/S2045796012000637>
- Runjić, T., Prčić, A. B. y Alimović, S. (2015). The relationship between social skills and behavioral problems in children with visual impairment. *Runjic, Tina Bilic Pricic, Ante Alimovic, Sonja, 51*(2), 64-76.
- Santa-Cruz, C. y Hohlberg, E. (2019). La adaptación de una herramienta tecnológica para evaluar funciones ejecutivas en niños con discapacidad visual ¿El cambio de modalidad afecta su capacidad de discriminación?. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 56*(2), 1-18.
- Stevenson, J., Kreppner, J., Pimperton, H., Worsfold, S. y Kennedy, C. (2015). Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: A systematic review and meta-analysis. *European Child and Adolescent Psychiatry, 24*(5), 477-496. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0697-1>
- Tirosh, E., Shnitzer, M. R., Davidovitch, M. y Cohen, A. (1998). Behavioural problems among visually impaired between 6 months and 5 years. *International Journal of Rehabilitation Research, 21*, 63-70.
- Tröster, H. y Brambring, M. (1992). Child: Care health and development. *Child: Care, Health and Development, 18*, 207-227. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00488.x>

- Naciones Unidas. (2014). *Mental health matters. Social inclusion of youth with mental conditions*. Department of Economic and Social Affairs.
- van Eldik, T., Treffers, P. D. A., Veerman, J. W. y Verhulst, F. C. (2004). Mental health problems of deaf dutch children. *American Annals of the Deaf*, 148(5), 390-395.
- van Gent, T., Goedhart, A. W., Hindley, P. A. y Treffers, P. D. A. (2007). Prevalence and correlates of psychopathology in a sample of deaf adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 48(9), 950-958. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01775.x>
- Vicente, B., De La Barra, F., Saldivia, S., Kohn, R., Rioseco, P. y Melipillan, R. (2012). Prevalence of child and adolescent psychiatric disorders in Santiago, Chile: A community epidemiological study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(7), 1099-1109. <https://doi.org/10.1007/s00127-011-0415-3>
- Vissers, C. T. W. M. y Hermans, D. (2018). Social-emotional problems in deaf and hard-of-hearing children from an executive and theory-of-mind perspective. En VVAA., *Evidence-based practices in deaf education* (pp. 437-454). Routledge. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190880545.001.0001>
- Wright, D. y Torrey, G. K. (2000). A comparison of two peer-referenced assessment techniques with parent and teacher ratings of social skills and problem behaviors. *Behavioral Disorders*, 26(2), 173-182. <https://doi.org/10.1177/019874290102600207>

Breve CV de las autoras

Catalina Santa Cruz

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora asociada del Centro de Justicia Educativa UC. en la línea de investigación denominada "Inclusión de la discapacidad: Considerando la Diversidad en Poblaciones Diversas: De las Políticas a las Intervenciones en Educación Especial". Sus áreas de interés son trayectorias de aprendizaje, alumnos con discapacidad, educación preescolar, desarrollo cognitivo y socioemocional. Ha realizado estudios sobre trayectorias de aprendizaje de alumnos con discapacidad sensorial y además, adaptaciones de instrumentos de evaluación cognitiva para alumnos con necesidades educativas especiales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1074-6207>. Email: csantacr@uc.cl

Victoria Espinoza

Directora de Investigación del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión y colaboradora en la línea de Investigación y Discapacidad del Centro de Justicia Educativa. Profesora de Educación Básica especialista en Dificultades de Aprendizaje e Inclusión Educativa, Magíster en Psicología, mención en Psicología Educativa, Doctora en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus temas de investigación refieren al proceso de adquisición de la lectura, la educación inicial, el desarrollo de las funciones ejecutivas, la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y las brechas de aprendizaje terminadas por el nivel socioeconómico y su impacto en las posteriores trayectorias de aprendizaje. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9462-1139>. Email: victoriaespinoza@uc.cl

Elisa Hohlberg

Psicóloga Orchard College. Titulada en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus áreas de interés son la educación inclusiva, competencias socioemocionales, generación y estandarización de instrumentos de evaluación inclusivos, trayectorias del desarrollo cognitivo, socioemocional y lenguaje en estudiantes con y sin discapacidad, neuropsicología, instrumentos de evaluación inclusivos y aplicación del modelo de Rash para la estandarización de instrumentos de evaluación desde una perspectiva del desarrollo. Actualmente se desempeña como psicóloga en el Colegio Orchard y previamente como coordinadora de terreno de la Línea de Inclusión de la Discapacidad del Centro de Justicia Educacional UC. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2215-6789>. Email: mehohlberg@uc.cl

Análisis de la Participación Académica de los y las Estudiantes con Discapacidad Sensorial de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Analysis of the Academic Participation of Students with Sensory Disabilities in Pontificia Universidad Católica de Chile

Catalina García*
Javier Farías
Daniela Reyes
Andrea Vásquez

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

El presente estudio buscó analizar la participación académica de estudiantes con discapacidad sensorial en las distintas áreas disciplinarias de la Pontificia Universidad Católica de Chile, así como sus facilitadores y obstaculizadores, tanto en comparación con sus compañeros/as de generación de ingreso como en la distinción entre discapacidad auditiva y visual. De este modo, se quiso aportar a la discusión respecto del rol que pueden cumplir programas de acompañamiento que promuevan una participación inclusiva y con equidad de estudiantes con discapacidad sensorial en la educación superior. Para este cometido, se utilizó un enfoque metodológico mixto, cuantitativo y cualitativo. Dentro de los resultados, destaca la mayor presencia de no vigencia en la ES y el menor rendimiento académico de estudiantes con discapacidad sensorial respecto al total de estudiantes de sus respectivos programas, sobre todo en carreras de Ciencias Naturales y Matemática, así como el reconocimiento de que la interacción de características de la trayectoria escolar, de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior y, en particular, de las áreas disciplinarias, además del tipo y grado de discapacidad, son factores facilitadores y obstaculizadores de la experiencia académica de los y las estudiantes con discapacidad sensorial de la UC.

Descriptores: Discapacidad; Estudiantes con discapacidad; Inclusión; Adecuaciones académicas; Educación superior.

The present study aimed to analyze the academic participation of students with sensory disabilities in the different disciplinary areas of the Pontificia Universidad Católica de Chile, as well as their facilitators and barriers, both in comparison with their cohort and in the distinction between hearing and visual disability. Thus, this study can become a contribution to the discussion on the role of support programs which promote inclusive and equitable participation of students with sensory disabilities in higher education. For this purpose, a mixed methodological approach, quantitative and qualitative, was used. Among the main results, the greater presence of situations of not continuing studies and the lower academic achievement of students with sensory disabilities compared to the total number of students in their respective programs, especially in Natural Sciences and Mathematics careers, as well as the acknowledgement that interaction between characteristics of their school trajectories, of the teaching and learning processes in higher education and, particularly, of the disciplinary areas, in addition to the type and degree of disability, are factors that facilitate and hinder the academic experience of students with sensory disabilities at UC.

Keywords: Disabilities; Students with disabilities; Inclusion; Academic accommodations; Higher education.

*Contacto: cigarcia@uc.cl

1. Introducción

La educación superior (ES), constituye una oportunidad de desarrollo personal, así como para el logro de una vida plena, autónoma y de desarrollo permanente. En ese proceso, la participación de estudiantes con discapacidad (EcD) ha mostrado importantes barreras, no solo en el acceso sino en la permanencia y titulación. Si bien ha habido esfuerzos por aumentar el acceso, éstos deben ser acompañados de una comprensión inclusiva de las trayectorias universitarias y de apoyos pertinentes a dicha realidad educacional, la cual ha mostrado tener diferencias relevantes con la educación escolar, espacio que ha sido más analizado y estudiado en el marco de la participación de EcD.

Según los análisis realizados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), cerca del 15% de la población presenta algún tipo de discapacidad. Entre los ámbitos en que se presentan más barreras de participación, destaca el educativo, especialmente en niveles superiores y, por consecuencia, en el mundo del trabajo (OMS, 2011). Hoy, se observa una creciente matrícula y participación de EcD en la ES durante los últimos años (Abu-Hamour, 2013; Adams y Holland, 2006; Higher Education Research Institute, 2011; Hewett et al., 2020; McKinney y Swartz, 2020; Milic Babic y Dowling, 2017), especialmente en países de Europa y EE.UU (Eckes y Ochoa, 2005; Higher Education Research Institute, 2011; Konur, 2006), lo que ha hecho necesario la implementación de programas y servicios de apoyo académico especializado (Bellman et al., 2015; Wessel et al., 2009). Allí estas iniciativas se enmarcan en políticas que aseguran la inclusión de las personas con discapacidad (PcD) en diferentes niveles educativos, lo que ha favorecido el funcionamiento cada vez más homogéneo y regulado de estos programas en contextos de ES (Lissi et al., 2013).

En Latinoamérica, y específicamente en Chile, aunque se ha diversificado la cobertura de la ES durante las últimas dos décadas (Servicio de Información de Educación Superior, 2014) esta no ha sido similar entre los grupos que enfrentan más inequidades (Biggeri et al., 2019), siendo la discapacidad uno de los factores que interfiere en el acceso (Moriña et al., 2017). A nivel nacional se encuentran dos estudios. El primero (censal) mostró que el 6,6% de las PcD accedían a la ES, (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2004); el segundo (muestral) señala que un 9,1% de las PcD logra completar alguna instancia de ES, mientras que el 20% de la población sin discapacidad lo hace (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2015).

Dados los desafíos durante la participación de EcD en la ES, este artículo se enfocó en analizar la experiencia académica de los y las EcD sensorial en las distintas áreas disciplinarias, haciendo un intento de revisar variables académicas y contextuales de manera integrada, con el fin de colaborar en la discusión respecto del rol que pueden cumplir programas de acompañamiento que promuevan una participación inclusiva en ES.

2. Revisión de la literatura

2.1. Trayectoria escolar de EcD visual y auditiva en Chile

El concepto de trayectoria académica, a modo global, se entiende como los recorridos de estudiantes respecto de estándares definidos y conceptualizados desde el sistema escolar y en donde interactúan múltiples variables contextuales e individuales (Treviño et al., 2016). Se han descrito factores individuales influyentes en las trayectorias escolares,

siendo las NEE y la discapacidad uno de ellos (Carlberg y Granlund, 2019; Humphrey et al., 2013). Esta última se ha establecido como una variable influyente en la posibilidad de concluir la etapa escolar y, por consecuencia, en el ingreso a la ES (Sentenac et al., 2019). Dado el riesgo de deserción del sistema educativo, mencionar algunos datos de la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad es relevante para establecer un continuo que contribuya a la comprensión de lo que ocurre con este grupo en educación superior, especialmente aquellos referidos a mediciones estandarizadas.

En Chile, el marco que orienta los procesos de inclusión de las personas con discapacidad lo entregan principalmente dos normas, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), ratificada el año 2008, y la Ley N°20.422 (Errandonea, 2016), en vigencia desde el 2010. En este sentido, una de las estrategias de apoyo para el acceso e inclusión de EcD a la educación regular, es la creación de los Programas de Integración Escolar (PIE). Aunque ha permitido mayor cobertura, se han evaluado negativamente algunos elementos como, por ejemplo, la escasa disponibilidad de materiales de estudio en braille o LSCh o el desarrollo de habilidades de escritura en español en los estudiantes sordos, situación que ha sido atribuida a que los PIE se componen mayormente de estudiantes con discapacidad de aprendizaje más que sensoriales o físicas, lo que implica ausencia de profesionales específicos (Tamayo et al., 2018).

El informe de resultados nacionales de estudiantes de 8° básico en situación de discapacidad sensorial que rindieron las pruebas de Lectura y Matemática del SIMCE adaptado el año 2019, muestra que ninguno de los grupos logró superar el 50% de respuestas correctas, revelando los bajos aprendizajes de estos estudiantes en el nivel escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Al proyectar este escenario al ciclo de educación media, es lógico suponer que, en la medida en que los contenidos se vayan complejizando y especificando, será más difícil que los estudiantes ciegos y sordos alcancen los aprendizajes propuestos en el currículo nacional.

Respecto al ingreso de estudiantes a la universidad, las investigaciones dan cuenta de dos tipos de barreras: una donde las universidades buscan atraer especialmente a EcD, pero sin ofrecer las condiciones para que progresen en el sistema (Milic Babic y Dowling, 2017), la otra, una discriminación en la accesibilidad a las formas de evaluación para la admisión sin ajustes (Hewett et al., 2017). Desde el año 2017 el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), ha establecido procedimientos para la solicitud de adecuaciones o apoyos en la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), ahora Prueba de Transición Universitaria. Aún con las adecuaciones, en el proceso de admisión 2020, 18% de los postulantes ciegos y el 2% de estudiantes sordos quedaron aceptados en alguna Universidad perteneciente al SUA (DEMRE, 2020).

2.2. Barreras para la inclusión estudiantes con discapacidad en Educación Superior

Booth y Ainscow (2002) proponen el enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación enfatizando que las restricciones que enfrentan las personas con discapacidad se explican por las características particulares del contexto en el cual se desenvuelven. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa es comprendida como un proceso constante de buscar barreras en las instituciones e implementar estrategias que tiendan a su disminución en las distintas estructuras del sistema, la cultura, la política y las prácticas (Ainscow y Miles, 2008; Booth y Ainscow, 2000). Asimismo, se debe garantizar no sólo el acceso sino también la participación efectiva en actividades

formativas, de modo que el proceso de aprendizaje se dé en condiciones de equidad (Lissi et al., 2013).

Estudios destinados a identificar las necesidades de los EcD en ES han reconocido, a nivel general, barreras en: (1) la infraestructura que interfiere en el acceso a los espacios físicos e implementación de ajustes curriculares (Borland y James, 1999; Mella et al., 2014); (2) actitudes y creencias sobre la capacidad (Konur, 2006; Moriña et al., 2015; Rodríguez y Álvarez, 2014; Salinas et al., 2013) y la compatibilidad de las NEE asociadas a discapacidad con ciertas áreas disciplinarias, lo que se traduce en la creencia de que sólo algunos pueden estudiar ciertas carreras, dependiendo de su tipo-grado de discapacidad, afectando la creación de ajustes para que su participación sea posible (Biggeri et al., 2019; Moriña et al., 2017). Por ejemplo, la accesibilidad a carreras de índole científica y práctica es escasa, y las elecciones del estudiante se basan en la evaluación de las condiciones de acceso y las disposiciones actitudinales (Milic Babic y Dowling, 2017); (3) la falta de formación de los docentes (Díez y Sánchez, 2015; Lombardi et al., 2015; Medrano, 2009); y (4) la existencia de un currículo rígido con pocas posibilidades de adaptarse a la diversidad de necesidades educativas existentes, lo que genera dificultades en el acceso a los materiales y la falta de aplicación del diseño universal para la enseñanza a la práctica docente (Díez y Sánchez, 2015).

En relación al último tipo de barrera mencionada se generan necesidades específicas que requieren de la puesta en marcha de acciones de capacitación docente, apoyos académicos específicos y acompañamiento estudiantil para disminuirla. Las primeras derivan en necesidades específicas que, en el caso de estudiantes ciegos o con baja visión, se traducen en la utilización de formato braille o digitales compatibles con lectores de pantalla. Los estudiantes con baja visión necesitan documentos editables para configurarlos en tipo de letra, tamaño o contraste. Para el trabajo con contenidos matemáticos y científicos (fórmulas y expresiones), los elementos deben ser presentados en formatos compatibles con lectores de pantalla o en complemento con editores específicos que permitan su lectura a través de los sintetizadores de voz y también su salida en línea braille. En cuanto a contenido gráfico, se deben incorporar descripciones de texto alternativo y/o ser confeccionado con material táctil. Las personas hipoacúsicas se benefician de enseñanza que ocupa elementos visuales, como información por escrito, mapas conceptuales, destacado de elementos, etc. (Erbas, 2017; Domínguez y Velasco, s.f.; Hayes, s.f.). Además, es importante hablar mirando de frente, respetar los turnos de conversación, parafrasear o repetir información e incorporar expresiones faciales y de subtítulos. Los estudiantes sordos requieren del complemento visual, aun cuando lo fundamental es la mediación de un Intérprete de Lengua de Señas Chilena (LSCh) para acceder y comprender los contenidos e interactuar con la comunidad oyente. Además, requerirán apoyo para desarrollar habilidades de escritura en español, debido a que gran parte de la información se encuentra disponible en esta modalidad.

2.3. Educación superior, discapacidad y trayectorias académicas

2.3.1. Permanencia de estudiantes con discapacidad en educación superior

En Latinoamérica existen pocos registros respecto de la permanencia de EcD en ES, no obstante, puede expresarse con cierto grado de certeza que los EcD representan un colectivo próximo al 1% de la población universitaria total (Galloni et al., 2011). En España, el panorama es similar. El 2018 se aplicó el IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español, dando cuenta de una representación del 1,5%

(Fundación Universia, 2019). Un porcentaje bajo en comparación con el de otros países como Canadá, donde este se mueve entre un 5% y un 10% del total del estudiantado universitario. Con relación a la distribución por áreas disciplinarias, el 54% cursan grados de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 26% de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas y el 19,5% de Artes y Humanidades.

A nivel nacional no se cuenta con datos actualizados sobre la permanencia de estudiantes con discapacidad en la ES, pues no existe regulación central sobre la materia, ya que a diferencia de otros países donde el Ministerio de Educación tiene más participación en el tema, en Chile es el SENADIS quien da algunas orientaciones y opciones de postulaciones a financiamiento (Lissi et al., 2013). A pesar de que la Ley N°20.422 de 10 de febrero que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad define responsabilidades para facilitar el acceso de EcD a la ES, así como en ajustes al material de estudio y medios de enseñanza, no se especifican estándares ni acciones que orienten cómo poner en marcha estos mecanismos, ni formas de articulación para favorecer la transición entre el nivel escolar y superior; tampoco existe pronunciamiento respecto al financiamiento ni a indicaciones como ajustes curriculares, trayectorias distintas o apoyos específicos. En ocasiones los lineamientos de esta ley no pueden operar en concordancia con otras leyes o normativas, por ejemplo, una trayectoria diferenciada en tiempos genera dificultades para mantener la gratuidad, que permite financiamiento de la carrera, pero en el tiempo oficial de duración de ésta. A su vez, las diversas barreras asociadas al acceso físico, virtual o al material de estudio llevan a que los EcD tarden más en terminar sus carreras (Paz-Maldonado, 2020). Dado esto, las IES entregan una respuesta educativa de naturaleza diversa, a voluntad y criterio de cada una de ellas.

Se puede concluir que para generar adecuadas oportunidades de acceso, permanencia y egreso de EcD en la Universidad se requiere de: (a) un marco legal claro que impida la discriminación; (b) una entidad central que se ocupe de informar y apoyar a las instituciones y a los alumnos; (c) algún sistema de becas y de asignación de recursos para los alumnos; (d) consensuar prácticas y líneas de acción base entre los programas de apoyo; y (e) coordinación y asesoría entre el programa de apoyo y los docentes (Rodríguez y Valenzuela, 2019; Zuzulich et al., 2014).

2.3.2. Políticas y estrategias de apoyo en la UC

A lo largo de su historia, la UC se ha comprometido con ser un aporte en la disminución de brechas e inequidades en distintos ámbitos. Uno de los ejes ha sido favorecer el ingreso (desde 1991) y la permanencia y egreso de estudiantes con NEE mediante distintas acciones, destacándose la creación del PIANE, en el 2006. A partir del año 2017 pasa a formar parte de la Dirección de Inclusión, unidad creada el año 2014 al alero de la Vicerrectoría Académica.

La orientación del Programa es primordialmente académica y cumple una labor de asesor, es de participación voluntaria y su estrategia se compone de cuatro elementos: implementación de adecuaciones curriculares no significativas; acompañamiento a las Unidades Académicas y los estudiantes; apoyos académicos específicos y trabajo con la comunidad UC. Los apoyos específicos se otorgan de manera institucional y formal, a partir del año 2016 (y, por tanto, hay registro sistemático), complementando así los apoyos individuales financiados por SENADIS. Desde ese año, para entregar los apoyos se priorizan los recursos disponibles a partir de una evaluación de la pertinencia de la

solicitud¹ por parte del equipo PIANE. Esta es la unidad encargada de evaluar y definir los ajustes generales, informados semestralmente a docentes, para luego ofrecer instancias de asesoría y capacitación. Aun cuando existan adecuaciones curriculares, en ocasiones las necesidades de los estudiantes pueden ser más específicas debido a dificultades para acceder a la información o brechas académicas asociadas a trayectorias escolares. A ello se suman desafíos relacionados con el desarrollo de competencias para la vida universitaria, así como para la vida laboral.

La participación de PcD en ES, presenta diversas barreras que deben ser abordadas con el fin de potenciar las oportunidades de aprendizaje profundo y con ello las posibilidades de continuar un proceso de desarrollo óptimo que incluya opciones de inserción laboral plena y con equidad. Por consiguiente, el presente artículo responde al siguiente objetivo:

Analizar la participación académica de los y las estudiantes con discapacidad sensorial en las distintas áreas disciplinarias de la Pontificia Universidad Católica de Chile, así como sus facilitadores y obstaculizadores, tanto en comparación con sus pares de generación de ingreso como en la distinción entre discapacidad auditiva y visual.

3. Método

Se utilizó un enfoque metodológico cuantitativo con el objeto de cuantificar, integrar y consolidar los datos relativos a participación, situación y rendimiento académicos, tenencia y tipo de apoyos permanentes de los y las EcD sensorial de la UC. Las *variables* cuantitativas utilizadas fueron las siguientes:

- Discapacidad sensorial (*dummy*): indica presencia (Sí) o ausencia (No) de discapacidad sensorial de los y las estudiantes analizados.
- Clasificación carreras College: agrupación de programas cursados por estudiantes de la UC. Categorías: Arte y Humanidades (AH), Ciencias Naturales y Matemática (CNM) y Ciencias Sociales (CS).
- Situación académica: corresponde al estado de vigencia de un estudiante en un determinado programa de la UC a agosto 2020. Categorías: Finalización (completa un programa de ciclo inicial o terminal), No Vigencia (renuncia, abandona, es eliminado/a o declarado/a no vigente por la comisión de permanencia de la universidad respecto a un programa de la UC) y Vigencia (está en progreso o suspendido temporalmente en un programa de la UC).
- Porcentaje de créditos aprobados inscritos de un estudiante vigente en un programa de la UC. Es un indicador del rendimiento académico.
- Tipo de discapacidad sensorial: auditiva o visual.
- Tenencia de apoyo permanente (*dummy*): indica presencia (Sí) o ausencia (No) de apoyos permanentes brindados por PIANE a cada estudiante con discapacidad sensorial en el período 2016-2020.

¹ En caso de considerarse no pertinente el apoyo específico solicitado, se apoya al estudiante con otras redes y servicios de la Universidad.

- Tipo de apoyo permanente: distingue categorías de apoyos permanentes. Categorías: Académicos (tutorías), Accesibilidad (ayudante ejecutor, tomador de apuntes, intérprete LSCh y/o transcriptor) y Ambos (académicos y de accesibilidad).

Respecto a la muestra y muestreo, el estudio consideró de manera censal a 27.972 estudiantes que han cursado algún programa de la UC siendo o teniendo como par de generación de ingreso a EcD sensorial entre los años 1983 y 2020. Por su parte, los instrumentos de obtención de información cuantitativos utilizados fueron bases de datos institucionales. El trabajo de campo cuantitativo consistió en la integración y consolidación de una base de datos única, entre agosto y octubre 2020. El análisis de datos cuantitativo fue de corte descriptivo, considerando medias y proporciones. Finalmente, respecto a los procedimientos de resguardos éticos, se tomó la decisión de que la recolección, procesamiento y análisis fuese trabajada sólo por uno de las personas autores del artículo, quien fue autorizada para este fin específico, con el objeto de cautelar por la confidencialidad, anonimato y privacidad de los y las estudiantes analizados.

El enfoque cualitativo buscó integrar las percepciones de representantes de dirección, docencia o asuntos estudiantiles de carreras de la universidad y de ejecutores de apoyos permanentes por parte de PIANE respecto a los facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje de EcD sensorial en la UC, siguiendo el objetivo del estudio. Las categorías de análisis cualitativo utilizadas fueron las siguientes: (a) experiencia o trayectoria escolar; (b) tipo de discapacidad, ya sea visual o auditiva; y (c) facilitadores y barreras de la experiencia académica universitaria. Se optó por utilizar estas categorías de análisis, en consonancia con el objetivo del artículo y la revisión de literatura realizada, ya que resumen los grandes factores que pueden explicar la situación académica de los y las estudiantes con EcD en la universidad. Dentro de los y las *participantes*, se contó con la participación de 7 académicos y/o profesionales en cargos de dirección, docencia o acompañamiento estudiantil, pertenecientes a programas de apoyo específicos y carreras (en adelante, APC); y 1 profesional y 2 tutores pares con labores de apoyo académico (en adelante, APA) quienes fueron convocados en razón de su experiencia de trabajo con EcD y considerando la variedad de roles, programas y carreras en las que se desempeñan.

Los instrumentos de obtención de información cualitativos fueron dos grupos focales, uno compuesto por el grupo APC y otro por el grupo APA, a fin de profundizar en facilitadores u obstaculizadores de la experiencia académica de los y las EcD sensorial en la UC.

El trabajo de campo cualitativo consistió en la elaboración de una pauta de grupo focal y en la ejecución de estos durante el mes de septiembre de 2020. El análisis de datos cualitativo siguió los planteamientos del análisis de contenido y se materializó, en primer lugar, en un análisis descriptivo y, luego, en un análisis relacional de los grupos focales. Finalmente, respecto a los procedimientos de resguardos éticos, cada participante de los grupos focales leyó y firmó un consentimiento informado, por el cual aceptó participar voluntariamente en el estudio, garantizando la confidencialidad y el uso exclusivo de las declaraciones emitidas para este fin.

4. Resultados

4.1. Análisis cuantitativo

A continuación, se presentan datos relativos a la participación, situación y rendimiento académicos de estudiantes con y sin discapacidad sensorial en las carreras ligadas a las Artes y Humanidades, Ciencias Naturales y Matemática y Ciencias Sociales.

Cuadro 1

Participación de estudiantes, según presencia o ausencia de discapacidad sensorial y clasificación de carrera cursada. Período 1983-2020

CLASIFICACIÓN DE CARRERAS COLLEGE	DISCAPACIDAD SENSORIAL				
	No		Sí		Total
	N	%	N	%	N
Total	27747	99%	225	1%	27972
Artes y Humanidades	1811	98%	36	2%	1847
Ciencias Naturales y Matemática	11072	99%	57	1%	11129
Ciencias Sociales	14864	99%	132	1%	14996

Según el Cuadro 1, 27.972 estudiantes han cursado algún programa de la UC siendo o teniendo como par de generación de ingreso a estudiantes con discapacidad sensorial entre los años 1983 y 2020. De ellos, sólo el 1% (225) tiene alguna discapacidad sensorial, proporción que prácticamente no varía si se compara por la clasificación de carreras de College.

Cuadro 2

Situación académica de estudiantes según presencia o ausencia de discapacidad sensorial y clasificación de carrera cursada. Período 1983-2020

	Artes y Humanidades			CCNN y Matemática			CCSS			Total		
	N	%	D	N	%	D	N	%	D	N	%	D
Finalización	612	33	+14	2109	19	+4	6638	44	+1	9359	33	+7
No	595	33		2096	19		6579	44		9270	33	
Sí	17	47	PP.	13	23	PP.	59	45	PP.	89	40	PP.
No vigencia	488	26	-9	1677	15	+13	2120	14	+4	4285	15	+5
No	482	27		1661	15		2096	14		4239	15	
Sí	6	17	PP.	16	28	PP.	24	18	PP.	46	20	PP.
Vigencia	747	40	-4	7343	66	-17	6238	42	-5	14328	51	-11
No	734	41		7315	66		6189	42		14238	51	
Sí	13	36	PP.	28	49	PP.	49	37	PP.	90	40	PP.

Nota. * Dif. Sí-Total.

Según el Cuadro 2, el 15% de la población de estudio no finalizó sus estudios, es decir, se encuentran en estado de no vigencia. Esta proporción no varía si se observan las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y Matemática, sin embargo, la no vigencia aumenta en 11 puntos porcentuales en las Artes y Humanidades.

Por su parte, la no vigencia de los y las estudiantes con discapacidad sensorial asciende al 20% para el total de las carreras. Esta proporción disminuye levemente en las Ciencias Sociales y Artes y Humanidades, 2 y 3 puntos porcentuales, respectivamente, y aumenta

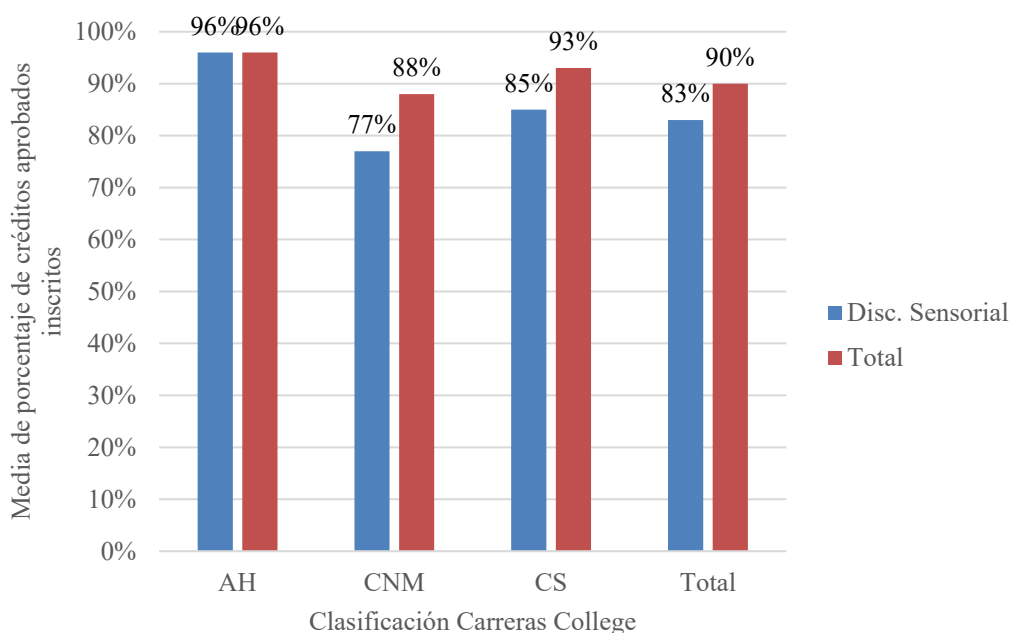
8 puntos porcentuales en las Ciencias Naturales y Matemática, respecto al total de carreras.

Por otro lado, es preciso mencionar que el 33% de la población de estudio ha finalizado al menos un programa de estudios. Esta proporción se mantiene para las Artes y Humanidades, aumenta 11 puntos porcentuales para las Ciencias Sociales y disminuye 14 puntos porcentuales en las Ciencias Naturales y Matemática, respecto al total de carreras.

Por su parte, la finalización de al menos un programa de estudio de los y las estudiantes con discapacidad sensorial asciende al 40% para el total de las carreras. Esta proporción aumenta en las Ciencias Sociales y Artes y Humanidades - 5 y 7 puntos porcentuales, respectivamente -, y disminuye 17 puntos porcentuales en las Ciencias Naturales y Matemática, respecto al total de carreras.

Figura 1

Media de porcentaje de créditos aprobados inscritos de estudiantes vigentes, según clasificación de carrera cursada



Según la Figura 1, los y las estudiantes vigentes en algún programa de la UC, siendo o teniendo como par de generación de ingreso a estudiantes con alguna discapacidad sensorial, aprueban el 90% de sus créditos inscritos en promedio. Esta proporción aumenta en las Ciencias Sociales y Artes y Humanidades -3 y 6 puntos porcentuales, respectivamente- y disminuye 2 puntos porcentuales en las Ciencias Naturales y Matemática, respecto al total de carreras.

Por su parte, los y las estudiantes con discapacidad sensorial aprueban el 83% de sus créditos inscritos en promedio para el total de las carreras. Esta proporción aumenta en las Ciencias Sociales y Artes y Humanidades (2 y 13 puntos porcentuales, respectivamente), y disminuye 6 puntos porcentuales en las Ciencias Naturales y Matemática, respecto al total de carreras.

A continuación, se presentan datos relativos a la tenencia y el tipo de apoyos permanentes de estudiantes con discapacidad sensorial, según clasificación de carreras de College.

Cuadro 3

Tenencia de apoyos permanentes, según tipo de discapacidad sensorial y clasificación de carrera cursada. Período 2016-2020

	Artes y Humanidades		CCNN y Matemática		CCSS		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	17		40		64		121	
No	8	47%	17	43%	24	38%	49	40%
Sí	9	53%	23	58%	40	63%	72	60%
Auditiva	9		26		25		60	
No	5	56%	8	31%	12	48%	25	42%
Sí	4	44%	18	69%	13	52%	35	58%
Visual	8		14		39		61	
No	3	38%	9	64%	12	31%	24	39%
Sí	5	63%	5	36%	27	69%	37	61%

Según el Cuadro 3, el 60% de los y las 121 estudiantes con discapacidad sensorial regulares en un programa de la UC entre los años 2016 y 2020 han tenido algún apoyo permanente por parte de PIANE. Esta proporción disminuye en las Artes y Humanidades y Ciencias Naturales y Matemática (7 y 2 puntos porcentuales, respectivamente), y aumenta 3 puntos porcentuales en las Ciencias Sociales, respecto al total de carreras.

Por su parte, el 58% de los y las estudiantes con discapacidad auditiva regulares entre los años 2016 y 2020 han tenido algún apoyo permanente por parte de PIANE. Esta proporción disminuye en las Ciencias Sociales y Artes y Humanidades (6 y 14 puntos porcentuales, respectivamente), y aumenta 11 puntos porcentuales en las Ciencias Naturales y Matemática, respecto al total de carreras.

Finalmente, el 61% de los y las estudiantes con discapacidad visual regulares entre los años 2016 y 2020 han tenido algún apoyo permanente por parte de PIANE. Esta proporción aumenta en las Ciencias Sociales y Artes y Humanidades (8 y 2 puntos porcentuales, respectivamente), y disminuye 25 puntos porcentuales en las Ciencias Naturales y Matemática, respecto al total de carreras.

Según el Cuadro 4, de los y las 72 estudiantes con discapacidad sensorial que han tenido algún apoyo permanente por parte de PIANE entre los años 2016 y 2020, el 42% ha tenido apoyos académicos, el 19% apoyos ligados a la accesibilidad para la información y producción y el 39% de ambos tipos. Esta distribución (de mayor a menor proporción: académicos, ambos y accesibilidad) se mantiene en las Ciencias Sociales, y varía para las Artes y Humanidades y Ciencias Naturales y Matemática, siendo mayores los apoyos de ambos tipos, luego académicos y después de accesibilidad, para ambos tipos de carreras.

Por su parte, de los y las 35 estudiantes con discapacidad auditiva que han tenido algún apoyo permanente por parte de PIANE entre los años 2016 y 2020, el 23% ha tenido sólo apoyos académicos, el 29% sólo apoyos ligados a la accesibilidad para la información y producción y el 49% de ambos tipos. Esta distribución (de mayor a menor proporción: ambos, accesibilidad y académicos) se mantiene para todos los tipos de carreras.

Finalmente, de los y las 37 estudiantes con discapacidad visual que han tenido algún apoyo permanente por parte de PIANE entre los años 2016 y 2020, el 59% ha tenido sólo apoyos académicos, el 11% sólo apoyos ligados a la accesibilidad para la información y producción y el 30% de ambos tipos. Esta distribución (de mayor a menor proporción: académicos, ambos y accesibilidad) se mantiene para todos los tipos de carreras.

Cuadro 4

Tipo de apoyos permanentes, según tipo de discapacidad sensorial y clasificación de carrera cursada. Período 2016-2020

	Artes y Humanidades		CCNN y Matemática		CCSS		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	9		23		40		72	
Académico	3	33%	7	30%	20	50%	30	42%
Accesibilidad	2	22%	7	30%	5	13%	14	19%
Ambos	4	44%	9	39%	15	38%	28	39%
Auditiva	4		18		13		35	
Académico	0	0%	3	23%	3	23%	8	23%
Accesibilidad	1	25%	3	23%	3	23%	10	29%
Ambos	3	75%	7	54%	7	54%	17	49%
Visual	5		5		27		37	
Académico	3	60%	2	40%	17	63%	22	59%
Accesibilidad	1	20%	1	20%	2	7%	4	11%
Ambos	1	20%	2	40%	8	30%	11	30%

4.2. Análisis cualitativo

Se presenta un análisis descriptivo y un análisis relacional a partir del cual se propone un esquema que busca contribuir a la comprensión del fenómeno.

4.2.1. Análisis descriptivo

Se identificaron tres dimensiones que aportan en la comprensión de la experiencia de EcD sensorial en ES. Desde la perspectiva de APC estas son: (a) las características de la trayectoria escolar; y desde la perspectiva de ambos grupos (b) el tipo y grado de discapacidad y (c) facilitadores y barreras de la experiencia académica universitaria.

APC manifiesta su preocupación por los escasos ingresos de EcD a las carreras que representan, atribuyendo este fenómeno a la baja tendencia nacional de ingreso de este grupo a la ES. Las características de la educación escolar se reconocen como un factor influyente en el escaso abordaje de contenidos mínimos o en desarrollo de competencias transversales, existiendo una valoración negativa de esta etapa debido a las inequidades asociadas a la falta de metodologías accesibles en la enseñanza de contenidos.

...ha habido un aprendizaje inequitativo, por menos condiciones de acceso... pasa a no ser brecha, si no que conocimientos inexistentes...no había ningún profesor especialista, que pudiese hacer la transformación de ese material en Braille, o bien no contaban con un intérprete de LSCh en la sala... se hace más evidente en algunas áreas. (60, APC-6)

El área de CNM se reconoce como menos desarrollada en la educación escolar general, acentuándose en EcD sensorial debido a las barreras para acceder a los contenidos.

...en los colegios no se recibe la mejor formación en términos del área de las matemáticas y las ciencias, pero además es muy probable que en estudiantes con alguna discapacidad sensorial...la brecha es mucho más alta. (64, APC-4)

Las características de la discapacidad serían otra variable que diferencia la profundidad de las brechas específicas. Tanto APC como APA, distinguen que EcD visual enfrentan barreras relativas a la accesibilidad de contenidos, especialmente en el área de CNM, mientras que en EcD auditiva, y específicamente estudiantes sordos, las barreras de acceso a la información en su lengua natural suelen afectar de modo más transversal el

aprendizaje. Sumado a lo anterior, las estrategias de apoyo focalizado para este grupo parecen encontrarse menos definidas.

...con estudiantes sordas, lo que más nos costó fue, fueron los cursos del área de las ciencias, por un tema como de la brecha...son de contenidos bien abstractos. (100, APC-4)

...no nos hemos adaptado...estamos al debe con la enseñanza de ramos que son de ciencia, de ciencias naturales y matemáticas. (46, APC-5)

...Es el tema de la lectoescritura del español, que si bien tenemos apoyos...no existe un apoyo específico para los alumnos con sordera...podría ser una necesidad que en este momento no está cubierta. (14, APA-1)

La posibilidad de que algunos de los casos puedan significar mayores desafíos se presenta como una importante preocupación, especialmente cuando las carreras u otras unidades de apoyo implementaron estrategias que impactaron someramente en los resultados académicos de los estudiantes o en donde tardaron en mostrar algún efecto. Pese a lo anterior, cuando estas experiencias terminaron por favorecer el aprendizaje, aun cuando previo a ello fue necesario diseñar y rediseñar estrategias de apoyo, éstas se valoraron positivamente, reconociendo el trabajo y compromiso de docentes que se involucraron en planificar e implementar formas alternativas de enseñanza.

Aparece como una dimensión relevante las características y metodologías de enseñanza aprendizaje y sistemas de apoyo disponibles en la ES, las que pueden facilitar o dificultar la experiencia académica de EcD. Se reconoció que el apoyo de un Programa como PIANE es significativo al momento de implementar apoyos y adecuaciones curriculares, las que podrán ser generales o específicas según área disciplinar. Se atribuye a la universidad el rol de generar adaptaciones que desafíen los mecanismos de egreso y perfil profesional, y las formas tradicionales de enseñanza, mediante apoyo no solo a estudiantes sino también a docentes a fin de que puedan conocer metodologías diversas y entender el sentido de las adecuaciones como elementos de equidad y no como condiciones de ventaja.

...tenemos mucha dificultad con los profesores que tienen esta sensación...de no estar generando más ayuda... (111, APC-7)

Del mismo modo en que parece relevante la promoción de ajustes desde organismos centrales de la institución, se releva la importancia de avanzar en el diseño de estrategias más específicas de apoyo, teniendo en consideración que las trayectorias de EcD sensorial en muchos casos serán distintas a las tradicionales y probablemente tomarán más tiempo. En este sentido, desde el grupo de APC se plantea la importancia de pensar en la graduación efectiva más que oportuna, refiriéndose a la mayor valoración de aprendizaje por sobre cursar la carrera en el tiempo determinado de manera estándar, situación que además se suma a la carga de complementar el estudio con apoyos académicos en espacios distintos a las clases.

...tienen una trayectoria distinta, eh, se consideran a veces quizás cursos de nivelación que están como fuera del plan curricular usual, entonces obviamente extiende los plazos...ni siquiera tiene como sentido hablar de titulación exacta, si no que...de titulación efectiva. (80, APC-5)

...hay un tras bambalinas...de los estudiantes con necesidades educativas especiales, principalmente en el tema sensorial, que tiene que ver con todos los apoyos extra o los soportes que este estudiante tiene y también forman parte de su carga académica...y que hacen a lo mejor que este estudiante necesite o requiera tomar menos ramos para poder destinar también ese tiempo. (84, APC-6)

Surgen tres elementos específicos que, desde la perspectiva de los participantes, son centrales respecto a las estrategias necesarias de desarrollar institucionalmente. El primero de ellos es el diseño de procesos diagnósticos que puedan contemplar dimensiones particulares de cada grupo y que sean complementarias a los instrumentos aplicados desde las distintas áreas disciplinarias, los cuales se centran en evaluar conocimientos al momento del ingreso.

...hay que hacer un diagnóstico bien específico para cada uno de los estudiantes, porque cada uno tiene necesidades que no son estándar. (105, APC-3)

(los diagnósticos existentes) ...son súper estándar...son en áreas como muy básicas, yo creo que no hay un diagnóstico específico. (100, APC-4)

Estos procesos diagnósticos llevarían a definir: (a) trayectorias distintas a las establecidas y, (b) apoyos para la nivelación de competencias y/o contenidos específicos. La articulación entre ambos elementos resultaría en *trayectorias de nivelación*, según la denominación establecida por los participantes.

...a lo que más hay que apuntar es a las trayectorias de nivelación...elaborar un plan distinto de estudios, que sea distinto al currículum usual que siguen todos sus compañeros y que apunte siempre a, a una nivelación, a un acompañamiento. (98, APC-5)

Respecto a las trayectorias, se consideró relevante que estas se enfoquen en el aprendizaje y deberían ser definidas considerando la reducción de carga académica pero también la planificación de la progresión curricular. Se valoraba positivamente la opción de flexibilizar la malla para partir con cursos de carácter más introductorio o teórico en aquellos casos en que la barrera se asocia a actividades prácticas. Esto favorece no solo el aprendizaje sino también la percepción del estudiante sobre su posibilidad de avance curricular.

...los alumnos van tomando menos carga y con eso los ayudamos a avanzar muy bien académicamente, pero también, se frustran con menos facilidad y van adquiriendo mayor seguridad en sí mismos. (111, APC-7)

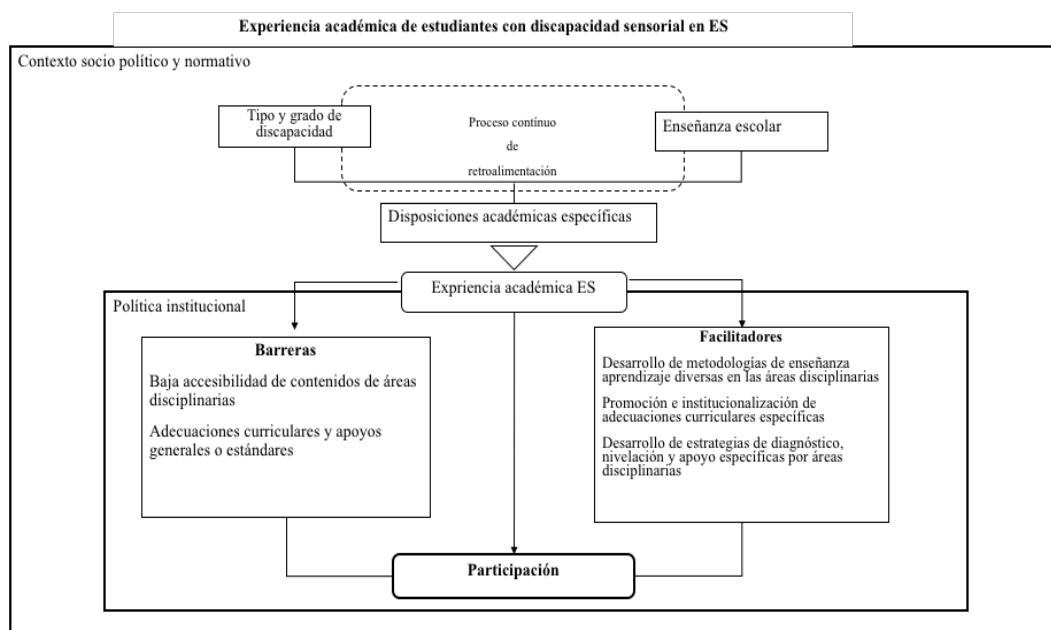
En relación con los apoyos para la nivelación y/o desarrollo de competencias, se plantean como estrategias que podrían reemplazar las estrategias institucionales existentes o bien complementarlas. Esto debido a que se presentan necesidades de acceso a la información específicas o brechas académicas poco típicas y, en ocasiones, asociadas solo a ciertas áreas.

4.2.2. Análisis relacional

Como se observa en la Figura 2, existen distintas variables que interactúan en la experiencia académica de EcD sensorial en ES. Se identifican características de la escolaridad a nivel nacional, en donde los ajustes o apoyos se perciben escasos o insuficientes. Desde la ES, y los desafíos que ésta supone para cualquier estudiante, fue posible identificar desafíos específicos para EcD, según el tipo y grado de discapacidad en que esta se presenta, que parecen estar influidos además por su experiencia escolar. La posibilidad de contar con trayectorias escolares más enriquecidas, y con apoyos dentro o fuera de la escuela, o de haber accedido a la enseñanza de herramientas para la accesibilidad, situaría en un mejor escenario académico a los EcD sensorial.

Figura 2

Modelo relacional. Permite una aproximación al fenómeno, dando cuenta de los principales elementos que interactúan en la experiencia académica de EcD sensorial en ES



Lo antes mencionado no se traduce en la inexistencia de brechas académicas específicas, sino en mayor o menor proximidad a los contenidos que se esperan alcanzar en la ES. Estas brechas se dejarían ver en los contenidos, pero también en las estrategias disponibles para acceder a ellos, las que pueden tener que ver con aspectos desde el uso de una tecnología hasta la comprensión de conceptos abstractos relevantes para distintas áreas disciplinarias. Cabe destacar que la profundidad y amplitud de estas brechas serían mayores para estudiantes sordos debido a las características del acceso a conceptualizaciones de este tipo.

De este modo, la experiencia académica de EcD sensorial parte desde la disposición generada por las características de esta y las opciones que tuvieron de acceder a soportes o apoyos pertinentes durante su escolaridad. Lo anterior interactúa con aspectos contextuales y característicos de la ES que pueden desfavorecer el aprendizaje de estudiantes con mayor énfasis en áreas disciplinarias como ciencias y matemáticas, específicamente por las metodologías disponibles para su enseñanza, en donde se percibe más complejo incorporar ajustes o diversificar los elementos que componen el programa de los cursos.

En caso de ser posible implementar adecuaciones y apoyos para EcD sensorial, estas dependen en gran medida de la existencia de políticas institucionales que las promuevan y de la comprensión de su sentido por parte del cuerpo docente. Se considera que las adecuaciones y apoyos, en caso de que existan, pueden llegar a ser planteados de manera muy general, siendo inefectivos para la profundidad o amplitud de las brechas específicas descritas.

La predominancia de ciertas barreras varía en función de las condiciones que ofrece el contexto ante las disposiciones particulares que traen los estudiantes dada su historia escolar. Esto sugiere que la relación que se produce entre estas variables es dinámica y compleja, de manera que las barreras que enfrentan los estudiantes no deberán

comprenderse de manera estereotipada según su tipo y grado de discapacidad como características que pertenecen a ellos, sino como tendencias que en su paso por la ES pueden manifestarse de manera diversa.

Desde lo anteriormente planteado, cuando la ES cuenta o tiene el potencial de desarrollar mecanismos específicos de ajuste y apoyo, el estudiantado tendrá una experiencia universitaria más enriquecida y positiva. Para alcanzar esta meta se visualizan tres grandes elementos, en primer lugar, el contar con apoyos institucionales para el desarrollo de metodologías de enseñanza aprendizaje diversa, especialmente en las áreas disciplinarias descritas como más complejas; en segundo lugar, la promoción e institucionalización de adecuaciones curriculares específicas, y en este sentido, considerar el análisis de la progresión de asignaturas, más que la sola reducción de éstas durante la trayectoria universitaria, como estrategia eficaz para alcanzar mejores aprendizajes; y, en tercer lugar, el desarrollo de procesos diagnósticos que permitan definir apoyos o nivelaciones específicas que sean reconocidos institucionalmente, por ejemplo, desde la asignación de créditos (asignaturas cursadas), dado el trabajo que significa participar de estas intervenciones. Finalmente, estas acciones buscarían enriquecer el paso al aprendizaje universitario, las cuales deberán encontrar sustento en el establecimiento de normativas internas asociadas al diseño, ejecución y evaluación de estrategias focalizadas de apoyo y ajuste curricular.

5. Discusión y conclusiones

En las investigaciones sobre discapacidad predominan metodologías cualitativas (Paz-Maldonado, 2020) que abordan la experiencia desde el estudiantado y la docencia, encontrándose escasos análisis estadísticos (Ocampo, 2018) o desde la mirada de actores institucionales en otros roles que las enriquezcan. Por ello este estudio buscó profundizar en ello mediante la caracterización de la participación académica de EcD sensorial en la UC, a través del análisis de datos institucionales que fueron complementados con la percepción de actores clave que trabajan en distintas áreas disciplinarias, apoyo académico específico y acompañamiento estudiantil, a fin de describir, desde esta perspectiva, barreras para la participación educativa en general, considerando la etapa escolar, y los posibles desarrollos o iniciativas que podrían aportar las IES para favorecer dicha participación.

Los resultados mostraron que la participación de EcD sensorial en las distintas áreas disciplinarias analizadas es equivalente al 1%, cifra similar a la presente en Latinoamérica y Europa respecto de EcD. Los participantes del estudio en roles de apoyo o acompañamiento estudiantil valoraron negativamente esta cifra, reconociendo que, pese al desarrollo de políticas en esta línea, la participación de EcD en ES sigue siendo escasa a nivel nacional.

Fue posible identificar barreras para la participación que varían según tipo de discapacidad, siendo más amplias y profundas en quienes presentan discapacidad auditiva, especialmente en estudiantes sordos que se comunican mediante LSCh. La tendencia respecto al uso de apoyos evidenció que la mayoría es de tipo académico, con foco en la nivelación de contenidos y desarrollo de habilidades transversales. Esto sugiere que los ajustes centrados solo en accesibilidad no resuelven todas las dificultades que enfrentan los EcD sensorial en ES. Sumado a ello, los resultados muestran que EcD auditiva usan

apoyos solo académicos en menor proporción que EcD visual, quienes, a su vez, usan en menor proporción apoyos solo de accesibilidad.

Lo anterior muestra que los desafíos que enfrentan EcD sensorial en ES tienen que ver también con la posibilidad de aprender contenidos durante la etapa escolar, la cual se configura como una importante variable en la comprensión de brechas específicas, especialmente en el área de CNM, lo que concuerda con investigaciones que demuestran su menor participación en carreras científicas dadas las barreras de acceso (Eickmeyer et al., 2012; Milic Babic y Dowling, 2017; Mosia y Phasha, 2017), reconociéndose en esta área menores conocimientos sobre metodologías alternativas de enseñanza.

En esta línea, la implementación de adecuaciones curriculares y apoyos académicos típicos o estandarizados no sería suficiente para cubrir las necesidades particulares de EcD sensorial que no pudieron contar con ajustes durante la etapa escolar. Esto coincide con evidencias que sostienen que, pese a los avances en inclusión escolar y los esfuerzos realizados por los equipos que componen los establecimientos, aún existen importantes desafíos (López et al., 2014), especialmente en la articulación y nexos entre la etapa secundaria y la ES y en cómo ambas pueden potenciarse para responder a las necesidades de manera específica. En este sentido, la creación de los PIE ha significado un aporte para la participación de EcD, sin embargo, dadas algunas condiciones de esta estrategia, no ha sido posible responder a la diversidad de necesidades que presenta el estudiantado. Así, por ejemplo, es posible ver que los recursos económicos o humanos no siempre son suficientes para dar una respuesta efectiva a las necesidades que se presentan (Tamayo, et al. 2018). De este modo, la especificidad de las brechas de EcD sensorial releva la importancia de un abordaje mayor desde la política pública a fin de fortalecer los esfuerzos que realiza el mundo escolar, comprendiendo que la enseñanza de PcD en su globalidad requiere de consideraciones específicas sobre los soportes académicos mínimos en cada una de las etapas educativas, siendo necesarias estrategias de tránsito efectivas y pertinentes a la ES.

Lo antes descrito, y el incremento de EcD a la ES, plantea desafíos para las instituciones, quienes han debido reflexionar y aprender a diseñar e implementar estrategias de apoyo que hace algunas décadas atrás no se visualizaban como parte de su quehacer. Es por ello que los resultados evidencian una positiva valoración de estrategias institucionales específicas que promuevan la inclusión de EcD en la comunidad universitaria, especialmente en la planta docente. En particular, en este estudio se identificó que los elementos que facilitan la participación académica de EcD son: la existencia de políticas y lineamientos internos que permitan la institucionalización de adecuaciones curriculares, dentro de las que destacan la posibilidad de establecer trayectorias diversas centradas en el aprendizaje más que en la graduación oportuna; y complementar las estrategias de apoyo estudiantil estandarizadas con el desarrollo de estrategias de diagnóstico, nivelación y apoyo, basadas en la identificación de dimensiones específicas por tipo de discapacidad y área disciplinar. Incorporar trayectorias de nivelación se presenta como una posible intervención o estrategia en niveles de ES que permitan no solo nivelar contenidos del currículum sino adquirir herramientas específicas necesarias para acceder a ellos. Esto implicaría que favorecer la inclusión en este nivel educativo, además de favorecer la accesibilidad, contemple acciones y ajustes centrados en la interacción generada entre las características del estudiantado con discapacidad y las áreas disciplinarias, siendo necesario avanzar hacia el diseño de estrategias focalizadas.

Desde la revisión de literatura fue posible observar que, en países que cuentan con normativas que permiten asegurar apoyos desde la etapa escolar, los ajustes se promueven de modo más estandarizado en elementos de los cursos, como metodologías de clases, actividades y evaluaciones, siendo los programas de apoyo para EcD quienes se encargan de su indicación y gestión (The Association on Higher Education and Disability, 2012). Las características nacionales en torno al tema suponen la necesidad de considerar adecuaciones curriculares en un sentido mucho más amplio, y la presencia de estrategias de apoyo y acompañamiento complementarias que apunten al trabajo de elementos específicos en ES, tales como nivelación mediante metodologías accesibles, desarrollo de habilidades o competencias particulares, entre otras. Esto plantea importantes desafíos para la política pública, ya sea por medio del fortalecimiento de estrategias implementadas a nivel escolar y/o a través de la destinación de fondos estatales que permitan la sustentabilidad de soportes específicos durante toda la trayectoria académica de los estudiantes. En este sentido, es una valiosa señal la reciente instalación de la unidad de inclusión en la subsecretaría de educación superior del Ministerio de Educación.

Una limitación de este estudio es la reducida cantidad de EcD en la ES, y por consiguiente en la UC, no siendo posible realizar análisis estadísticos de carácter inferencial. Por otro lado, hubo dificultades para alcanzar mayor participación de quienes han brindado apoyo académico a EcD sensorial, siendo un grupo, probablemente, subrepresentado. Si bien se realizó el ejercicio de analizar relacionamente las categorías emergentes con el objetivo de aportar una propuesta de ordenamiento de las categorías, en futuros estudios será necesario ampliar la muestra para alcanzar mayor saturación teórica.

El estudio consideró la percepción de actores clave institucionales, por lo que futuras investigaciones podrían enriquecer los hallazgos con la visión de los propios estudiantes. Así mismo, se abren preguntas de investigación asociadas a caracterizar las trayectorias escolares según tipo de discapacidad en interacción con distintas modalidades de enseñanza (p.e. regular, especial, regular con PIE), así como la identificación de diferencias individuales que puedan contribuir a comprender los factores que explicarían diferencias en las trayectorias académicas más allá de lo que el entorno escolar o universitario ofrece, lo anterior con el objetivo de fortalecer la conexión entre la educación escolar y ES, y ampliar las oportunidades de más EcD en la ES.

Referencias

- Abu-Hamour, B. (2013). Faculty attitudes toward students with disabilities in a public university in Jordan. *International Education Studies*, 6(12), 74-81.
<https://doi.org/10.5539/ies.v6n12p74>
- Adams, M. y Holland, S. (2006). Improving access to higher education for disabled people. En M. Adams y S. Brown (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 28-40). Routledge.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Informe resultados nacionales estudiantes en situación de discapacidad sensorial 8° básico 2019*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38, 17-44.

- Bellman, S., Burgstahler, S. y Hinke, P. (2015). Academic coaching: Outcomes from a pilot group of postsecondary STEM students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 103-108.
- Biggeri, M., Di Masi, D. y Bellacicco, R. (2019) Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*, 45(4) 909-924. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools*. CSIE.
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101.
- Carlberg, L. y Granlund, M. (2019). Achievement and participation in schools for young adolescents with self-reported neuropsychiatric disabilities: A cross-sectional study from the southern part of Sweden. *Scandinavian Journal of Public Health*, 47(2), 199-206. <https://doi.org/10.1177/1403494818788415>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo. (2020). *Informe de participación de personas en situación de discapacidad (PeSD) en el proceso de admisión 2020 de la prueba de selección universitaria (PSU). Actualización anual*. DEMRE.
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Domínguez, A. y Velasco, C. (s.f). *La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad auditiva*. Fundación Mapfre.
- Eckes, S. y Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 33(3), 6-20.
- Eickmeyer, S., Do, K., Kirschner, K. y Curry, R. (2012). North American medical schools' experience with and approaches to the needs of students with physical and sensory disabilities. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 87(5), 567-573. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31824dd129>
- Erbas, E. (2017). *Strategies that teachers use to support the inclusion of students who are deaf and hard of hearing*. Indiana University, Indiana.
- Errandonea, M. (2016). *Participación de personas en situación de discapacidad en el sistema de educación superior chileno*. Repositorio Académico Universidad de Chile.
- Fundación Universia. (2019). *IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español*. Fundación Universia.
- Hayes, C. (s.f). *Teaching mathematics to students with hearing loss*. UCONN.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M. y Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: Progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89-109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M. y Keil, S. (2020). Balancing inclusive design, adjustments and personal agency: Progressive mutual accommodations and the experiences of university students with vision impairment in the United Kingdom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 754-770. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492637>
- Higher Education Research Institute. (2011). *College students with "hidden" disabilities: The freshman survey fall 2010*. University of California.

- Humphrey, N., Wigelsworth, M., Barlow, A. y Squires, G. (2013). The role of school and individual differences in the academic attainment of learners with special educational needs and disabilities: A multi-level analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 909-931. <https://doi.org/pucdechile.idm.oclc.org/10.1080/13603116.2012.718373>
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351-363. <https://doi.org/10.1080/13562510600680871>
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lombardi, A. Vukovic, B. y Sala-Bars (2015) International comparisons of inclusive instruction among college faculty in Spain, Canada and United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447-460.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Medrano, D. (2009). *Estudiantes universitarios con discapacidad: Análisis de los relatos de sus vivencias en el ámbito educativo* Repositorio UC. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80.
- Milic Babic, M. y Dowling, M. (2017). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614-629. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
- McKinney, E. L. y Swartz, L. (2020). Integration into higher education: Experiences of disabled students in South Africa. *Studies in Higher Education*, 79, art 1. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2020.1750581>
- Moriña, A., Cortés, M. D. y Molina, V. M. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 91-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.008>
- Moriña, A., López-Gavira, R. y Molina, V. M. (2017). What if we could imagine an ideal university? Narratives by students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 353-367. <https://doi.org-pucdechile.idm.oclc.org/10.1080/1034912X.2016.1228856>
- Mosia, P. A. y Phasha, N. (2017). Access to curriculum for students with disabilities at higher education institutions: how does the national university of Lesotho fare? *African Journal of Disability*, 6(1), 1-13. <https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.4102/ajod.v6i0.257>
- Ocampo, A. (2018). Sobre la condición topológica de la educación inclusiva: Elementos para una nueva crítica educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 16-46. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/254/195>
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. OMS.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Revisión sistémica: Inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 413-429. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>

- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista de la Complutense*, 25 (2), 457-479.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683
- Rodríguez, G. y Valenzuela, B. (2019) Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica*, 53, 1-16.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-002)
- Servicio de Información de Educación Superior. (2014). *Panorama de la educación superior en Chile 2014*. Ministerio de Educación.
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2004). *Primer estudio nacional de la discapacidad*. Servicio Nacional de la Discapacidad.
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2015). *Segundo estudio nacional de la discapacidad*. Servicio Nacional de la Discapacidad.
- Salinas, M. , Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Ibero-americana de Educação*, 63, 77-98. <https://doi.org/10.35362/rie630502>
- Sentenac, M., Lach, L. M., Gariepy, G. y Elgar, F. J. (2019). Education disparities in young people with and without neurodisabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(2), 226-231. <https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1111/dmcn.14014>
- Tamayo, M., Besoain, Á. y Rebolledo, J. (2018). Determinantes sociales de la salud y discapacidad: actualizando el modelo de determinación. *Gaceta Sanitaria*, 32, 96-100.
<httpS://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.12.004>
- The Association on Higher Education and Disability (2012). *Supporting accommodation requests: Guidance on documentation practices*. AHEAD.
- Treviño, E., Villalobos, C., Hernández, C., Vielma, C. y Valenzuela, J. P. (2016). Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-17.
<https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.7764/PEL.53.2.2016.5>
- Wessel, R. D., Jones, J. A., Markle, L. y Westfall, C. (2009). Retention and graduation of students with disabilities: Facilitating student success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(3), 116-125.
- Zuzulich, M. S., Achiardi, C., Hojas, A. M. y Lissi, M. R. (2014). Inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades chilenas: mecanismos de admisión y recursos para su implementación. En Centro de Políticas Públicas UC (Eds.), *Propuestas para Chile* (pp. 55-88). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Breve CV de los/as autores/as

Catalina García

Psicóloga y Magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). Especialista en Educación de Talentos de la Universidad de Nijmegen y la UC. Diplomada en Educación Inclusiva y Discapacidad UC; con Formación en Diseño Universal de Aprendizaje y Pasantía en Center for Applied Special Technology. Ha realizado docencia universitaria, investigación e intervención profesional, vinculadas con aprendizaje y evaluación en diversidad y equidad. Fue Gerente de Desarrollo en el Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión UC, y actualmente es Directora de Inclusión de la UC, a cargo de vías de admisión de equidad; inserción

y acompañamiento estudiantil; diagnósticos, apoyos académicos y adecuación curricular; y monitoreo y alertas tempranas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0564-4521>. Email: cigarcia@uc.cl

Javier Farías

Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). Magíster en Gestión y Políticas Públicas y Diplomado en Gerencia Pública de la Universidad de Chile. Ha realizado docencia universitaria, investigación y coordinación de programas vinculados con gestión y políticas públicas, evaluación y educación, equidad e inclusión. Se desempeñó como Jefe de Proyectos de Inclusión de la Escuela de Ingeniería UC y, actualmente, es docente del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile y Profesional de Monitoreo y Estudios de la Dirección de Inclusión de la UC, colaborando en el seguimiento de las trayectorias académicas de estudiantes, sistema de alerta tempranas y apoyo y asesoría en procesos y evaluación de resultados. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4058-9302>. Email: jnfarias@uc.cl

Daniela Reyes

Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial Especialista en Problemas Visuales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Psicopedagoga, Diplomada en Problemas de Aprendizaje de la Universidad Central y Diplomada en Aprendizaje Profundo de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). Se ha desempeñado como profesional de apoyo a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en educación escolar y superior; además de labores de docencia en Educación Superior. En el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la UC realiza acompañamiento estudiantil y de unidades académicas, adecuación de material, tecnologías para la inclusión y formación de la comunidad universitaria. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1537-6601>. Email: dreyesr@uc.cl

Andrea Vásquez

Psicóloga y Magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). Diplomada en Educación Inclusiva y Discapacidad UC. Ha realizado docencia universitaria, proyectos de investigación, apoyo y guía de tesis y asesoría en temáticas de inclusión y discapacidad. Actualmente es la Coordinadora del Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la UC, a cargo del acompañamiento, apoyo académico y de accesibilidad para estudiantes con discapacidad, definición e implementación de adecuaciones curriculares, orientación y asesoría a equipos docentes y unidades académicas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8616-5559>. Email: alvasque@uc.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Una Propuesta Práctica para la Inclusión de Estudiantes Ciegos en una Carrera de Ingeniería: Un Estudio de Caso

A Practical Proposal for the Inclusion of Blind Students in a Career of Engineering: A Case Study

Katherine Palma-Picado *
Camila Delgado-Agüero
Tania Elena Moreira-Mora

Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica

El ingreso de un estudiante ciego a una ingeniería implicó nuevos desafíos para la educación universitaria en torno a la accesibilidad y la equiparación de oportunidades. Desde un enfoque inclusivo, a partir del estudio de un caso, se pretendió desarrollar una propuesta práctica para la inclusión de estudiantes con ceguera total en una carrera de ingeniería. Con una metodología cualitativa basada en las técnicas de juicio de expertos, la entrevista semi estructurada y el análisis documental se logró sistematizar y validar la información de diferentes fuentes, recolectada entre el 2012 y el 2018, durante las etapas de admisión, permanencia y graduación. Para la recolección de datos se utilizaron principalmente guías para orientar las entrevistas a jueces, docentes y equipos de apoyo. A partir de un análisis inductivo se generó una propuesta práctica derivada de las acciones ejecutadas durante este periodo, agrupadas en dos ejes conceptuales: gestión en accesibilidad y accesibilidad académica. La principal conclusión es la relevancia de la articulación de todas las acciones con las normativas vigentes para garantizar la accesibilidad y los apoyos educativos. Esta propuesta permitirá, a todas las personas involucradas en los distintos procesos universitarios, elaborar sus propias rutas de trabajo con estudiantes ciegos.

Descriptor: Admisión; Permanencia; Graduación; Discapacidad visual; Educación superior inclusiva.

The attendance of a blind student to an engineering career means new challenges on the higher education around accessibility and equality in opportunities. From an inclusive approach, from a study case was trying to develop a practical proposal for the inclusion of students with full blindness in an engineering career. With a qualitative methodology based on criteria judges, the semi-structured interview and the documentary analysis, it was possible to systematize and validate the information from different sources. That was collected between 2012 and 2018 during the stages of admission, permanence and graduation. For data collection, questions were mainly used to guide the interviews with judges, teachers and support teams. A practical proposal was generated from the inductive analysis of the actions carried out during this period, that grouped into two conceptual axes: accessibility and academical accessibility. The main conclusion is relevance of coordination all actions with national regulations to ensure the educational support and the accessibility. This proposal will allow all the people involved in different university processes to create their own work routes with blind students.

Keywords: Admission; Permanence; Graduation; Visual disability; Inclusive education.

1. Introducción

El Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) es una institución autónoma de educación superior universitaria pública de Costa Rica, que inició en 1973 y su oferta académica tiene un énfasis en las áreas de ingeniería. Su misión es contribuir con el desarrollo integral del país a través de la formación de profesionales, la investigación y la extensión en el campo científico, tecnológico y técnico.

En el 2012 cuando ingresó el primer estudiante con ceguera total a la carrera de Ingeniería en Computación, surgió la necesidad de garantizar la accesibilidad, con los ajustes respectivos en las etapas de: admisión, permanencia y graduación. Desde la intención de ingreso del estudiante fue necesario un trabajo interdisciplinario y articulado entre las diversas instancias responsables para responder a sus necesidades educativas.

Con el ingreso de este estudiante surgieron desafíos, tales como: ¿está preparada la universidad para atender las necesidades de personas con discapacidad visual? y ¿están debidamente capacitados docentes, autoridades, personal de apoyo y estudiantes de la comunidad para relacionarse de forma inclusiva y atender las demandas de esta población? Estos planteamientos también fueron analizados, entre otros, por García y otros (2016). Para responder a estas preguntas, en el presente artículo se plantea el objetivo de desarrollar una propuesta práctica para la inclusión de estudiantes con ceguera total, a partir de la información recolectada sobre las acciones de gestión de la accesibilidad y accesibilidad académica para personas con discapacidad visual, dado que existe escasa literatura sobre este tema en la educación superior y más aún en estudiantes de carreras de ingeniería.

Con un enfoque inclusivo esta propuesta permitirá a todas las personas involucradas en los distintos procesos universitarios, conocer un conjunto de acciones, respaldadas con un referente conceptual para elaborar sus propias rutas de trabajo con estudiantes ciegos. Como bien lo destacan Abejón y otros (2010), no se trata de acoger medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas, sino en la adopción de un modelo de currículo que facilite el aprendizaje de todos los alumnos desde horizontes particulares y distintos, pero no por ellos menos legítimos.

2. Revisión de la literatura

La experiencia de inclusión se fundamentó en tres conceptos claves para la atención general del estudiantado con discapacidad, de acuerdo con las normativas nacionales en: discapacidad y accesibilidad para el caso particular de este estudio.

Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, artículo 1, las personas con discapacidad son aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás personas (Asamblea Legislativa, 2008). En relación con las personas con discapacidad visual, la Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior (CIAES, 2019) del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) de Costa Rica, máxima autoridad del sistema público universitario en el país, la define como la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades de la vida cotidiana y que surge como consecuencia de la dificultad específica relacionada con una disminución o pérdida de las funciones visuales y las barreras presentes en el contexto en

que se desenvuelve. Al respecto, se establecen dos condiciones: pérdida de visión funcional total (ceguera), o parcial (baja visión).

Otro concepto importante en este estudio es la accesibilidad, que para Boudeguer y otros (2010) se define como el conjunto de características que debe disponer un entorno urbano, edificación, producto, servicio o medio de comunicación para ser utilizado en condiciones de comodidad, seguridad, igualdad y autonomía por todas las personas. Para ello, en primer lugar, habría que hacer más accesible toda la comunidad educativa mediante la adaptación de sus entornos, programas y herramientas (Solla, 2013). Estos ajustes para la eliminación de barreras y obstáculos permitirán que todas las personas puedan, de manera independiente, participar en igualdad de condiciones (Bregaglio, 2015). Es una precondition para que las personas con discapacidad tengan una vida independiente a pesar de las posibles limitaciones funcionales que puedan tener.

En este marco se contemplan dos ejes conceptuales relevantes en esta investigación: la gestión en accesibilidad y la accesibilidad académica. El eje de gestión en accesibilidad, entendida como la adopción de todas las medidas pertinentes para asegurar que el acceso al entorno universitario sea en igualdad de condiciones. Esto implica la identificación de necesidades de los usuarios, la consecución de fondos, así como la planificación y articulación con diferentes instancias y actores responsables de la ejecución en las siguientes dimensiones: actitudinal, ambiente, información y comunicación, tecnologías de apoyo a la discapacidad, servicios y políticas. El objetivo de la gestión en accesibilidad es que el estudiantado pueda incluirse y participar de la vida universitaria de forma independiente y autónoma (Ley 8661, 2008, artículo 9). A continuación, se definen cada una de las dimensiones considerando la actualización de aspectos teóricos y técnicos del Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS) y la elaboración de Holst (2006).

Ambiente: es una condición que cumple un edificio, ambiente, objeto o instrumento para ser usado por todas las personas en sus actividades vitales con seguridad, comodidad y autonomía, sin necesidad de adaptaciones especializadas. El fin de la gestión en esta dimensión es que la persona con discapacidad pueda acceder al entorno sin encontrar barreras y obstáculos que limiten su participación social. Esto se contempla en el Índice de Gestión en Discapacidad y Accesibilidad (IGEDA, 2017) del CONAPDIS, que evalúa el nivel de cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad en Costa Rica, considerando el marco legal.

Actitudinal: incluye todas las acciones que promueven e incorporan principios y prácticas participativas para prevenir, eliminar la discriminación y posibilitar prácticas positivas hacia las personas con discapacidad, en el marco del modelo social de la discapacidad y los derechos humanos. Para Bausela (2009) y Conde (2014), esta área es la más difícil de trabajar porque hace referencia a las creencias, actitudes, prejuicios y comportamientos que tienen las personas, pero donde radica el cambio hacia un concepto de universidad que responde a valores y no sólo a la adquisición de saberes.

Información y comunicación: son todas las acciones que facilitan el intercambio de información accesible en el nivel interpersonal (LESCO, Sistema Braille, táctil, entre otros) e incluye la producción, el acceso y uso de mensajes y material accesible. Tal y como señalan Moriña y otros (2016), se busca que el estudiante con discapacidad pueda interactuar con las personas, documentos y material audiovisual de manera más inmediata y efectiva, al igual que el resto de sus compañeros.

Tecnologías de apoyo a la discapacidad: contempla aquellos productos de apoyo, equipamiento y sistemas técnicos accesibles a todas las personas para aumentar, mantener o mejorar la independencia de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida diaria y la participación social. Corralesy otros (2016) y López (2019) coinciden en que su utilización para el proceso de aprendizaje es un apoyo que favorece la inclusión en el sistema universitario y es fundamental que respondan a las necesidades de las personas y los requerimientos del currículo; se eligen y configuran en relación con las tareas y competencias.

Servicios: se refieren a las acciones, recursos y medidas compensatorias para aumentar el grado de autonomía y garantizar oportunidades en condiciones de equiparación. Para Pérez (2019), los servicios institucionales son tan importantes como los ajustes al entorno físico porque son los que están en contacto directo con el estudiantado y están en la capacidad de valorar, asesorar y evaluar la gestión institucional orientada hacia el cumplimiento de derechos de las personas con discapacidad. Es más, sugiere la importancia de trascender la universidad y establecer alianzas estratégicas con otros servicios locales e instancias referentes en la temática.

Políticas: se refiere a todas aquellas orientaciones y lineamientos dirigidos a incorporar la normativa institucional, para el cumplimiento de la legislación nacional e internacional sobre discapacidad y accesibilidad. Esto lleva a la revisión, promoción, divulgación e incorporación de las políticas en la dinámica institucional. Como señala Devandas (2002), su existencia marca una diferencia en la orientación de las acciones y las estrategias para materializar lo que las universidades deben desarrollar transversalmente en todos sus procesos institucionales para transformarse en una universidad inclusiva. Desde esta conceptualización se logró sistematizar las acciones ejecutadas que facilitaron el ingreso y la permanencia del estudiante, al eliminar las barreras y brindar las oportunidades para garantizar una educación de calidad.

La segunda categoría es la accesibilidad académica y es concebida como aquel requisito que cumple una institución universitaria o educativa en general cuando se suprimen barreras que dificultan, obstaculizan o limitan la participación plena en las actividades académicas, así como el acceso a los servicios educativos y actividades cocurriculares, enmarcadas en el área de la atención a la salud, el deporte, el tiempo libre y el bienestar estudiantil (Mareño, 2005). Bajo esta línea, este concepto agrupa el abordaje pedagógico, los ajustes y apoyos para responder a las necesidades de la población con discapacidad (Fontana, 2016), asegurando el acceso, la permanencia y la graduación de todos sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, en el estudio se asumió como el conjunto de requisitos relacionados con los apoyos educativos, metodología, materiales didácticos y evaluación, implementados en el ITCR para eliminar las barreras que dificultan la participación plena del estudiante ciego en las actividades académicas y en el uso de los bienes y servicios estudiantiles y educativos. Como lo señala Vindas (2013) estas barreras, por ejemplo, son las formas en que la falta de recursos o de competencias, el currículo o métodos de enseñanza inadecuados y las actitudes pueden limitar la presencia, participación y los resultados de estudiantes. Dentro de este eje conceptual se incluyen las siguientes dimensiones.

Apoyos educativos: son todas las acciones relacionadas con las adaptaciones del aula, materiales, asignación de recurso humano de apoyo y asesoría docente entre otros, ejecutadas por escuelas, docentes y entidades responsables para garantizar el cumplimiento de las condiciones de accesibilidad en el ámbito académico. Melero y otros (2019) coinciden con Pérez (2019) en señalar que cuando el profesorado tiene formación continua en atención a la diversidad, puede ajustar los materiales, desarrollar estrategias de apoyo educativo para responder a las

necesidades del estudiantado con discapacidad e intervenir el proceso de aprendizaje con una actitud positiva para hacer los ajustes necesarios.

Metodología: son aquellas acciones ejecutadas para ajustar las estrategias metodológicas de un curso a las necesidades educativas de la población estudiantil con el fin de garantizar el acceso al currículum. Bajo esta línea, Paz (2018) señala que las instituciones de educación superior deben implementar nuevas modalidades de aprendizaje para construir mejores espacios educativos.

Materiales didácticos: ajuste de materiales físicos o digitales a las necesidades del estudiante para facilitar el aprendizaje. Como lo indican Cristian y otros (2017) en el proceso de construcción del conocimiento los materiales didácticos pueden guiar, evaluar, motivar, ejercitar o fomentar distintas habilidades. El acceso a la información se puede realizar a través de la adaptación de los materiales considerando los sentidos de la vista, del tacto y del oído (García, 2012).

Evaluación: incluye acciones que se efectúan para la comprobación, aplicación y acreditación de competencias profesionales. Al respecto Tejeda (2019) señala que la evaluación educativa en estudiantes en condición de discapacidad debe considerar las necesidades, problemas, negociaciones y toma de acuerdos consensuados. En suma, en este eje conceptual se analizan distintos elementos curriculares –objetivos, contenidos, estrategias didácticas o actividades, recursos didácticos, organización del tiempo y el espacio, criterios y procedimientos de evaluación– para dar respuesta a la diversidad de las condiciones particulares y posibilidades funcionales de cada estudiante (Abejón et al., 2010). A partir de este planteamiento conceptual se elabora una propuesta práctica con las acciones ejecutadas en el ITCR en las etapas de: admisión, permanencia y graduación. Esto permitirá que docentes, autoridades y colaboradores universitarios planifiquen acciones concretas para lograr la accesibilidad a cada una de las dimensiones, según las necesidades particulares del estudiantado ciego.

3. Método

En este estudio de caso se realiza una sistematización de las acciones ejecutadas, en consonancia con el referente conceptual de gestión en accesibilidad y accesibilidad académica. Como destaca Ary y otros (2010), el estudio de casos es un tipo de investigación etnográfica que se focaliza en un caso único o grupal, una organización o un programa. En este estudio se utilizaron diferentes técnicas para recolectar la información como el juicio de expertos, el análisis documental y la entrevista semiestructurada. En cada una de estas técnicas participaron expertos en discapacidad, personal docente y profesionales de apoyo de la institución, quienes colaboraron en las diferentes etapas del estudio; cuyo período inició con el ingreso del estudiante a la carrera de Ingeniería en Computación en el año 2012 y concluyó en el 2018 con su graduación.

La técnica de juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar y Cuervo, 2008). Específicamente, se contó con varios expertos de la universidad que integraban el Programa de Equiparación de Oportunidades, que vela para que se garantice el derecho al estudio y al trabajo en sus diferentes dimensiones; el Programa de Apoyo para la Admisión con Accesibilidad para Estudiantes con Necesidades Educativas y Discapacidad, que atiende las solicitudes de apoyos para la prueba de aptitud académica y el Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas (PSED-NE), responsable de gestionar los apoyos y el acompañamiento psicoeducativo a lo largo de la carrera de los estudiantes hasta la graduación.

La segunda fue el análisis documental, una forma de investigación técnica a partir del procesamiento analítico y sintético de la información, con fin de describir y representar los documentos de forma unificada y sistemática para facilitar su recuperación (Dulzaides y Molina, 2004). En este tratamiento documental se realizó la extracción y el análisis de la información registrada desde el 2012 hasta el 2018 en: el expediente de solicitud de adecuación para la prueba de aptitud académica del ITCR, la documentación del Comité de Examen de Admisión, del Programa de Equiparación de Oportunidades y del Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas (PSED-NE) sobre los procesos de admisión, permanencia y graduación.

Con la técnica de la entrevista semiestructurada se profundizó en la información recopilada en la revisión documental a partir de las vivencias expresadas por los docentes y colaboradores que lo acompañaron durante la formación universitaria. Como lo explican Pievi y Bravin (2009) esta técnica se puede aplicar en una forma estructurada o semiestructurada. En ambas es necesaria una guía en la cual se apuntan las cuestiones a indagar que han de orientar la conversación. Para estos autores resulta una herramienta flexible, capaz de adaptarse a diferentes condiciones, situaciones, personas, permitiendo profundizar sobre las dimensiones de la investigación. Para ello se organizaron varias sesiones, de acuerdo con las personas responsables, en su momento, de cada uno de las etapas de admisión, permanencia y graduación.

- La primera entrevista se realizó el 17 de octubre del 2019 con los responsables de la construcción y aplicación de la prueba de admisión en el año 2011 y de los apoyos aprobados para el estudiante ciego. Las preguntas se orientaron hacia las adaptaciones de la prueba de admisión, su aplicación y el seguimiento en la etapa de inscripción.
- La segunda entrevista se realizó el 5 de diciembre del 2019 con docentes que impartieron diferentes cursos durante la carrera; con quienes se profundizó en la adaptación del material y pruebas, la estrategia didáctica, el uso de herramientas tecnológicas y la atención individual del estudiante.

Finalmente, la técnica utilizada para el análisis de la información fue la triangulación de datos. De acuerdo con García y otros (2016, p. 641), es “la más utilizada en la investigación social y su aplicación requiere de la obtención de información sobre el objeto de investigación, mediante diversas fuentes que permitan contrastar los datos recogidos”. Considerando la relevancia de esta estrategia para el análisis, la verificación e interpretación de los datos, se desarrolló el siguiente procedimiento metodológico:

- Revisión y lectura de la documentación correspondiente a cada etapa: admisión, permanencia y graduación.
- Categorización y codificación de la información documental según las distintas dimensiones de accesibilidad académica: apoyos educativos, metodología, materiales didácticos y evaluación; mientras que en gestión en accesibilidad se organizaron en: ambiente, actitudinal, información y comunicación, tecnologías de apoyo a la discapacidad, servicios y políticas.
- Transcripción de las entrevistas realizadas y verificación de la fidelidad de las ideas expresadas por expertos y docentes.
- Categorización y codificación de la información de las entrevistas según las distintas dimensiones.

- Revisión de todos los segmentos de textos codificados, tanto de las entrevistas como del análisis documental, para seleccionar los más relevantes por dimensiones.
- Integración de la información a partir de las dimensiones identificadas a priori, según los dos ejes conceptuales de la investigación: accesibilidad académica y gestión en accesibilidad. Esto permitió ordenar y comparar la información recolectada de las diferentes fuentes dentro de cada dimensión de los correspondientes ejes y en cada una de las tres etapas analizadas.
- Para garantizar la veracidad y transparencia de los hallazgos solo se integró la información con dos o más coincidencias o aproximaciones de las acciones ejecutadas en cada dimensión.

En suma, a partir de este análisis descriptivo inductivo de la información específica de las dimensiones hasta los ejes conceptuales; se logró generar una propuesta práctica para la inclusión de estudiantes con ceguera total en una carrera de ingeniería. Finalmente, se indica que todo el proceso de sistematización y análisis se realizó de manera manual, conforme con el protocolo establecido para la confidencialidad de la información de los participantes.

4. Resultados

4.1. Etapa de admisión

La admisión es la aceptación de estudiantes para realizar estudios en el Instituto Tecnológico de Costa Rica y está organizado en tres momentos: inscripción, realización de la prueba de aptitud académica (PAA) y la matrícula en la universidad. En este proceso colaboran un equipo interdisciplinario de las universidades estatales públicas de Costa Rica, organizados por la Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior (CIAES) para evaluar todos los casos que requieren de alguna adecuación para realizar la PAA. Esta solicitud se puede realizar por dos vías: en línea o presencial, entregando la documentación respectiva en cualquier sede universitaria estatal del país.

Luego de la inscripción los estudiantes realizan la PAA del ITCR, la cual está compuesta por 50 ítems de matemática y 30 de verbal para medir diferentes categorías de razonamiento. La calificación obtenida en la prueba (60%) se suma a la nota de la educación diversificada (40%) para calcular la nota de admisión. Si los estudiantes obtienen una nota igual o superior a la nota de corte de cada carrera logran la condición de admitidos en la universidad. Esta modalidad se conoce con el nombre de admisión abierta (Oficina de Planificación Institucional, 2014). Para efectos de esta investigación las acciones en este proceso son sistematizadas por los ejes temáticos de gestión en accesibilidad y la accesibilidad académica (Cuadro 1).

En esta etapa fue fundamental tener como punto de partida el conocimiento detallado de la condición del estudiante y con el análisis previo de la información se logró definir las acciones de intervención de manera oportuna. Desde el momento en que se conoció la intención del estudiante de realizar el examen de admisión, la universidad asumió una responsabilidad institucional para garantizar la inclusión y la accesibilidad. Esto implicó una ruta de trabajo entre las instancias responsables para la capacitación del personal responsable, la adaptación de la prueba e inducción al estudiante para asegurar la aplicación del instrumento de admisión en condiciones de equidad.

Cuadro 1

Propuesta práctica para la gestión en accesibilidad y la accesibilidad académica en la etapa de admisión

Dimensiones gestión en accesibilidad

Ambiente	Diagnóstico de las necesidades al entorno para la aplicación del examen: orientación espacial, movilidad espacial, mobiliario.
Actitudinal	Capacitación al personal de las oficinas administrativas y de la aplicación del examen de admisión u otro instrumento de selección sobre las pautas de interacción con una persona ciega: comunicación, uso del tacto y descripción de objetos.
Información y comunicación	Generación de formatos accesibles para el envío de información y la inscripción al examen de admisión. Apoyo con la guía de firma para documentos físicos.
Tecnologías de apoyo a la discapacidad	Apoyo en herramientas tecnológicas para el proceso de inscripción al examen de admisión: lectores de pantalla (NVDA y Jaws entre otros).
Servicios	Oferta de servicios especializados para la atención de estudiantes brindados por el Programa de Equiparación de Oportunidades y el PSED-NE.
Políticas	Cumplimiento de la normativa institucional y nacional en materia de accesibilidad a la educación superior: Ley 7600, Ley 8661 y Políticas específicas en materia de discapacidad del ITCR.

Dimensiones accesibilidad académica

Apoyos educativos	Revisión de los documentos de solicitud para el examen de admisión por un equipo interdisciplinario: carta de solicitud, constancia de apoyos recibidos en secundaria, certificaciones médicas. Realización de una entrevista para la asignación de apoyos. Asignación de apoyos para el examen de admisión. Organización de la logística para la aplicación del examen de admisión con los productos de apoyo requeridos (computadora, Línea Braille). Adaptación del formato de los ítems sin alterar la medición del constructo. Comprobación de la fidelidad en la adaptación de la prueba.
Metodología	Entrenamiento previo del estudiante para familiarizarse con el formato del examen. Determinación de las condiciones para la aplicación del examen: lugar e interacción con el estudiante.
Materiales didácticos	Adaptación de la prueba en un formato accesible (audio, Sistema Braille o para lector de pantalla).
Evaluación	Realimentación del proceso con el estudiante y la persona responsable de aplicar el examen: entorno físico, movilidad espacial, mobiliario, formato de la prueba, productos, equipos y apoyos asignados.

Nota. Expediente del estudiante y otros documentos del Comité Examen de Admisión, Programa de Equiparación de Oportunidades, del PSED-NE y aportes de expertos.

4.2. Etapa de permanencia

La permanencia es el periodo de formación universitaria del estudiantado que se inicia con la primera matrícula y culmina con la aprobación total del plan de estudio de la carrera. En el caso de esta investigación abarcó el periodo del 2012 al 2018 que, por la complejidad de la carrera de Ingeniería en Computación, implicó múltiples acciones en ambos ejes conceptuales, como se presenta en el Cuadro 2.

La gestión en accesibilidad durante la etapa de permanencia requirió un equilibrio entre las necesidades del estudiante y la capacidad de respuesta de la institución, conforme con la normativa y las políticas vigentes. Para ello fue necesario que los diferentes actores asumieran un rol activo a partir de la creación de redes de apoyo con los centros especializados para desarrollar las estrategias institucionales y pedagógicas.

Cuadro 2

Propuesta práctica de la gestión en accesibilidad y la accesibilidad académica en la etapa de permanencia

<i>Dimensiones gestión en accesibilidad</i>	
Ambiente	<p>Valoración para residir en el campus durante el curso lectivo (habitación individual, grupal, mobiliario y ajustes en infraestructura).</p> <p>Apoyo con asistentes estudiantiles para la movilización dentro del campus universitario.</p> <p>Entrenamiento en orientación y movilidad espacial dentro del campus y alrededores.</p> <p>Valoración del tipo de bastón a utilizar, según las características del terreno del campus.</p> <p>Diagnóstico sobre la accesibilidad al espacio físico y validación de los ajustes con usuarios ciegos (perro guía y diferentes tipos de bastones).</p> <p>Demarcación de rutas externas para el tránsito dentro del campus.</p> <p>Colocación de losetas con relieve y otros materiales en zonas internas y externas para la movilización (tamaño, material, desgaste y color).</p>
Actitudinal	<p>Capacitación al personal docente y de apoyo sobre la interacción con la persona ciega.</p>
Información y comunicación	<p>Uso de rótulos en Braille y mapas hápticos en el campus universitario.</p> <p>Evaluación de la accesibilidad digital de los sitios web y plataformas institucionales.</p> <p>Capacitación al personal docente y de apoyo para incorporar la accesibilidad: ámbito digital, materiales educativos y de divulgación y uso de software especializado.</p> <p>Generación de formatos accesibles para documentación de trámites universitarios (formulario de becas, registro, salud, entre otros).</p>
Tecnologías de apoyo a la discapacidad	<p>Diagnóstico de necesidades y grado de dominio del estudiante de los productos y tecnologías de apoyo.</p> <p>Adquisición de software especializado y productos de apoyo: lector de pantalla (JAWS y NVDA), editores matemáticos (LAMBDA, Látex), impresora Braille, línea Braille, escáner especializado.</p> <p>Mantenimiento de equipo, software y productos de apoyo.</p>
Servicios	<p>Acompañamiento al personal docente y de apoyo para trámites universitarios (matrícula, solicitud de beca, comedor institucional).</p> <p>Creación de una unidad de servicio en el sistema bibliotecario institucional para la asesoría, acompañamiento, generación y documentación de materiales en formatos accesibles y ayudas técnicas.</p>
Políticas	<p>Ajustes en la normativa institucional para la generación de formatos accesibles y evaluación de los aprendizajes de acuerdo con la normativa nacional e internacional en discapacidad.</p> <p>Flexibilización administrativa (carga laboral docente, proceso de matrícula y calendario institucional).</p>
<i>Dimensiones accesibilidad académica</i>	
Apoyos educativos	<p>Solicitud de adscripción del estudiante al programa de acompañamiento con su correspondiente carta de compromiso.</p> <p>Creación de un comité de apoyo entre docentes, dirección de la carrera, estudiante y profesionales expertos para establecer los requerimientos de acceso al proceso de aprendizaje de cada curso (interacción, materiales, metodología, apoyos académicos).</p> <p>Establecimiento de los apoyos educativos según las necesidades del estudiante: designación de estudiantes asistentes, adaptación de materiales, entrenamiento en alfabetización digital de productos, tecnologías de apoyo y software especializado de acuerdo al grado de dominio del estudiante.</p> <p>Asesoría a docentes, personal de apoyo y estudiantes asistentes en: interacción con la persona con discapacidad, pautas básicas para el uso de software, la adaptación de materiales, enseñanza de la matemática y acompañamiento psicoeducativo.</p>

	<p>Adaptación de materiales: digitalización de documentos, boletas de recomendaciones de apoyos educativos, libros en formatos accesibles, entre otros.</p> <p>Asesoría psicoeducativa individual y grupal al estudiante ciego en el desempeño académico y en las habilidades socioemocionales, durante cada período lectivo.</p> <p>Evaluación de cada período lectivo para el mejoramiento de los diferentes procesos y la toma de decisiones mediante un cuestionario enviado al estudiante.</p>
Metodología	<p>Realización de los ajustes metodológicos: verbalización de los elementos gráficos y visuales en las explicaciones de clase, uso de herramientas tecnológicas para la elaboración de materiales accesibles (JAWS, LAMBDA y QuicTac), metodologías táctiles y kinestésicas para el aprendizaje de contenidos.</p> <p>Preparación de los materiales antes de las lecciones, o en el momento requerido, para que el estudiante pueda participar de la dinámica de la clase.</p> <p>Espacios de trabajo individual fuera de clase con el docente y estudiantes asistentes, con el apoyo de medios digitales.</p>
Materiales didácticos	<p>Uso y adaptación de materiales: sistema Braille, relieve, táctil, texto plano y digital, imágenes, videos descriptivos, impresión en 3D y creación de códigos de lectura de símbolos y fórmulas matemáticas, entre otros.</p> <p>Comprobación de la accesibilidad de los materiales (windows, macOS, online, OCR y ABBYFineReader).</p> <p>Validación de la adaptación de los materiales con el estudiante.</p> <p>Generación de un repositorio digital y físico de los materiales adaptados.</p>
Evaluación	<p>Adaptación de todas las actividades de evaluación en formatos accesibles: digital, sistema Braille u otros.</p> <p>Flexibilidad en las condiciones para la aplicación y devolución de los resultados de las distintas actividades: tiempo adicional, recinto aparte de ser necesario, evaluación por tractos y calendario.</p> <p>Devolución de resultados de trabajos y evaluaciones en formatos accesibles.</p>

Nota. Expediente del estudiante y otros documentos del Programa de Equiparación de Oportunidades, del PSED-NE y aportes de expertos.

Por otra parte, en la gestión académica fue fundamental la coordinación entre el equipo docente, estudiante y personal de apoyo para aprovechar los recursos institucionales y establecer acciones y recomendaciones de común acuerdo entre las partes. Esto implicó que todos los actores asumieran un papel activo y receptivo para aprender e investigar sobre la accesibilidad y la discapacidad.

También la planificación estratégica es relevante para la permanencia del estudiante al permitir su inclusión en el proceso de aprendizaje. Esta planificación consideró la diversidad en el aula, la dimensión actitudinal y el rol educativo del docente. Por ello la capacitación y asesoría debe ser una iniciativa integral e institucional que se enfoque en cuestiones técnicas y actitudinales, para lograr la concienciación de todas las partes involucradas y una experiencia exitosa y gratificante en estudiantes y docentes. No obstante, la disponibilidad de personal especializado en educación universitaria resulta clave en esta etapa; de lo contrario, es necesario buscar las colaboraciones con centros especializados externos.

4.3. Etapa de graduación

Esta última etapa corresponde a la gestión de trámites del título y la certificación de la conclusión de los estudios universitarios, la cual involucra un conjunto de acciones únicamente en gestión en accesibilidad, como se muestra en el Cuadro 3.

Cuadro 3

Propuesta práctica de la gestión en accesibilidad en la etapa de graduación

Actitudinal	Definición de pautas para la interacción con el estudiante durante el acto de graduación.
Ambiente	Asesoría al estudiante y visita al espacio físico donde se realiza la graduación: ingreso, ubicación y recorrido.
Servicios	Asesoría a personal encargado del acto de graduación: movilización dentro del espacio físico, acompañamiento y ubicación, uso de plantilla de la guía de firma. Comunicación a autoridades sobre ajustes al protocolo del acto de graduación.
Información y comunicación	Generación de la copia del título en formato accesible (Sistema Braille, audio, texto plano). Asesoría en uso de lenguaje inclusivo durante el protocolo del acto de graduación.

Nota. Documentos del Programa de Equiparación de Oportunidades, Oficina de Admisión y Registro y aportes de expertos.

El proceso de acompañamiento concluye hasta el mismo día de la graduación, etapa que no puede descuidarse por ser la culminación de la formación universitaria. No hacerlo implicaría empañar todo el proceso que inició desde la aplicación del examen de admisión. Por ello es importante la asesoría a todas las instancias involucradas en las distintas actividades y los ajustes en los procesos que ya están estandarizados, sin alterar la formalidad del protocolo del acto de graduación.

5. Discusión y conclusiones

La inclusión y la accesibilidad parten del derecho a la educación como un derecho humano básico fundamental para la construcción de una sociedad más justa. Bajo esta premisa y ante el reto de tener un estudiante ciego por primera vez en la universidad, surgió esta investigación con la finalidad de generar una propuesta práctica inclusiva derivada del conjunto de acciones desarrolladas en la institución. Como bien lo destaca Bagnato (2017), la inclusión conlleva a la materialidad de los acontecimientos y a la eliminación de barreras físicas y comunicacionales, al amparo de la accesibilidad universal.

Una de las principales conclusiones es que la inclusión requiere voluntad política y de normativas que respalden a todos los actores y servicios; así como la coordinación interdepartamental para responder de manera eficiente a las necesidades del estudiante, docentes y personal de apoyo. Por ejemplo, en la etapa de admisión fue fundamental el contar con una normativa institucional y nacional para articular las acciones de diversas instancias responsables del examen de admisión, la asesoría especializada y los apoyos de herramientas tecnológicas, entre otros, que permitieron una aplicación exitosa de la prueba. De ahí la relevancia y necesidad de que las políticas institucionales y sus estrategias sean planeadas cuidadosa y detalladamente para asegurar que exista una correspondencia entre los objetivos y la ruta para lograrlos. A esta conclusión han llegado varios autores, quienes destacan que actualmente las personas con discapacidad pueden acceder a una formación profesional e integrarse al mundo laboral, en parte porque las leyes establecen que los centros educativos incorporen la temática de la discapacidad en todo el quehacer institucional (Ramírez, 2011). Además, las políticas universitarias vienen a enfatizar no sólo en la discapacidad como un tema aislado, sino también el de la inclusión, abriendo la puerta para el reconocimiento de los derechos de esta población y de otros grupos vulnerables (Carvajal, 2015).

En correspondencia con lo anterior, si bien la universidad como institución debe ser activa en la atención de las necesidades, en este estudio la persona con discapacidad visual fue proactiva en el planteamiento y seguimiento a la resolución de los diferentes retos que plantea la vida universitaria. Esto porque la accesibilidad no es un proceso que se define en una vía, donde la institución determina lo que la persona requiere o responde según sus capacidades y limitaciones, sino que la clave de la inclusión y la equiparación es el resultado de la sinergia de la persona, sus condiciones, necesidades, fortalezas y oportunidades que la institución puede brindar. Al respecto, Gross (2016) señala que la información que se obtiene desde la perspectiva del estudiantado en relación con la accesibilidad al proceso educativo pone de manifiesto los alcances y limitaciones en el quehacer de la vida estudiantil y compromete a la universidad a mejorar ante los desafíos que enfrenta esta población. Así, plantea que las acciones se van construyendo paulatinamente en el contexto de la dinámica universitaria.

El ingreso y permanencia de un estudiante ciego en el sistema universitario, posiciona y fortalece los programas, servicios y a la institución como un sistema dinámico en el reto de la inclusión, convirtiéndose en un referente social en la generación de conocimiento, prácticas y modelaje. En este sentido, como señala Fajardo (2017, 195), una de las fortalezas de la educación superior en el nivel latinoamericano, es que “ha posibilitado espacios de participación, investigación, intercambio y divulgación de saberes y prácticas de inclusión de cada país, para continuar contribuyendo a la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior”. Por su parte, Palmeros y Gairín (2016), rescatan que las experiencias e iniciativas inclusivas que se están sistematizando en las universidades, promueven la inclusión no sólo a lo interno, sino que también con la sociedad y el contexto. En el caso de la universidad, se fortaleció las competencias de los programas existentes y se creó uno adicional para reforzar las acciones en la etapa de admisión, así como la creación de una unidad de atención para personas con discapacidad en la biblioteca y otros proyectos relacionados con investigación.

Aunado a lo anterior, los profesionales fueron desarrollando experticia en la orientación y movilidad espacial, el uso de tecnologías de información y comunicación, ajustes en los apoyos educativos, adecuaciones en el ambiente físico, asesoría especializada al cuerpo docente, uso del braille y digitalización de materiales, entre otros. Al respecto Zárate y otros (2017), también reconocen la importancia de profesionales que articulen la participación de la comunidad educativa que interviene en la realidad social del estudiantado con discapacidad: personal docente y administrativo, y sus pares sin discapacidad.

El egreso y graduación también planteó la oportunidad y el reto de romper los prejuicios que existen en el nivel social para el ejercicio profesional de población con discapacidad. En este sentido, al ser la primera persona graduada en el país, específicamente de una ingeniería de una universidad pública, posibilitó su colocación laboral y la resignificación de la inclusión educativa en la enseñanza superior; como lo expresa Bagnato, (2017) esta representa el nivel más alto en la cadena educativa formal.

Los retos derivados de esta experiencia están relacionados en primer lugar con la capacitación docente para apoyar a esta población. La misma debe estar fundamentada en el principio de acceso con equidad e igualdad en educación y ser una actividad institucional permanente, porque va más allá de adaptar un material; implica conocer cómo relacionarse con una persona ciega o con baja visión, cómo planear una clase, cómo explicar, cómo realizar actividades grupales, de manera que el estudiante pueda participar en todos los espacios con autonomía e independencia. Además, porque el carácter activo y dinámico en las comunidades universitarias incluyen visitantes, invitados y nuevos estudiantes con esta condición.

Una de las limitaciones encontradas en esta investigación fue la falta de sistematización del trabajo docente sobre la planificación de los cursos, la adaptación y el respaldo de los materiales utilizados; lo que implicó una reconstrucción a partir de las entrevistas hechas a docentes y expertos y las evidencias documentales encontradas en el expediente del estudiante. Por otra parte, debido a la prioridad de dar respuesta oportuna al proceso educativo, las personas responsables de cada programa no disponían de tiempo para organizar la información en sus bitácoras de trabajo; esto demandó más tiempo de las investigadoras en la revisión y organización de la información, especialmente en la etapa de permanencia.

Por último y desde el modelo social de la discapacidad, el hecho de responder a las necesidades del estudiante en las etapas de admisión, permanencia y graduación, condujo a que la universidad transversalice en su cotidianidad nuevos y diferentes aprendizajes, factores culturales, lengua, entre otros y los incorpore como parte de la vida universitaria (UNESCO, 2003). Tal y como se plantea a lo largo del artículo, sistematizar la experiencia y plasmarla en una guía que oriente la gestión en accesibilidad y la accesibilidad académica, permitirá contribuir a la producción de conocimientos y prácticas educativas inclusivas en otros contextos universitarios.

Referencias

- Abejón, P., Martínez, M. y Terrón, M. (2010). Propuestas de acción para la integración de universitarios con discapacidad visual y auditiva ante el reto de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(2), 175-196. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6202>
- Ary, D, Cheser, L. y Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. Cengage Learning.
- Bagnato, M. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: Retos y demandas. *Educar en Revista*, 3, 15-26. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>.
- Bausela, E. (2009). Actitudes hacia la discapacidad: estudio de algunas propiedades psicométricas en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-10.
- Boudeguer, A., Pretz, P. y Squella, P. (2010). *Manual de accesibilidad universal: Ciudades y espacios para todos*. Corporación Ciudad Accesible.
- Bregaglio, R. (2015). El principio de no discriminación por motivo de discapacidad. En E. Salmón y R. Bregaglio (Eds.), *Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (pp. 57-89). Pontificia Universidad Católica.
- Carvajal, M. (2015.) Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: Un proceso participativo. *Sociedad y Economía*, 29, 575-20.
- CIAES. (2019). *Manual de procedimientos para la revisión conjunta*. CONARE.
- Conde, F. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-20.
- Consejo Nacional de Personas con Discapacidad. (2017). *Informe de resultados índice de gestión en discapacidad y accesibilidad*. IGEDA.
- Corrales, A., Soto, V. y Villafañe, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles, desafíos institucionales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25957>
- Cristian, M., Vanina, G., Dupuy, R. y Mailén, D. (2017). Materiales didácticos inclusivos. Una mirada desde el diseño. Ponencia presentada en *I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina (CIEPAAL)*, Facultad de Bellas Artes, UNLP, Argentina.

- Devandas, C. (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior: Una propuesta para la diversidad y la igualdad*. Fundación Justicia y Género.
- Dulzaides, M. E. y Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: Dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-4.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fontana, A. y Rodríguez, R. (2018). *Guía de apoyo para el personal académico de la Universidad Nacional que atiende estudiantes con deficiencia visual (ceguera o baja visión)*. Universidad Nacional.
- Fontana, H. y Vargas, M.C. (2016). Las formas de apoyo educativo al estudiantado con discapacidad o con necesidades educativas en la Universidad Nacional de Costa Rica y sus implicaciones en su formación profesional. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 27(2), 135-157.
<https://doi.org/10.15359/rldh.27-2.6>
- García, C. E. (2012). *Guía de atención educativa para estudiantes con discapacidad visual*. Instituto de Educación de Aguascalientes.
- García, M., Maya, G., Pernas, I., Bert, J. y Juárez, V. (2016). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 148-160.
- García, T., García, L., González, R., Carvalho, J. y Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 639-648.
- Gross, M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16, 1-17.
- Holst, B. (2006). *Estudio bibliográfico: Ayudas técnicas, tecnologías de apoyo y accesibilidad*. Universidad Nacional
- López, A. (2019). *Accesibilidad académica en los ambientes virtuales. De las experiencias destacables a las políticas institucionales* (Trabajo Final de Máster). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Mareño, M. (2005, junio). Accesibilidad académica en las instituciones de educación superior. Ponencia presentada en *Jornadas de Tecnología y Discapacidad*. Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales.
- Melero, N., Moriña, A. y Perera, V. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-19.
- Moriña, A., Cortés, M. D. y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: Soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.
- Oficina de Planificación Institucional. (2014). *Glosario institucional*. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Palmeros, G. y Gairín, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 49, 83-102.
- Paz, E. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131.
- Pérez, J. (2019). Tres modelos para ampliar las oportunidades educativas de personas con discapacidad. Discapacidad, inclusión social y educación. En J. Pérez y A. López, *Discapacidad, inclusión social y educación* (pp. 57-98). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Ministerio de Educación.
- Ramírez, M. (2011). Las dimensiones de accesibilidad en la Universidad de Costa Rica Sede Rodrigo Facio. Un acercamiento desde las perspectivas de discapacidad y género. *Reflexiones*, 90(2), 71-88.
- Reynaga-Peña, C. y Fernández-Cárdenas, J. (2019). La educación científica de alumnos con discapacidad visual: un análisis en el contexto mexicano. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, 53, 1-17.
- Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Save the Children.
- Tejeda, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: Desafíos y propuestas. *Estudios Pedagógicos*, 2, 169-178.
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: Un desafío y una visión, documento conceptual*. UNESCO.
- Vindas, O. (2013). *Estrategias de atención de las necesidades educativas en la oferta de educación secundaria*. Ministerio de Educación Pública.
- Zárate, R., Díaz, S. y Ortiz, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21, 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>

Breve CV de las autoras

Katherine Palma-Picado

Profesora adjunta del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) con una Maestría en Educación de la Universidad Framingham State College. Actualmente labora en el Departamento de Orientación y Psicología del ITCR, encargada del Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas. Fue Directora de Proyectos de la Fundación DA Costa Rica (Déficit Atencional) y posee experiencia profesional privada en la atención de niños y jóvenes. Se ha desempeñado como profesional en psicología en el ámbito educativo, tanto en educación primaria, secundaria como universitaria y ha realizado labor docente en la Universidad Autónoma de Centro América. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3323-5714>. Email: kpalma@@itcr.ac.cr

Camila Delgado-Agüero

Profesora adjunta del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) con una maestría en Psicología Clínica de la Universidad de Iberoamérica. Se ha desempeñado como profesional en psicología en el ámbito educativo, tanto en educación secundaria como universitaria. Ha realizado labor docente en la Universidad Latina de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad de Iberoamérica. Ha desarrollado investigación en los campos neuropsicológico y educativo. Actualmente trabaja en el Programa de Equiparación de Oportunidades del Instituto Tecnológico de Costa Rica como asesora psicoeducativa y tiene experiencia profesional privada con diferentes poblaciones. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3752-6327>. Email: cdelgado@itcr.ac.cr

Tania Elena Moreira-Mora

Profesora asociada del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) con un Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Actualmente labora en el Departamento de Orientación y Psicología del ITCR, destacada en el Comité de Examen de

Admisión y como docente en el Programa del Doctorado en Educación de la UNED. En el área de la evaluación ha fungido como asesora nacional de evaluación en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, destacada en la evaluación de programas y proyectos educacionales. En investigación, las áreas de interés conciernen a la psicometría, el rendimiento académico, la evaluación educativa y la equidad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8955-0804>. Email: tmoreira@itcr.ac.cr

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Migración Inclusiva en Chile, un Desafío Educativo Vigente

Inclusive Migration in Chile, an Ongoing Educational Challenge

David Román Soto *

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar en torno a la migración en Chile, sus características y aproximaciones conceptuales y estadísticas que permitan la comprensión del fenómeno en la actualidad cuando se observa desde la vulnerabilidad social, considerando las consecuencias que ésta acarrea para la población migrante cuando intentan ser incluidos en un país extranjero. Se abordará la temática desde lo que ocurre con la política pública vigente en relación a la migración y cómo ha permeado el desarrollo de la escuela y las reflexiones que de ella se desprenden. Acto seguido, se presentarán algunas investigaciones que dan cuenta de la manera en que se aborda el fenómeno de la migración al interior de contextos escolares formales y su repercusión en el desarrollo de procesos educativos inclusivos y de aprendizaje. Finalmente, a partir de un enfoque poscrítico, tanto la educación inclusiva como la interculturalidad nos brindarán elementos que permitan dilucidar respuestas a los requerimientos y necesidades propias de la población migrante, en torno a la transformación que debe realizar la escuela en tanto institución, y en particular al interior del espacio didáctico, a fin de considerar a la diversidad del estudiantado como principio fundamental.

Descriptores: Migración; Vulnerabilidad; Inclusión; Diversidad; Interculturalidad.

The purpose of this article is to reflect on migration in Chile, its characteristics and conceptual and statistical approaches that allow the understanding of the current phenomenon when it is observed from the perspective of social vulnerability, considering the consequences it entails for the migrant population when they try to be included in a foreign country. The subject will be approached from what happens with the current public policy in relation to migration and how it has permeated the development of the school and the reflections that arise from it. Then, some researches will be presented that show the way in which the migration phenomenon is approached within formal school contexts and its impact on the development of inclusive educational and learning processes. Finally, from a post-critical approach, both inclusive education and interculturality will provide us with elements that will allow us to elucidate answers to the requirements and needs of the migrant population, regarding the transformation that the school must carry out as an institution, and in particular within the didactic space, in order to consider the diversity of the student body as a fundamental principle.

Keywords: Migration; Vulnerability; Inclusion; Diversity; Interculturality.

*Contacto: david.roman@umce.cl

1. Introducción

En la actualidad, el fenómeno de la migración ha crecido aceleradamente en los últimos años. A nivel mundial, la población migrante asciende a 272 millones, 52 millones más que en el 2010 (ONU, 2019), lo cual ha provocado problemáticas de inclusión para los países de acogida, en torno a temas concernientes a vivienda, salud, trabajo y educación. Nuestro país no ha estado ajeno al incremento de movilidad de la población, puesto que durante la última década se han suscitado cambios políticos, económicos y sociales en diversos países de la región, dada las dificultades de hombres y mujeres de poseer una vida plena y próspera en sus países de origen y/o residencia, lo que los hace buscar nuevos horizontes y perspectivas con el fin de mejorar su calidad de vida y la de sus familias.

En particular, la inclusión de estudiantes migrantes en el sistema educativo regular que recibe fondos públicos es una problemática que Chile está experimentando de forma acelerada y constante. Según el Ministerio de Educación, las cifras se han duplicado en los últimos años (MINEDUC, 2018), concentrándose en su mayoría en establecimientos de educación municipal (escuela pública) y de educación particular subvencionada (90,6%). En ese sentido, la política de Inclusión Educativa dejó de estar focalizada en niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sino que enfoca su accionar bajo el principio de diversidad con un Enfoque de Derechos, de Género y de Interculturalidad (MINEDUC, 2018), con la finalidad de brindar oportunidades reales y concretas de insertarse y permanecer en el sistema educativo a diversos grupos de la población sin realizar ninguna distinción de tipo arbitraria.

Para tales efectos, en el año 2015 se promulga la Ley 20.845 de Inclusión Escolar (Ley de Inclusión Escolar, 2015), la cual tiene como propósito la prohibición del lucro en establecimientos educacionales que reciben financiamiento del Estado, eliminar el financiamiento compartido (copago) y regular la admisión de los y las estudiantes, eliminando la selección del estudiantado por parte de los propios establecimientos educacionales, los cuales son puntos centrales en la segregación escolar que se había consolidado en los últimos años.

Sin embargo, una nueva arista surge cuando la población extranjera que migra con la finalidad de mejorar sus condiciones y su calidad de vida lo realiza hacia contextos vulnerables del país de acogida, puesto que sus redes de contacto y apoyo son escasas o nulas, y las posibilidades de una inclusión efectiva se tornan aún más dificultosas (Castel, 2009). Es ahí donde la escuela cumple un rol fundamental en este proceso, y no solo para los niños, niñas y jóvenes que pretenden participar del sistema regular de enseñanza, sino también para las familias del estudiante migrante. En coherencia con el Enfoque Inclusivo, el Enfoque de Interculturalidad (UNESCO, 2006), nace como respuesta a las nuevas miradas que se desprenden del fenómeno multicultural que se está haciendo presente en los establecimientos educacionales, con el fin de permitir una comprensión mayor del fenómeno de la migración desde una nueva racionalidad Poscrítica (Aranda, 2017).

En ese contexto, esta reflexión crítica se preocupará del fenómeno migratorio desde un punto de vista conceptual y epistemológico, en relación a lo que acontece en Chile en la actualidad, conceptualizando a la diversidad como eje transversal del proceso de inclusión que debe vivir la población migrante desde una concepción intercultural. Para tales efectos, en primer lugar, se abordarán los datos actualizados en torno a la migración en Chile y sus consecuencias en relación a la inclusión de migrantes en contextos de

vulnerabilidad. Posteriormente se profundizará acerca de la política pública vigente de educación inclusiva, la cual promueve procesos inclusivos sin distinción, ahondando desde diferentes perspectivas que permitan entender la diversidad y sus consecuencias en el espacio didáctico. En un tercer apartado se abordarán ideas y concepciones de la interculturalidad en tanto enfoque que permite realizar prácticas socioeducativas coherentes y adecuadas a la Educación Inclusiva, las cuales en conjunto serán consideradas el motor central que nos permita reconceptualizar la práctica pedagógica en contextos de vulnerabilidad para la construcción de una nueva escuela desde una mirada intercultural.

2. Migración y vulnerabilidad

Según la Organización de Naciones Unidas, se comprende migración como “el movimiento de personas fuera de su hogar habitual, ya sea a través de una frontera internacional, o dentro de un país” (OIM, 2020). Así también define a un migrante como cualquier persona que se desplaza o se ha desplazado a través de una frontera internacional o dentro de un país, fuera de su lugar habitual de residencia independientemente de: 1) su situación jurídica; 2) el carácter voluntario o involuntario del desplazamiento; 3) las causas del desplazamiento; o 4) la duración de su estancia (IOM, 2020). La Declaración de Nueva York sobre Refugiados y Migrantes adoptada en 2016 define migrante como “alguien que ha residido en un país extranjero durante más de un año independientemente de las causas de su traslado, voluntario o involuntario, o de los medios utilizados, legales u otros” (ONU, 2018).

En Chile la migración ha crecido exponencialmente en la última década. Según datos elaborados por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) en el informe “Estimación de personas extranjeras residentes en Chile”, al 31 de diciembre del año 2019 la población extranjera residente estimada ascendió a 1.492.522 personas. La población migrante es diversa y heterogénea, y su procedencia en su mayoría corresponde a América Latina y el Caribe, concentrando las mayores entradas de personas provenientes de los siguientes países: Venezuela (30,5%), Perú (15,8%), Haití (12,5%), Colombia (10,8%) y Bolivia (8,0%), los que representa al 77,6% del total de la población migrante residente en Chile (INE, 2020).

Las principales razones que subyacen a la migración son la falta de empleo o de condiciones mínimas de trabajo, carencias en el acceso a los servicios básicos y bajos estándares de vida en el país de origen. La migración entendida bajo estas características se enmarca dentro de lo que se conoce como migración económica o también denominada migración forzada (Gzesh, 2008) la cual, según la autora, guarda relación con la vulneración de derechos generada por los países de origen, quienes no han otorgado las condiciones para que sus ciudadanos puedan permanecer en sus comunidades.

En Chile, la población migrante tiende a concentrarse mayoritariamente en zonas urbanas más que rurales, ascendiendo a 95,2% del total de los cuales un 64% lo hace en las áreas metropolitanas de la región de Valparaíso, del Biobío y Metropolitana (Aninat y Vergara, 2019). Aún, cuando la población migrante participa activamente de la vida económica y social del país de acogida, tiende a concentrarse en grupos de pares pertenecientes a sus países de origen, propiciando la mantención de su propia cultura.

Según Tijoux (2013), la población extranjera que migra hacia Chile es posible categorizarla en dos grupos. La primera es la población catalogada como “extranjera”

proveniente mayoritariamente de Europa y EEUU, los cuales, por sus condiciones económicas, redes de apoyo social y el ser “blancos” se radican en comunas de alto poder adquisitivo y de situaciones socioeconómicas favorables. El segundo grupo corresponde a población migrante que provienen desde América Latina y el Caribe, quienes lo hacen a sectores más desfavorecidos, que no poseen un alto nivel socioeconómico y se caracterizan por tener altos índices de vulnerabilidad económica y social. En concordancia con este postulado, los datos actuales indican que la población extranjera que migra desde América Latina reside en su mayoría en la comuna de Santiago o comunas aledañas como Independencia, Estación Central y Recoleta, quienes concentran la mayor cantidad de migrantes en el área metropolitana (Aninat y Vergara, 2019), o también en la periferia de la región Metropolitana, concentrando la mayor población en Quilicura, y de forma más marginal en Puente Alto o San Bernardo (INE, 2019).

¿Qué ocurre cuándo se migra a territorios en Chile en donde se concentran altos índices de pobreza y vulnerabilidad?

Tanto la migración como el desplazamiento forzado, se ven acompañados de una experiencia de desarraigo y vulnerabilidad. Se deja atrás a familias y amigos, se produce una ruptura con el núcleo de origen y se rompen espacios de identidad y relaciones, lo que inevitablemente provoca en un comienzo un choque cultural y posteriormente un sentimiento de extrañeza ante la nueva realidad (Ober et al., citado en Checa et al., 2007). No siempre la premisa de que la vida en el país de residencia será mejor que en el país de origen se cumple, lo cual es una contradicción con la idea central del fenómeno migratorio: sentirse plenamente incluidos en la sociedad de acogida y mejorar la calidad de vida.

Se entiende por vulnerabilidad como “algún tipo de amenaza, sean eventos de origen físico como sequías, terremotos, inundaciones o enfermedades, o amenazas antropogénicas como contaminación, accidentes, hambrunas o pérdida del empleo” (Ruiz, 2012, p. 64). Así también se comprende como una amenaza particular en relación a la salud, el ingreso y las capacidades que posean las personas de sobrevivir a cierto tipo de amenazas. Se refiere además a las “características de una persona o grupo y su situación, que influyen su capacidad de anticipar, lidiar, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza” (Wisner et al., 2004, citado en Ruiz, 2012, p. 65). Además se comprende desde la intensidad del peligro al cual un grupo determinado se encuentra expuesto y la relación objetiva que poseen esos grupos en relación a sus propias condiciones materiales para salvaguardarse.

En ese contexto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, a partir del estudio “La inmigración en Chile, una mirada multidimensional del año 2018”, pone de manifiesto que se han cambiado las mediciones de pobreza desde el año 2013, a fin de poder medirla y categorizarla desde su multidimensionalidad, en base a criterios de vivienda, trabajo, salud y educación. La denominada pobreza multidimensional “consiste en medir directamente distintas carencias que pueden afectar a los miembros del hogar y que los califican como pobres cuando esas carencias, ponderadas, sobrepasan un cierto umbral” (Aninat y Vergara, 2019, p. 287).

El estudio muestra que al comparar la pobreza local con la de la población del migrante, existe una diferencia significativa en la medición del año 2017, la cual declara que la situación de pobreza de la población migrante es mucho peor que la de la población local. Esto se explica debido a que la población migrante de bajos ingresos ha aumentado en relación con la población local, afectando en gran medida a la población migrante provenientes de Bolivia, Haití y Colombia. En consecuencia, la población migrante que se

encuentra arraigada a sus propios grupos de pares en contextos de vulnerabilidad, segregación y exclusión, pueden ser caracterizadas desde el concepto de “ciudadanía precaria” (Durán-Migliardi y Thayer-Correa, 2019, p. 114), la cual permite comprender la existencia de grupos de migrantes segregados y excluidos poseen dificultades mayores de inclusión en el país de acogida desde un punto de visa de incorporación precaria en el territorio en cuestión a nivel normativo, político y de interacción.

Por lo tanto, cuando la población migrante se incorpora a contextos altamente vulnerables, reproduce la marginalidad que en esos planos se desarrollan (Castel, 2009). La población vulnerable que se encuentra en la base de la escala social no siempre es tomada en cuenta para satisfacer las necesidades básicas de salud, educación y calidad de trabajo, que son parte indispensable de la convivencia en la sociedad de acogida con el fin de poseer oportunidades concretas para su plena inclusión, lo que al fin de cuentas van produciendo marginalidad y segregación.

De esta manera, todos los problemas que pueden afectar directa o indirectamente a la población migrante pueden ser consideradas como amenazas de exclusión, segregación y vulnerabilidad. Como ejemplo, Tijoux (2013) concluye que, en el caso específico de la inclusión de estudiantes peruanos, su nacionalidad es considerada como un aspecto negativo en contextos socioeconómicos vulnerables, lo que provocaría barreras inclusivas que afectan sus procesos de sociabilización y aprendizaje, siendo un grupo segregado y estigmatizado.

En consecuencia, migrar hacia un país distinto, el cual posee una cultura diferente al país de acogida, ya es un tema dificultoso, y lo es aún más cuando se migra a un contexto de pobreza y vulnerabilidad. En ese contexto, la construcción de redes de apoyo se desarrolla mayoritariamente con personas de la misma nacionalidad de origen, lo cual dificulta la inclusión social de las familias en el país de acogida tanto en términos sociales, laborales y de acceso a servicios básicos. El ámbito educativo también estaría siendo permeada por esta misma racionalidad, lo cual implica trabas en el proceso de inclusión educativa de estudiantes migrantes que serán analizadas a continuación.

3. Migración en el plano educativo

A partir de los datos entregados por el informe “Estimación de personas extranjeras residentes en Chile”, al 31 de diciembre del año 2019, los menores de 15 años que migran junto a familiares también han crecido. En relación a personas en edad escolar, se declara que cada país en específico posee un alto porcentaje de menores de 15 años, vale decir en edad de ser escolarizados. Bolivia posee la cantidad mayor con un 13,7%, seguido de Venezuela con un 12,5%, Colombia con un 9,7%, Argentina con un 7,2% y Haití con un 5,6% (MINEDUC, 2018).

Según el Ministerio de Educación (2018), los estudiantes migrantes aumentaron entre el año 2015 (1,5%) y el año 2017 (3,5%). Los estudiantes extranjeros en su mayoría (57,5%) se concentran en la educación municipal, en establecimientos particulares subvencionados el 33,1%, en establecimientos particulares pagados el 7,9% y el 1,5% en Centros de Administración Delegada (CAD). Los datos anteriormente presentados indican que las escuelas se vuelven día a día más diversas y heterogéneas, lo que provoca que los Proyectos Educativos Institucionales (PIE) que se encontraban permeados por la realidad local, han debido adaptarse y transformarse de acuerdo a las nuevas realidades

socioculturales que permitan la plena inclusión de estudiantes migrantes en el sistema educativo chileno.

Con la finalidad de favorecer la inclusión socioeducativa de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo regular, y en coherencia con la Ley General de Educación (2009), el año 2015 se promulga la Ley 20.845 de Inclusión Escolar (Ley de Inclusión Escolar, 2015), la cual tiene por objeto eliminar el financiamiento compartido –copago–, prohibir el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado y regular la admisión de los y las estudiantes a partir de procesos de selección arbitrarios. Específicamente, la selección escolar y la migración tenían caminos paralelos, pero que bajo esta nueva óptica no podían continuar en esa dirección. Los establecimientos educacionales al no seleccionar al estudiantado, promueven en sí mismos la diversidad y la inclusión socioeducativa, ya que el sistema de admisión al ser aleatorio, provoca que todo estudiante pueda participar del algún establecimiento educacional sin importar su condición socioeconómica, cultural, étnica, de género, de nacionalidad o religión (Ley de Inclusión Escolar, 2015).

En la misma línea, la “Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022” (MINEDUC, 2018), articula las acciones de inclusión educativa para la población migrante desde diversos enfoques, de los cuales destacan el Enfoque de Derechos, el de Inclusión, el de Género y el de Interculturalidad, entre otros; los cuales permitirán en concordancia con la política pública vigente la plena inclusión socioeducativa de los y las estudiantes migrantes.

Variadas investigaciones en Chile dan cuenta del fenómeno migratorio y las consecuencias que ésta ha tenido en los establecimientos educacionales, y por consiguiente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el ámbito de la gestión educativa, respecto a lo que directoras y directores de escuela realizan a fin de favorecer la inclusión de niñas, niños y jóvenes migrantes, Quiroga y Aravena (2018) señalan que se deben desarrollar prácticas inclusivas en los establecimientos educacionales que incorporen a las familias del estudiante migrante con el fin de establecer relaciones de confianza y colaboración, que posibiliten “el no proyectar prejuicios socioeconómicos y culturales, especialmente, con estudiantes en condiciones de pobreza, inmigrantes o con dificultades cognitivas” (p. 104). Además, afirman que se debe contemplar el desarrollo profesional de directoras y directores de escuela en el ámbito de la planificación y análisis de resultados de los y las estudiantes, que permitan el diseño de prácticas inclusivas orientadas hacia las necesidades del estudiantado.

En el ámbito de la acción didáctica, Hernández (2016) declara que para abordar de buena manera los procesos educativos, parte de los problemas a considerar guardan relación con los procesos de formación inicial homogeneizadores y la implementación de un currículum descontextualizado. En ese sentido establece que los profesores y profesoras realizan procesos de integración curricular en el ámbito de asignaturas específicas como Historia y Geografía y Educación Musical, sin abordar para estos fines todas las asignaturas propuestas en el currículum nacional de enseñanza. Dentro de sus conclusiones se pueden destacar:

Las escuelas en contextos de alumnado migrante no han logrado implementar una política inclusiva que facilite la integración de los niños y niñas extranjeros. Se evidencia la ausencia de un plan y actividades concretas para eliminar la discriminación, el racismo y la xenofobia. (Hernández, 2016, p. 167)

Por lo tanto, se puede esclarecer que una de las grandes problemáticas que poseen las escuelas a la hora de llevar a cabo procesos inclusivos de estudiantes migrantes guardan relación con aspectos curriculares y metodológicos, que permitan desarrollar acciones didácticas contextualizadas que consideren las particularidades de los y las estudiantes, con el fin de sobrepasar la barrera de la integración escolar para convertirse finalmente en escuelas inclusivas. En la misma dirección Poblete (2018) destaca que:

Las escuelas y los docentes realizan esfuerzos tendientes a visibilizar la cultura de los niños y niñas extranjeros, pero que, en ese proceso, enfrentan dos dificultades: por un lado, la poca flexibilidad del currículo (al menos así es percibido en las escuelas y ratificado por algunos estudios); y, por otro, la falta de preparación de los profesores para llevar a cabo estas adaptaciones, toda vez que ellos mismos indican que no cuentan con las herramientas para hacerlo. (p. 61)

Así también, los y las docentes “poseen imaginarios que tienden a atribuir a los y las migrantes una serie de déficits académicos y de comportamiento que dificultan su proceso de inclusión y su plena participación en las escuelas” (Cerón et al., 2017, p. 242), las cuales son representaciones orientadas a la discriminación y la exclusión de un grupo en particular, imposibilitando la plena inclusión socioeducativa del estudiante migrante.

En consecuencia, lo que Chile ha intentado desarrollar como prácticas pedagógicas inclusivas que consideren a estudiantes migrantes son las que intentan relevar su cultura de origen, orientando la acción didáctica en asignaturas que facilitan el trabajo de los y las profesores/as y que son transversales a las diversas nacionalidades. Además, el profesorado en su conjunto no posee las herramientas necesarias para lograr la plena inclusión socioeducativa de sus estudiantes, ya que las prácticas pedagógicas que se creen inclusivas tienden a ser excluyentes. Esto último se evidencia desde un punto de vista didáctico curricular, puesto que las escuelas no han adaptado sus prácticas pedagógicas que considere las realidades de la nueva diversidad, sin realzarlas de manera individualizada, sino más bien procurando su resguardo, pero incentivando la construcción de una nueva realidad, de una nueva cultura inclusiva.

4. La educación inclusiva como respuesta a la diversidad

El desarrollo de prácticas socioeducativas desde un Enfoque Inclusivo al interior de los establecimientos educacionales, no han estado exentas de dificultades, respecto a su comprensión y maneras de operar. Se hace necesario entonces entenderla desde su concepción global, su epistemología, y cómo ha incidido en el desarrollo de políticas públicas en el ámbito nacional.

En el plano internacional, la UNESCO (2008) define la educación inclusiva como:

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa. (p. 12)

La educación inclusiva, al estar orientada desde un Enfoque de Derechos, brinda la posibilidad de enaltecer la acción educativa desde un marco jurídico potente e innegociable, que permita el aprendizaje de los y las estudiantes desde su propia particularidad, sin hacer distinciones arbitrarias o promoviendo prácticas segregadoras y excluyentes.

En Chile, la educación inclusiva ha estado ligada durante todo su desarrollo socio-histórico y epistemológico a la atención de personas que presentan necesidades educativas especiales y/o en situación de discapacidad, dependiendo del enfoque subyacente al momento histórico de la Educación Diferencial (Godoy et al., 2004), la cual tuvo un cambio de orientación desde el momento de aprobar la Ley de Inclusión Escolar (Ley de Inclusión Escolar, 2015). En ese sentido,

La Educación Inclusiva supone un cambio de enfoque en la discusión, la cual implica dejar de diseñar acciones para un otro diferente que tiene cabida sólo en espacios de la sociedad previamente establecidos, que estarían dentro de una mirada de Integración Escolar, sino más bien posibilitando la coexistencia y participación de cada individuo de lleno en cada esfera de la sociedad. (Román Soto, 2019, p. 11)

Por lo tanto, el foco de la discusión deja de estar centrada en el déficit que se realiza desde la óptica de la integración escolar pasando a relevar la diversidad y diferencias de los y las estudiantes en contextos educativos también diversos propiciando el desarrollo de una nueva cultura inclusiva.

Para la comprensión de la diversidad como fenómeno y conceptualización, el MINEDUC (2017) la entiende como parte de las historias de vida de los sujetos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, la cual debe ser considerada al momento de la realización acciones didácticas. La experiencia de vida y los aprendizajes previos pasan a ser cruciales en este proceso, los cuales servirán de punta pie inicial para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso y contextualizado.

El constructivismo radical también ha aportado en la construcción de este concepto. Maturana (1990) promueve el concepto de diversidad desde la premisa de aceptarnos como otros distintos y legítimos en contextos de convivencia diversos. Es así como la distinción de la diversidad se realiza desde una concepción biológica, puesto que nuestra diferenciación entre individuos nos permite comprender que cada uno entiende la realidad a partir de su propia experiencia, subjetividad y cotidianeidad.

El autor sugiere dos caminos explicativos, la objetividad y la objetividad entre paréntesis (Maturana, 2013). En el camino de la objetividad, la realidad ocurre independiente del individuo, existiendo un solo dominio explicativo. Por tanto, se vive en las certezas y en la constante negación del otro como un legítimo. En cambio, en la (objetividad), la realidad no ocurre independiente del sujeto, puesto que biológicamente somos diferentes, nuestras experiencias e historias de vida son diferentes y, en consecuencia, interactuamos con el mundo de manera particular.

En ese sentido, la diversidad entendida como un “proceso constructivo que depende de la historia de interacciones en las que participa el observador, que emerge en el mismo momento en que distingue el mundo que produce” (Druker, 2020, p. 237), nos permite avanzar hacia la comprensión de este nuevo camino explicativo, en donde lo crucial radica en la interacción con otros y con el mundo, a fin de constituirnos como seres legítimos. De igual modo, Ibáñez et al. (2012) conciben la diversidad como:

La consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura o subcultura. (p. 217)

La educación inclusiva al poner su énfasis en la diversidad de cada individuo, promueve la construcción de una nueva escuela, que considera las diferencias y particularidades de los

participantes. Su atención está centrada en la historia de cada estudiante, sus contextos socioculturales y experiencias previas, en climas de igualdad y aceptación mutua. Promueve además el desarrollo de espacios socioeducativos diversos y diversificados, que permitan disminuir las brechas de desigualdad existentes hacia grupos excluidos con la finalidad de incorporar a todas y todos en base al respeto mutuo.

En concordancia con la educación inclusiva y durante el mismo año de la aprobación de la Ley de Inclusión Escolar, Chile aprueba el año 2015 el Decreto de Ley n° 83, el cual “aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación de párvulos y educación básica” (Decreto de Ley n°83, 2015). Este se basa en el principio de diversidad, y su accionar apunta más allá de las Necesidades Educativas Especiales, puesto que se busca:

Dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar. (p. 9)

Además, estipula cuatro principios orientadores para la toma de decisiones de la adecuación curricular: Igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad, y flexibilidad en la respuesta educativa. En ese sentido, releva el principio de diversidad con el fin de realizar acciones didácticas inclusivas para estudiantes marginados o en riesgo de ser excluidos del sistema escolar, valorando sus diferencias, reconociéndolas, respetándolas, y propiciando el acceso y la participación de todas y todos en las diversas unidades educativas.

Para tales efectos, el aula también debe ser reconceptualizada. Para lograr una inclusión educativa plena y efectiva, no basta con que se generen las condiciones declaradas por el marco normativo, sino que el aula debiese ser entendida como:

Un lugar de convivencia democrática, que valora la diversidad de cada uno de los sujetos que la componen; en dónde estudiantes y profesores construyen realidades a partir de sus historias de vida y sus emociones, permitiéndoles consensuar acciones didácticas organizadas, pertinentes y adecuadas, que promueven la inclusión sociocultural y posibilitan el aprendizaje de todas y todos. (Román Soto, 2019, p. 25)

El espacio didáctico es concebido entonces como un lugar de encuentro y co-construcción de aprendizajes, el cual es un elemento fundamental a la hora de desarrollar prácticas inclusivas que considere al estudiante migrante. La escuela no debe únicamente adaptarse a la nueva realidad, sino también transformarse, y es en ese proceso que los postulados que subyacen a modelos de educación intercultural toman fuerza y proyección, ya que se encuentran en la misma racionalidad que la educación inclusiva, y permitirán que la escuela se comprenda desde sus diferencias y valore la diversidad como eje transversal a la acción didáctica y socioeducativa.

5. La interculturalidad, una nueva racionalidad para la construcción y aceptación de la diversidad en el espacio didáctico

El fenómeno migratorio, ha desembocado en nuevos cuestionamientos que realizan establecimientos educacionales a la hora de abordar la nueva realidad multicultural que se

vive dentro del espacio escolar. Esto ha provocado contradicciones constantes en el profesorado y cuerpos directivos para enfrentar con éxito el fenómeno migratorio y la nueva escuela que se intenta construir.

Para el sentido común del profesorado hablar de multiculturalidad en el espacio didáctico y su diversidad, promoviendo la inclusión educativa desde acciones enmarcadas en la Integración Escolar, que conceptualiza la realidad desde el déficit y/o la diferencia, tiende a la confusión de conceptos y miradas epistemológicas, en donde se intenta realzar cada una de las culturas que se encuentran presentes dentro del espacio didáctico, sin comprender el modelo de exclusión que se intenta consolidar.

En ese sentido, se hace necesario comprender la racionalidad didáctico-curricular que operan en los discursos educativos, con el fin de aterrizar las diferentes concepciones epistemológicas que se tienen respecto a lo educativo y su afectación en el desarrollo de las prácticas pedagógicas dentro del espacio didáctico.

El enfoque Crítico del currículum, tensiona al poder desde su concepción más profunda, lo observa como modelo de dominación, reproducción cultural y violencia simbólica (Bourdieu, 1970). Cuestiona al capitalismo, al neoliberalismo y a la educación de clases desde prácticas educativas transformativas, emancipadoras y de resistencia, velando por el surgimiento del oprimido frente y contra los poderosos, dejando atrás el modelo educativo tradicional, que da cuenta de elementos rígidos y pragmáticos como lo son la enseñanza, el aprendizaje, la metodología y la evaluación (Da Silva, 1999). El modelo poscrítico del currículum orientará su quehacer en dirección de la construcción de identidades, relevando la diferencia y la subjetividad, el cual propondrá “nuevas temáticas, tales como diversidad, inclusión, interculturalidad, género, demandas identitarias y culturales en el contexto educativo del currículum escolar” (Aranda, 2017, p. 5), que permitirán reconfigurar la escuela y el espacio didáctico.

En ese contexto, el fenómeno multicultural que se vive en el espacio didáctico a partir de la migración, puede definirse desde una postura crítica a partir de su nacimiento en culturas occidentales “para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto” (Walsh, 2008, p. 140). Este término perpetúa la desigualdad e inequidad social por cuanto su uso determina y orienta las políticas públicas al servicio del modelo neoliberal en concordancia con una visión transnacional dentro del mercado mundial.

Por lo tanto, la multiculturalidad invita a la comprensión que diversas culturas puedan convivir dentro de un mismo territorio y contexto, procurando salvaguardar sus diferencias individuales al servicio de la política neoliberal, sin dejar que existan nuevas prácticas asociadas a procesos inclusivos, que sin duda ponen en jaque al poder, puesto que la creación espontánea y colaborativa de nuevas sociedades delimita su campo de acción como agente de dominación ideológica. Para la autora, en cambio, la interculturalidad es una concepción en construcción aún inexistente “Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (Walsh, 2008, p. 140).

En este camino de construcción y transformación sociocultural, cuando en la actualidad hablamos de Interculturalidad en la educación chilena, se deja atrás las concepciones primarias del término que ponían énfasis en los procesos de inclusión socioeducativa de

pueblos originarios, las cuales amparadas en la Ley Indígena 19.253 de 1993, promueve el “desarrollo de un sistema de educación intercultural bilingüe con la finalidad de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (Ley Indígena, 1993). De este modo, la interculturalidad deja de estar arraigada al mundo indígena, así como la Inclusión Educativa a la educación especial, tal como lo indica Druker (2020), en donde ambos enfoques se operacionalizan “focalizadas en los diferentes y no en las diferencias, evidenciando una construcción vertical del otro, que lo reduce a una diferencia conocida, predecible y siempre definida desde la mismidad” (p. 232).

En sus inicios, tanto la educación intercultural como la educación inclusiva estuvieron suscritas a modelos de compensación a partir del déficit, los cuales desde su evolución socio-histórica y epistemológica, han logrado desprenderse de esta racionalidad a partir de nuevas relaciones humanas que buscan la armonía y simetría entre los participantes del espacio escolar. No obstante, las relaciones de poder permeadas constantemente por el modelo neoliberal, permiten en la actualidad prácticas orientadas a la discriminación positiva de grupos excluidos, puesto que en concordancia con el constructivismo radical de Maturana (1990), la tolerancia sigue siendo una negación postergada del otro.

En consecuencia, tanto la interculturalidad como la educación inclusiva abren espacios para una nueva realidad de respeto, empatía y aceptación, que establece relaciones horizontales y recíprocas, en donde la escuela como institución juega un rol fundamental para efectos de concretar procesos inclusivos acordes a la nueva realidad multicultural.

En el plano internacional la UNESCO (2006) releva los procesos inclusivos de la población migrante proponiendo acciones coherentes con el Enfoque de Derechos y en concordancia con lo estipulado por la educación intercultural, la cual promueve la interrelación entre cultura y educación, lenguaje, religión y sus prácticas asociadas desde el respeto y fomento de la diversidad desde un Enfoque Intercultural a partir de tres principios:

- Principio I: La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos, una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.
- Principio II: La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
- Principio III: La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

Estos principios orientarán la práctica socioeducativa en el espacio didáctico, respetando y valorizando la diversidad cultural (Mardones, 2017), intencionado una educación intercultural que considere la identidad cultural y las competencias culturales como elementos esenciales.

En lo que concierne a la migración como fenómeno actual, la “Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022” (MINEDUC, 2018), pone énfasis en el Enfoque Intercultural, ya que:

La interculturalidad es un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. La interculturalidad favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual. (p. 21)

Esta nueva escuela desde una concepción poscrítica y en relación a lo propuesto por una educación para la Justicia Social (Jiménez-Vargas et al., 2019), reflexiona en función de una nueva realidad dentro del espacio escolar, la cual permite la construcción de una ciudadanía crítica, activa, democrática y emancipada. La escuela ya no es el motor del cambio social, como la caracterizaban los autores críticos, sino que es el medio por el cual la sociedad se transformará en su conjunto, permitiendo que todo grupo sin importar su condición y/o distinción sea parte de la comunidad educativa y desarrolle un potente compromiso social.

Desde esta mirada social reconstruccionista, se nos invita a mirar la Educación Intercultural desde la Justicia social, la cual propone la reflexión bajo la premisa de cuatro elementos clave (Jiménez-Vargas y Montecinos-Sanhueza, 2019, p. 111):

- Situar a las familias y las comunidades dentro de un análisis de las desigualdades estructurales y, de esta forma, evitar explicaciones educativas basadas únicamente en características individuales de los estudiantes o a partir de su pertenencia cultural;
- Desarrollar relaciones de reciprocidad con estudiantes, sus familias y comunidades, para promover de esta forma relaciones más horizontales y con mayor grado de conocimiento mutuo entre docentes y estudiantes;
- Enseñar con altas expectativas, para superar las creencias asociadas al déficit cultural y desarrollar experiencias educativas estimulantes y motivantes para todos los estudiantes; finalmente,
- Crear un currículum inclusivo, que integre no solo el saber oficial sino las diferentes voces y perspectivas tradicionalmente silenciadas en el ámbito educativo.

En ese sentido, la interculturalidad en concordancia con la inclusión educativa, permite construir desde la propia diversidad existente en el espacio didáctico y escolar, prácticas socioeducativas coherentes, contextualizadas, que respeten y valoren la diversidad, ya no centradas en lo diferente sino en la diferencia de todas y todos. Desde este enfoque, la desigualdad observada en la escuela deja de estar centrada en el déficit individual o de colectivos excluidos, ya que es concebida como una problemática de la comunidad educativa en su totalidad.

Consecuentemente, la escuela como medio de transformación sociocultural, será el escenario en que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan parte, con el fin de armonizar las relaciones humanas para no solo cuestionar al poder, sino corromperlo desde su estructura más arraigada, permitiendo arrancar toda forma de desigualdad y discriminación arbitraria.

En definitiva, al interior del espacio didáctico, la creación de un currículum inclusivo bajo los supuestos de la diversificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal como lo indica el decreto n°83 que tiene como objetivo “maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (Decreto de Ley n° 83, 2015), permitirán lograr lo propuesto por la Educación Intercultural y Educación Inclusiva. Este decreto, considera tres principios fundamentales bajo el alero del Diseño Universal de Aprendizajes (DUA): proporcionar múltiples medios de presentación y representación, proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión, y proporcionar múltiples medios de participación y compromiso; los cuales permitirán y promoverán la creación de una nueva escuela a partir de la convivencia democrática y procesos dialógicos pertinentes y adecuados de transformación y emancipación.

6. Conclusiones

La política pública actual de inclusión educativa, cobra un nuevo sentido más allá de sus primeros postulados que orientaban su quehacer educativo a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Su foco actual, tanto normativo como epistemológico intenta, tanto dentro como fuera del espacio didáctico, valorizar y comprender la diversidad desde diferentes postulados y aproximaciones. En coherencia con una mirada poscrítica de lo educativo, la educación inclusiva e intercultural intentan brindar a la escuela nuevas perspectivas de reflexión y construcción, las cuales permitirán a las comunidades educativas transformaciones dialógicas e inclusivas para la creación de una nueva realidad, de aceptación y respeto por la diferencia en contextos de migración y vulnerabilidad.

Migrar a un país extranjero es difícil, y más aún lo es el hacerlo en contextos de vulnerabilidad. Los procesos de desigualdad que desde ahí se desprenden podrían contenerse si la escuela no fuese solo un lugar de transmisión de conocimientos, o de desarrollo de habilidades y actitudes, sino más bien un lugar de encuentro, contención, aprendizaje y transformación. Para lograr insertarse y permanecer en país de acogida el rol de la escuela es fundamental, ya que permitirá no solo que el estudiante participe de procesos inclusivos exitosos en la comunidad educativa, sino también que sus familias sean parte de dicho proceso. En ese sentido, tanto la interculturalidad como la inclusión educativa pueden desarrollarse plenamente en las instituciones escolares como enfoques complementarios, el primero desde la construcción de comunidades escolares más justas, y el segundo desde la valoración de la diversidad desde la mirada de la justicia social tanto el desarrollo de prácticas pedagógicas, como en la facilitación de procesos inclusivos para las familias de las y los estudiantes extranjeros.

En ese sentido, el espacio educativo permite trabajar de manera mancomunada entre todos los integrantes de la comunidad escolar, asegurando el derecho que poseen, niños, niñas y jóvenes, sin importar su origen y condición política, social y/o económica, de desarrollarse como seres libres y autónomos en esta nueva sociedad, de características dinámicas y que se encuentra en constante transformación, con el fin de recibir una educación pertinente, adecuada y contextualizada, propias de una mirada inclusiva.

Así mismo, la interculturalidad, en tanto enfoque, asegura que los estudiantes migrantes sin distinciones arbitrarias y segregadoras, puedan participar de ambientes educativos de

aceptación y colaboración, propiciando la interacción de los participantes en contextos diversos. Así la escuela, desde una racionalidad inclusiva e intercultural, nos permite encaminarnos a reflexiones propias de la Justicia Social, la cual apoya la creación de una nueva escuela desde la horizontalidad y la no discriminación, en donde las problemáticas son de la comunidad y no en particular de los grupos excluidos a priori.

Finalmente, para lograr este tipo de reflexiones en las comunidades educativas, se propone que las escuelas desarrollen acciones didácticas y prácticas inclusivas desde la construcción de conocimientos basados en la Investigación-Acción, la cual se encuentra dentro del paradigma Crítico Emancipador (Latorre, 2005), puesto que incorpora ideas de la teoría crítica, la cual postula un avance desde la concepción técnica del currículum hacia una reflexión constante y transformativa del profesorado.

El paradigma Crítico Emancipador, en coherencia con la Investigación-Acción, pone su foco en la praxis de los y las profesores/as y lo articula con el contexto sociocultural en el cual se encuentran inmersos. Además, al ser un proceso crítico de reflexión y comprensión, permite la construcción de conocimiento proponiendo alternativas en la acción en base a la práctica y reflexión pedagógica en torno a la acción y transformación de las acciones socioeducativas individuales y colectivas en climas de colaboración.

Agradecimientos

Agradezco al Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que, mediante su “Programa de becas doctorales 2019”, se hizo partícipe de este estudio.

Referencias

- Aranda, V. (2017). Inmersión en el sistema escolar para el aprendizaje contextualizado del pensamiento crítico y post-crítico en educación. *Diálogos Educativos*, 18(33), 4-19.
- Aninat, I. y Vergara, R. (2019). *Inmigración en Chile. Una mirada Multidimensional*. Centro de Estudios Públicos.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproducción*. Editions de minuit.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Editions du seuil.
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246
- Checa, F., Arjona, A. y Checa, J. (2007). El extrañamiento cultural en espacios migratorios La juventud andaluza ante el reto de la multiculturalidad. *Migraciones Internacionales*, 4(1), 111-140.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Editorial Auténtica.
- Druker, S. (2020). El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 227-239
- Durán-Migliardi, C. y Thayer-Correa L. (2020). Ciudadanía precaria: Hacia una definición conceptual para la caracterización de los procesos migratorios contemporáneos. *Republicana*, 28, 97-117. <https://doi.org/10.21017/rev.repub.2020.v28.a78>

- Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación.
- Gzesh, S. (2008). Una redefinición de la migración forzosa con base en los derechos humanos. *Migración y Desarrollo*, 10, 97-126.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 27(2), 151-169.
- Ibáñez N., Díaz, T., Druker, S. y Rodríguez M. S. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 19(59), 215-240.
- Jiménez-Vargas, F. y Montecinos-Sanhueza, C. (2019). Polifonía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 105-128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.peme>
- Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración. (2020). *Memoria anual migración en Chile, 2019*. INE.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Edición Graó.
- Mardones, T. (2017). Educación intercultural en el currículum nacional chileno. *Revista Intersecciones Educativas*, 7(1), 69-84.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. JC Saez Editor.
- Maturana, H. (2013) *La objetividad. Un argumento para obligar*. Granica.
- Ministerio de Educación. (2017). *Informe nacional de la calidad de la educación 2017. Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad*. Ministerio de Educación, Chile.
- Ministerio de Educación. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Ministerio de Educación.
- Organización de Naciones Unidas. (2019). *Noticias ONU*. ONU.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en la escuela con presencia de niños y niñas migrantes: Estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65.
- Quiroga M. y Aravena, F. (2018) La respuesta de directores escolares ante la respuesta de la inclusión educativa en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 49, 82-111.
- Román Soto, D. (2019). La educación inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la política pública vigente (Decreto no170, 2009 y Decreto no83, 2015) y el espacio didáctico. *Revista Akadèmeia*, 18, 88-118.
- Ruiz, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía*, 77, 63-74.
- Tijoux, M. (2013). La escuela de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural*. UNESCO.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.

Breve CV del autor

David Román Soto

Profesor de Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Master en Trabajo Social y Políticas Públicas, Universidad de Fribourgo, Suiza. Becado del programa de Doctorado en Educación (UMCE). Académico del Departamento de Educación Diferencial UMCE. Docente de la carrera de Educación Diferencial, (UAHC). Líneas de Trabajo e Investigación: Educación Inclusiva, Migración, Interculturalidad, Didáctica y Formación Inicial Docente. Coordinador Académico Fundación Súmate por la Inclusión. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0075-4094>. Email: david.roman@umce.cl

¿Es Posible Transformar las Prácticas Evaluativas Mediante el Trabajo Colaborativo? Una Mirada Inclusiva a la Evaluación en Aula

Is it Possible to Transform Assessment Practices Through Collaborative Work? An Inclusive Look at Daily Assessment

Jessica López *
Dominique Manghi

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación
Inclusiva, Chile

El objetivo de este estudio es comprender de qué manera el trabajo colaborativo ha transformado las prácticas evaluativas de dos escuelas públicas de la V región, hacia el desarrollo de la educación y evaluación inclusiva. La Educación Inclusiva en Chile se abordó inicialmente desde la educación especial, implementando diversas normativas que modificaron las prácticas escolares. El decreto 170/09 regula los Programas de Integración Escolar y señala que profesores de aula y educadores especiales deben enseñar y evaluar juntos el aprendizaje de todos los estudiantes. El diseño metodológico se enmarca en un paradigma epistemológico cualitativo-hermenéutico. A través de un estudio de casos múltiples, se recoge información mediante análisis documental, entrevistas semiestructuradas y observaciones en aula a dos duplas por escuela. Los principales resultados indican una variedad de prácticas evaluativas realizadas en aula como: adecuación de los instrumentos, prácticas evaluativas y uso de retroalimentación, lo que ha generado condiciones particulares en el trabajo técnico administrativo, prácticas en el aula y la disposición que se han instaurado a medida que los docentes trabajan en conjunto. El trabajo colaborativo como práctica reciente es impulsado por una política que no dialoga con otras menos inclusivas, transformando las prácticas educativas de manera particular en cada caso estudiado.

Descriptor: Educación; Evaluación; Inclusión; Retroalimentación, Trabajo en equipo.

The objective of this study is to understand how collaborative work has transformed the evaluative practices of two public schools in the V region, towards the development of inclusive education and evaluation. Inclusive Education in Chile was initially approached from special education, implementing various regulations that modified school practices. Decree 170/09 regulates the School Integration Programs and indicates that classroom teachers and special educators must teach and evaluate the learning of all students together. The methodological design is framed in a qualitative-hermeneutical epistemological paradigm. Through a multiple case study, information is collected through documentary analysis, semi-structured interviews and classroom observations of two co-teachers per school. The main results indicate a variety of evaluative practices carried out in the classroom such as: adequacy of the instruments, evaluative practices and use of feedback, which has generated particular conditions in technical administrative work, classroom practice and the provision that have been established as teachers work together. Collaborative work is a recent practice prompted by a public policy in relation with others that are less inclusive, transforming educational practices in each case studied.

Keywords: Education; Assessment; Inclusion; Feedback; Team work.

*Contacto: jessica.lopez.g.18@gmail.com

1. Introducción¹

Desde la investigación, la inclusión educativa corresponde al proceso de mejora sistemático que realizan las instituciones educativas, para tratar de eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes en ellas. Esto debe tener particular atención a aquellos más vulnerables; potenciando en las escuelas aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y a reducir su exclusión del currículum común, y la comunidad (Booth y Ainscow, 2000).

Las políticas públicas internacionales a las que Chile ha adscrito han invisibilizado las condiciones sociales y económicas de la educación pública de manera situada (Dávila y Naya, 2011), buscando que los sistemas educativos logren la participación de todos sus estudiantes y que a su vez conciban la evaluación respetando las diferentes formas y estilos de aprendizaje del estudiantado, sin considerar la segregación y desigualdad de base. Así y dado el contexto de la educación municipalizada en Chile y de este estudio, se suma un factor muy relevante a la hora de evaluar, Martínez (2009) expone que hay poca conciencia de las dificultades que implica obtener buenos resultados educativos con grupos de alumnos que provienen de un medio social desfavorable.

En Chile, con la incorporación de los Programas de Integración Escolar (PIE), las escuelas de dependencia municipal han enfrentado un gran desafío, el de enriquecer sus prácticas educativas para atender a la diversidad de sus aulas, más aún considerando que en la ley se declara a la Educación Inclusiva como el marco principal desde el cual adscribir a estas normativas (Basualto et al., 2017). La política nacional plantea los PIE como estrategias inclusivas, que implementarán el trabajo colaborativo y, más específicamente, la co-docencia entre educadores regulares, educadores diferenciales y otros asistentes de la educación (Ministerio de Educación, 2012). En este escenario, la inclusión se complejiza, sobre todo considerando que muchos directivos y docentes de educación regular creen que la atención a la diversidad es responsabilidad exclusiva de los profesionales ligados a la Educación Diferencial (Bizama et al., 2020; Ossa y Rodríguez, 2014; Tenorio, 2011).

Por una parte, Muñoz y otros (2015) indican que las políticas de inclusión en Chile no han estado acompañadas de un cambio en las prácticas docentes. Por otra, los profesores valoran en gran medida el trabajo colaborativo como el vehículo para el logro de la inclusión en el contexto educacional chileno y el desarrollo del PIE (Bizama et al., 2020). El trabajo colaborativo sería así, una propuesta que desde la normativa, demanda al profesorado a reorganizar y compartir variados ámbitos de su práctica. Hay evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para el desarrollo de la educación inclusiva y para mejorar la calidad de los aprendizajes y la evaluación (Cramer y Nevin 2006, citados en Cramer et al., 2010; Villa et al., 2008, entre otros). Así, mientras se mantienen las estructuras segregadoras del sistema educativo chileno (López et al., 2018), hay algunas políticas educativas que buscan garantizar que la evaluación sea accesible para todos los estudiantes, que los procedimientos estén ligados al currículum y promuevan el aprendizaje (Martínez y García, 2017).

De esta manera el trabajo colaborativo podría surgir como una propuesta y estrategia de trabajo en aula que, si bien nace de las normativas ministeriales, se traduce en compartir

¹ Este estudio se enmarca en el proyecto SCIA-ANID CIE160009, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

variados ámbitos de la práctica pedagógica, en los cuales se incluyen procesos de evaluación. Es así como, la presente investigación pretende comprender si es posible la transformación de las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo incorporado en las escuelas públicas con PIE y como a través del trabajo de co-docencia en duplas, dichas prácticas han interpretado una mirada inclusiva.

2. Marco conceptual

2.1. Educación inclusiva

A partir de la Conferencia de Salamanca, hace más de 25 años atrás, los diferentes países formularon políticas y normativas de integración escolar, en ellas se asignó un rol importante a la educación especial para el apoyo a los procesos en los que se abrían las puertas de las escuelas a todos los niños y niñas (Blanco y Duk, 2019). Como ya es sabido, en un contexto nacional como internacional existe un acuerdo en torno a que la inclusión educativa es un derecho de todos los alumnos y alumnas, pero también hay consenso respecto a que uno de los principales retos a los que se enfrentan todos los sistemas y comunidades educativas es el de hacer efectivo ese derecho. Es decir, construir sistemas educativos que garanticen la calidad con equidad, lo que equivale a decir que la primera llegue a todos los niños, jóvenes y adultos a lo largo de todas las oportunidades educativas de su vida, sin estar condicionada por razones de salud, de procedencia, género, capacidad económica, etnia, lugar de residencia, orientación afectivo sexual o cualquier otra (Echeita, 2013).

En el caso chileno, la movilidad social solo se ve posible a través de dos estrategias: poseer redes y contactos o credenciales escolares (Araujo y Martucelli, 2015), y la forma de acreditar la calidad de la educación tiene que ver con la capacidad de pago de las familias (Donoso, 2013). La desigualdad está instalada en la sociedad como un valor positivo, ya que se debe competir e intentar con esfuerzo alcanzar los mundos que nos muestra la publicidad, los medios y las redes sociales. Mundos que no serían derecho de todos, sino privilegio de algunos (Cornejo y Reyes, 2008). Estos valores que actualmente han impactado a las escuelas chilenas se consideran opuestos a aquellos valores inclusivos definidos por Booth y Ainscow (2015).

En este marco, la educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (Leiva, 2013).

Uno de los valores para una Educación Inclusiva es la colaboración en vez de la competencia, en este sentido se considera fundamental el trabajo colaborativo entre los distintos miembros de una comunidad (Booth y Ainscow, 2015; Echeita et al., 2013). Este sería parte del desarrollo de modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma, sobre todo en los sistemas de educación pública que en nuestro país atiende a las familias más desfavorecidas.

En el caso de la educación pública chilena de administración municipal, esta recibe sin exclusión a todos los estudiantes sin llevar a cabo un proceso de selección, así se da la paradoja que en materias de aprendizaje los estudiantes reciben una educación de baja calidad o poco pertinente a sus necesidades, intereses y situaciones de vida (Blanco, 2010). Diversos estudios y reportes comparativos, tanto nacionales como internacionales, ponen

en evidencia que existe relación entre el contexto social, específicamente el nivel socioeconómico, y el logro de los aprendizajes escolares (Donoso, 2013).

En este contexto el trabajo colaborativo y la evaluación de los aprendizajes son centrales para respetar y valorar las diferentes formas y estilos de aprendizaje del estudiantado.

2.2. Trabajo colaborativo

La noción de colaboración o trabajo colaborativo ha tenido varias décadas de desarrollo y aparece como una forma de enfatizar lo colectivo. Se declina también a través de las preguntas relativas a la “convivencia”, el “clima de aula”, la “inclusión” y la “educación ciudadana”, contribuyendo en forjar una retórica educativa global que plantea expectativas para un trabajo colectivo en la escuela (Armijo-Cabrera, 2018). Empíricamente, el trabajo colaborativo ha sido materia de estudio tanto a nivel internacional como nacional. El ámbito internacional lleva más ventaja, puesto que el estudio sobre el “co-teaching” (en español la co-docencia), menciona que en el ámbito educativo, las prácticas de co-docencia les permite a los docentes, compartir experiencias y reflexiones en torno a la enseñanza y recibir retroalimentación continua del quehacer profesional (Strogilos y Stefanidis, 2015).

El desarrollo de estrategias de co-docencia requiere tanto de habilidades individuales (comunicación efectiva, capacidad de resolución de conflictos) y formación profesional docente como también de apoyos administrativos y condiciones contextuales (Strogilos y Stefanidis, 2015), que permitan el trabajo colaborativo entregando facilidades para la planificación y la adecuación curricular necesaria. Además el trabajo en dupla de docentes, entre los educadores regulares y educadores diferenciales, se considera una buena estrategia para abordar la compleja tarea de responder a la diversidad del estudiantado (Basualto et al., 2017).

Durante las últimas décadas y con la finalidad de dar respuesta al problema de la inclusión escolar, se han introducido los Programas de Integración Escolar (PIE) en las escuelas regulares. En el año 2003 se da origen a la Ley 20.201, que además de especificar las regulaciones sobre la subvención escolar preferencial propone la elaboración de un reglamento que se materializa en el decreto supremo N° 170/09 del año 2009 (Marfán et al., 2013), que establece los criterios técnicos respecto a la definición de las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Junto con esto, el programa refiere el uso de estrategias orientadas a reforzar el sistema escolar a través del trabajo colaborativo y, más específicamente, la co-docencia entre educadores regulares, educadores diferenciales y otros asistentes de la educación (Ministerio de Educación, 2012). Dentro de sus artículos n°86 y 89 contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, y las orientaciones para educadores diferenciales en lo que respecta al apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular; acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con los profesores de la educación regular (Ministerio de Educación, 2012).

De esta manera, las escuelas de dependencia municipal han enfrentado un gran desafío, el de enriquecer sus prácticas educativas para atender a la diversidad de sus aulas, más aun considerando que en la ley se declara a la Educación Inclusiva como el marco principal desde el cual adscribir a estas normativas (Basualto et al., 2017).

Es así que desde la reglamentación de la co enseñanza del PIE, se pretende que esta sea una estrategia para proporcionar una ayuda integradora de niños y niñas que generalmente son excluidos del sistema escolar por sus bajos resultados (Figueroa, Sepúlveda, Soto y Yáñez, 2020). Sin embargo, esta práctica inicialmente es coincidente con lo que destaca la teoría, la co-docencia se ejerce bajo la modalidad de “uno enseña, otro circula y atiende a las necesidades de los estudiantes” (Marfán et al., 2013) donde el liderazgo de uno impide una relación de interacción e intercambio mutuo de saberes (Marfán et al., 2013; Ossa y Rodríguez 2014; Pratt, 2014; Strogilos y Stefanidis, 2015).

Ossa y Rodríguez (2014), en sus investigaciones, abordan el trabajo colaborativo bajo una lógica de la gestión curricular y la didáctica, pues se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa. Esta última corresponde tanto a las acciones de evaluación curricular como de evaluación de las necesidades educativas especiales. Desde una perspectiva pedagógica, se pretende que la evaluación, sea un aporte para el aprendizaje, de todos y cada uno de los estudiantes, desde una mirada que no excluya a ninguno y respete sus diferentes formas y estilos para aprender (Blanco, 2006).

2.3. Evaluación del aprendizaje

La evaluación educativa se relaciona con que las y los profesores puedan emitir un juicio respecto del aprendizaje alcanzado por los alumnos, adoptando acciones de mejora intencionada por los encargados de la enseñanza (Newton, 2007). La evaluación sería aquel proceso en donde se valora la calidad de las respuestas emitidas por los estudiantes, con fines educativos: mejorar sus habilidades y conocimientos y orientarlo para que el aprendizaje ocurra por la enseñanza y que no surja por ensayo y error (Sadler, 1989). El autor además, destaca dentro de su publicación un elemento clave que es la retroalimentación, que es definida como la información proporcionada en torno a cuán exitoso algo se está realizando.

El interés por la evaluación en el aula con propósitos formativos surge con la conciencia de las limitaciones que poseen las pruebas convencionales para tales fines, tanto por el rechazo de los efectos de las pruebas usadas para rendición de cuentas, como por los profundos cambios en las concepciones del aprendizaje y del manejo adecuado de los contenidos (Shepard, 2006). Desde la mirada del modelo tradicional, la evaluación suele ser sumativa y no formativa. Su propósito se centra en una valoración al final de un proceso sin la intención de mejorar los aspectos evaluados, puesto que el afán está en verificar los aprendizajes y no en retroalimentar para la mejora (Jara y Jara 2018).

Popham (2013) define la evaluación formativa como aquel proceso planificado en el que se evidencia de la situación de aprendizaje del alumno y los profesores usan esta información para ajustar sus procedimientos de enseñanza o bien por los estudiantes para ajustar sus formas de aprender. Por consiguiente, la evaluación formativa permitiría no sólo “contar” los aprendizajes sino que también promoverlos (Prieto y Contreras, 2008).

De acuerdo a Shepard (2006), se proponen tres etapas de la evaluación formativa: los profesores recogen informaciones relativas a los progresos y dificultades de aprendizaje del alumno; ellos interpretan estos datos y diagnostican los factores que causan las dificultades; y finalmente, los docentes adaptan las actividades educativas según este diagnóstico.

Biggs (2005) es categórico al manifestar que es la evaluación, y no el currículo oficial, la que determina el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se espera que los

docentes comprendan que el papel de la evaluación permite orientar, estimular, proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje. Otro aspecto de la evaluación que es necesario considerar es la señalada por Condemarín y Medina (2000), al advertir que se necesita de múltiples estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro del aula.

Cualquier cambio en las prácticas de evaluación requiere que las y los profesores tengan “conocimientos claros que den respuesta a: para qué evaluar, qué evaluar, cuándo evaluar, y principalmente, qué debo hacer con los resultados de esa evaluación” (Vera et al., 2017, p. 362). Por ello, se considera conveniente promover la evaluación como herramienta de indagación, análisis y reflexión que lleve a que los docentes realicen una planificación, y que identifiquen estrategias que favorecen o impiden que los alumnos desarrollen los aprendizajes esperados (Martínez y García, 2017).

En síntesis, cabe preguntarse si las prácticas de enseñanza y, en particular, las evaluativas se han modificado con el trabajo colaborativo implementado en los últimos 10 años en escuelas públicas chilenas.

3. Método

El presente estudio se enmarca en una investigación desde un paradigma epistemológico cualitativo-hermenéutico, que investiga las representaciones de los sujetos a través de sus discursos y acciones, que emergen de sus vivencias en relación al trabajo colaborativo, y de qué manera se transforman o no las prácticas de evaluación de manera conjunta (Redón y Ángulo, 2017). El diseño corresponde a un estudio de casos múltiples, que permita indagar la realidad social (Stake, 1999).

Participantes

Esta investigación es parte de un estudio mayor sobre prácticas de aula y escuela para la inclusión (ANID-PIA CIE 160009), por lo que los casos de estudio fueron seleccionados mediante un muestreo intencionado desde la Dirección de Educación de la comuna, con el fin de obtener variadas visiones de manera de diversificar e enriquecer la información.

Los casos de este estudio corresponden a dos escuelas municipales de la comuna de Viña del Mar, a los cuales aludiremos como Caso 1 y Caso 2. Que comparten criterios de homogeneidad al ser escuelas de educación Básica de dependencia municipal, ubicadas en zonas altas de la comuna y atienden a estudiantes pertenecientes a sectores periféricos. Ambas cuentan con PIE y de acuerdo a los resultados de SIMCE, son categorizadas como insuficientes. Además de este criterio de homogeneidad, se aluden a criterios de accesibilidad y heterogeneidad, en cuanto a la selección de los participantes para asegurar diversidad y riqueza de información realizada en conjunto con los jefes de UTP de cada escuela.

En cada escuela, los participantes corresponden a dos duplas de docentes. Cada dupla está conformada por una profesora general básica y una educadora diferencial o psicopedagoga, quienes se desempeñan en cursos de primer ciclo y segundo ciclo de Educación Básica, respectivamente, tal como se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Conformación de las duplas que trabajan colaborativamente en cada caso de estudio

CASO 1	CASO 2
<u>Dupla 1 de trabajo.</u> Docente de Educación Básica y psicopedagoga. Cursos de trabajo 1° y 4° básico. Trabajo colaborativo 2 años.	<u>Dupla 1 de trabajo.</u> Docente de Educación Básica y docente de Educación Diferencial. Cursos de trabajo 2° básico. Trabajo colaborativo 1 año.
<u>Dupla 2 de trabajo.</u> Docente de Educación Básica y docente de Educación Diferencial. Cursos de trabajo 7° y 8° básico. Trabajo colaborativo 2 años.	<u>Dupla 2 de trabajo.</u> Docente de Educación Básica y psicopedagoga. Cursos de trabajo 7° básico. Trabajo colaborativo 1 año.

Nota. Elaboración propia.

Instrumentos de obtención de información

Se utilizan técnicas etnográficas a través de entrevistas semiestructuradas, realizada a cada uno de los docentes que conformaban las duplas de trabajo; observación participante en aula en 6 periodos pedagógicos durante 2 semanas, y finalmente un análisis documental de libros de clases, actas de reuniones de las duplas, planificaciones y evaluaciones.

Análisis de datos

Mediante la triangulación de los datos, se realizó un análisis proveniente de 3 fuentes; entrevistas, notas de campos (observaciones) y documentos. Luego se realizó un análisis de contenido categorial. Basándonos en el modelo por pasos del desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido (Cáceres 2003), que incluye la selección del modelo, pre análisis, definición de unidades de análisis, reglas de análisis, códigos de clasificación, para finalmente desarrollar las categorías.

4. Resultados

Los resultados se presentarán por caso, desarrollando dos grandes conceptos. Primero lo que las duplas informan sobre la evaluación que realizan en aula y, segundo, de qué manera llevan a cabo el trabajo colaborativo.

4.1. Caso 1

A continuación se presentan las categorías emergentes de los docentes del Caso 1 correspondiente a dos duplas, una de primer ciclo y una de segundo ciclo, de la escuela básica municipal con mayor cantidad de estudiantes de la comuna, en un contexto educativo en el marco del PIE.

La primera categoría tiene relación con la evaluación en aula. Las docentes declaran que desde que trabajan colaborativamente realizaron dos grandes cambios; primero en utilización de instrumentos de evaluación, ya que no solo utilizan los instrumentos de evaluación formales como pruebas, sino otras actividades dentro del aula, que logran evidenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Por ello destacan la importancia de que la evaluación en cada instancia sea diversificada, priorizando el uso de estrategias para todos los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.

Los estudiantes trabajan también con material concreto, trabajan con papel lustre, si van a trabajar con valor posicional, si van a trabajar con figuras geométricas, cuerpos geométricos los forman y ellos también por ejemplo trabajo en la pizarra, práctico que les gusta mucho, o si no también videos educativos. (Docente 2, Comunicación Personal, 2018)

De acuerdo a esta cita, se puede percibir que dentro del aula las diversas actividades son consideradas como prácticas evaluativas y no metodologías de trabajo.

El segundo cambio se relaciona con la retroalimentación y monitoreo de aprendizajes en aula, de acuerdo a lo observado y lo declarado por los docentes, la evaluación, por una parte, se visualiza durante la retroalimentación oral de manera permanente dentro del aula. Así mismo, los docentes logran monitorear los aprendizajes de sus estudiantes, y esto lo materializan en un cuaderno en donde apuntan de manera semanal actividades o trabajos que realizan los estudiantes. Es así que señalan, que ambas actividades tanto de retroalimentación y monitoreo les permite poder corroborar que todos los estudiantes han aprendido, y así mismo para que ellos puedan tomar decisiones respecto a lo que van aprendiendo sus estudiantes y guiarse de eso, para continuar evaluando.

Sé cuándo ellos están aprendiendo no muchas veces por las notas, porque se puede sacar un 5 y por distracción o por no leer bien, se equivocaron. Pero obviamente yo voy viendo en las clases la participación, cuando salen a la pizarra, cuando me preguntan y me dicen: profesora, sabe que vi en internet tal video, profesora sabe que me llama la atención de lo que leí de los incas o de los mayas, pero me doy cuenta en el proceso, con el trabajo de ellos diariamente. (Docente 1, Comunicación Personal, 2018)

Las duplas de docentes de manera paulatina han incorporado nuevos elementos evaluativos, diferentes a los que siempre son utilizados, como es la diversificación de instrumentos evaluativos, utilizando una gama de estrategias con foco en ser una evaluación diferenciada para cada estudiante, con foco en la retroalimentación para verificar los aprendizajes de los estudiantes.

La segunda categoría, se relaciona con el Trabajo colaborativo, este se construye a partir de las modificaciones en el proceso de co enseñanza, luego la planificación y finalmente la evaluación en conjunto.

En el proceso de co enseñanza en el aula, los docentes informan que se han ido paulatinamente modificando los roles que posee cada una de las duplas en el aula. Es decir, comenzó siendo un trabajo de apoyo, en donde el educador de enseñanza general básica guiaba la clase y el educador diferencial y/o psicopedagoga apoyaba a los estudiantes de individual, esto se modificó y ahora ambos docentes realizan la clase en conjunto.

Por otra parte, las reuniones de trabajo colaborativo, han sido de gran utilidad para que los docentes puedan planificar y evaluar juntos. Respecto a las reuniones, ellos declaran que las decisiones se toman en conjunto:

Las decisiones las tomamos en conjunto. Ayer estuvimos de pre kínder a cuarto básico, viendo lo mismo: las unidades y lo que se va a trabajar, estamos empapándonos de eso, todo depende de la asignatura, del contenido, etc., si se toma oral o distinto. Con X hacíamos trabajo colaborativo, porque conversábamos sobre cómo evaluar y qué hacer, pero no dan las horas, porque son ocho en aula, generalmente, son cuatro en lenguaje y cuatro en matemáticas. Son muy poquitas horas. (Docente 2, Comunicación Personal, 2018)

Esto se ve reflejado en la evaluación que realizan en aula, ya que han innovado en el uso de instrumentos evaluativos utilizando trabajos en clases, disertaciones, actividades al aire libre, durante el trabajo en aula. La clave que permite modificar estas prácticas tiene que

ver con el constante monitoreo que se realizan a los estudiantes, la toma de decisiones que toman en conjunto los docentes mediante el trabajo colaborativo, para poder modificar y mejorar sus prácticas evaluativas.

4.2. Caso 2

A continuación, se presentan las categorías emergentes de los docentes del Caso 2 correspondiente a dos duplas, una de primer ciclo y una de segundo ciclo, de la escuela básica municipal que cuenta con una matrícula baja, lo que lo hace tener cursos fusionados, es decir dos cursos en unos que no alcanzan los 5 a 10 estudiantes, lo cual cambia la dinámica de trabajo de los docentes respecto al trabajo curricular. Los factores contextuales que dificultan el trabajo en aula, son baja asistencia y atrasos en clases por parte de los estudiantes, todo en un contexto educativo en el marco del PIE.

Respecto a la primera categoría de evaluación en aula, las duplas de docente reportaron tres elementos centrales; la evaluación es situada es decir, considera el contexto del estudiante, segundo se utiliza como práctica habitual el juego y, finalmente, la calificación a través de una nota.

La forma de evaluar de las duplas del caso 2 se encuentra en estrecha relación con la realidad social de la educación municipal. En el marco del concepto de evaluación situada que poseen los docentes, su definición se genera a partir del contexto social común de los estudiantes.

El tema de evaluar hay que fijarse bien en el tipo de niños que tenemos y sus estilos de aprendizaje, aparte el grado de vulnerabilidad que tienen también, de dónde vienen, fijarse bien en eso y tratar de adaptar bien el contenido a ellos para que puedan aprender. (Docente 1, Comunicación personal, 2019)

El juego es otro de los procesos evaluativos, a través del cual recogen información dentro del aula para conocer el progreso curricular y el logro de objetivos clase a clases.

lo ideal es brindarle el contexto del juego para poder realmente hacer una evaluación más formativa, estamos en esta actividad, le propuse hacer esto y lo logró, pero a través de una observación más minuciosa, más allá de algo tan pauteado. (Docente 2, Comunicación personal, 2019)

Las duplas han acordado usar la calificación para otorgar la posibilidad a los estudiantes de acumular notas de trabajos realizados en clases. Esto es posible evidenciarlo en las prácticas de aula, en donde prima la utilización de instrumentos evaluativos con foco en la calificación; a través de los trabajos en clase con nota acumulativa, en el canje de una nota por otra, en las actividades en aula con puntajes acumulativos, entre otras. *Respecto a la evaluación calificada, es decir, con nota las duplas mencionan*

Si yo veo un rojo conversamos qué podemos hacer, acá se niega mucho la realidad. Tengo que aplicar un poco la sensibilización, explicar “mire este niño tiene 17 años va en séptimo... por algo es”, entonces hay que hacer algo para que pueda mejorar su nota. (Docente 3, Comunicación Personal, 2019)

De esta manera la nota cobra suma importancia, y emerge como una manera de motivar, e implicar al estudiantado en el aprendizaje. Bajo esta modalidad, es que se otorga la posibilidad de realizar diversos trabajos dentro del aula, que serán con nota acumulativa con el fin de mejorar el promedio final.

En síntesis, adaptar y modificar la práctica evaluativa para considerar la diversidad de estudiantes, incluye en el caso 2 un conjunto de factores a través del trabajo colaborativo.

Estos logros asumen una diversificación de prácticas evaluativas en aula, con foco en atender a todos los estudiantes de acuerdo a sus particularidades y ritmos de aprendizaje.

Respecto a la segunda categoría Trabajo colaborativo, las duplas de docente reportaron, primero que el trabajo colaborativo está enfocado en calificar o cumplir con lo propuesto por el plan curricular. Desde el ámbito del aprendizaje, su uso posee relación con ver el progreso de los estudiantes, en función de si han mejorado o no las notas, esto indicaría si ha aprendido más y ha avanzado en relación a cada actividad que realizan en el aula.

En relación a las modificaciones que ha tenido el trabajo colaborativo a lo largo del tiempo. En primero lugar, respecto al rol de la educadora diferencial dentro del aula, ha pasado de ser un trabajo de apoyo a un trabajo de co-docencia, hacia uno en que juntos trabajan en las diversas actividades que fueron planificadas, realizando la clase en conjunto. En segundo lugar, se evidencian mejoras en lo que respecta a innovar en la elaboración de instrumentos evaluativos. Este trabajo se ha gestado con el tiempo y mayoritariamente se ha trabajado de manera reflexiva en momentos de coordinación, que desde lo técnico administrativo se asume como una práctica consolidada de reuniones para poder planificar las actividades en aula. Esta cooperación entre docentes deja en manifiesto a través del relato de ellos mismo, y a través de las actas de reunión, de un proceso que en un comienzo señalan fue difícil de afianzar, pero en el tiempo han visualizado ellos mismos los beneficios de trabajar colaborativamente.

5. Discusión y conclusiones

Lo que se describe a continuación, son las modificaciones que han generado las duplas de trabajo en sus prácticas evaluativas, que desde que trabajan en conjunto declaran comprender la evaluación de una manera diferente.

La evaluación es entendida por las duplas como un proceso, que posee características particulares en cada estudio de caso. Si bien en el caso 1, la evaluación es percibida de una manera más flexible, adaptable y que se mejora constantemente, con foco en los estudiantes y con rasgos de evaluación formativa; en el caso 2 además, es un proceso situado en el contexto del estudiante, es calificado, y se enfoca en el progreso del alumno, por lo tanto, se aproxima más al enfoque de la evaluación de carácter sumativo. La teoría nos informa de un elemento central de la práctica docente, que es la evaluación que el profesor hace del progreso de sus alumnos para alcanzar buenos niveles de aprendizaje. Según el uso que se haga de los resultados, puede tener el enfoque denominado formativo si el resultado se utiliza para orientar al alumno para que su aprendizaje mejore y para que el profesor tome decisiones sobre su enseñanza; o un enfoque sumativo si se limita a llegar a una conclusión sobre el estudiante, como la de promoverlo al grado superior o reprobalo, asignarle una calificación u otra (Martínez, 2012).

Continuando con esta idea respecto a los tipos de evaluación, el caso 1 ha adaptado sus prácticas con el fin de otorgar más oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes, que responden en alguna medida a lograr que todos puedan aprender a su ritmo. En aula este proceso evaluativo es motivante y además el docente genera una retroalimentación constante durante cada clase, que es para todos los estudiantes. Se crean instancias en donde los alumnos pueden participar y ser retroalimentados de manera oral por el docente. Desde esta perspectiva la evaluación que realiza el caso 1 tiene características formativas ya que nos informa sobre cómo se recupera el valor de la evaluación. Esta es una

evaluación más centrada en las necesidades de los estudiantes, y supeditada a constantes cambios debido a la toma de decisiones por parte de los docentes, y la constante retroalimentación que se desarrolla en aula.

Las duplas de docentes, pueden evidenciar si sus estudiantes están aprendiendo a través del proceso de retroalimentación que hacen en clases, en donde monitorean las actividades en aula. Así es como recogen información de cómo los estudiantes están aprendiendo, y deciden en función a esta cómo adaptar sus prácticas evaluativas. La información más relevante de este caso 1 es que a lo largo del tiempo han innovado en el uso de instrumentos evaluativos utilizando trabajos en clases, disertaciones, actividades al aire libre, durante el trabajo en aula, con el propósito de recoger información sobre como aprenden los alumnos. La clave que permite modificar estas prácticas tiene que ver con el constante monitoreo que se realizan a los estudiantes, otorgándole un sentido de aprendizaje, más que de calificación, lo que le da un carácter de evaluación formativa.

El caso 2, por otra parte, sus prácticas evaluativas son actividades que deben ser calificadas, mediante esa nota pueden visualizar el progreso de los estudiantes en función de sus aprendizajes. Es además una evaluación de progreso porque siempre se otorga calificaciones sumativas para poder “subir” las notas y, de manera importante, posee un sesgo socio cultural, al entender que las actividades se adecuan por el grado de vulnerabilidad del estudiantado y no por sus capacidades. Este criterio de evaluación le otorga un sentido más social, por una parte, busca motivar al estudiante a través de la nota y, por otra, intenta comprometerlo en el trabajo y diversas actividades en aula.

Vale la pena destacar que en ambos casos estudiados las duplas vivencian contradicciones de manera cotidiana. Por una parte, los casos estudiados en cuanto a las prácticas de evaluación se orientan al desarrollo de las potencialidades y habilidades de los estudiantes, incluso a darles seguridad y un sentido de pertenencia a los estudiantes. El trabajo colaborativo inmerso en un contexto de valores inclusivos y excluyentes contradictorios, genera prácticas evaluativas muy particulares siendo algo beneficioso no solo para los estudiantes, sino también para el desarrollo de potencialidades y habilidades de los propios profesores y profesionales de las duplas que realizan co-docencia (Martínez y García, 2017).

Por otra parte, recordando que ambas escuelas se encuentran calificadas como insuficientes y con la amenaza constante de cierre del establecimiento, los docentes se encuentran en posiciones complejas, en las cuales se enfrenta cotidianamente a decidir si educan o enseñan para los exámenes estandarizados (Darling-Hammond, 2004). Entonces junto con sus transformaciones en las prácticas evaluativas conviven con el uso de instrumentos evaluativos de carácter cuantitativo, a lo que se suma la predominancia de aquellos ministeriales como la evaluación progresiva de lenguaje y matemáticas en 2° y 7° básico respectivamente, en donde de manera psicométrica se mide el aprendizaje de los estudiantes, así como también el SIMCE, evaluación institucional y obligatoria.

El trabajo colaborativo se plantea como una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas desde un enfoque inclusivo para el aprendizaje de todos los estudiantes (Rodríguez, 2012). Es importante destacar que a 10 años de la implementación de las normativa se evidencian avances en relación al trabajo en aula que realizan las duplas mediante el trabajo colaborativo. A su vez, destacamos las transformaciones que lograron generar las duplas de docentes en dos aspectos: primero en relación al trabajo técnico administrativo relacionado a la implementación del decreto, esto consiste; en una

práctica de trabajo colaborativo mediante reuniones periódicas, que tienen las duplas de docentes. Desde la Ley, ambas escuelas han cumplido el aspecto técnico solicitado por la normativa, han otorgado horas para esta función para ambos miembros de la dupla: en donde los mismos docentes generan horarios de reuniones de manera semanal, o mensual, de acuerdo a su disponibilidad horaria. En este contexto las duplas de docentes se enfrentan al factor tiempo como un obstáculo para ejercer dicha práctica, esto se traduce en dos aspectos. Concretamente los docentes mencionan que es difícil hacer coincidir los horarios de ambos para poder realizar reuniones periódicas, o juntarse a realizar planificaciones; una vez que logran coordinar un horario en común, cronológicamente son alrededor de 45 minutos que otorgan a estas reuniones, lo cual es insuficiente para poder planificar y realizar evaluaciones en conjunto. Más allá de solo cumplir con la normativa respecto a las reuniones semanales, los docentes efectivamente trabajan colaborativamente en el escaso tiempo que pueden reunirse.

Como segunda transformación se mencionan las prácticas evaluativas, que reconocen el contexto vulnerable de las escuelas municipales de Chile y sus estudiantes, y logran adaptar y modificar sus evaluaciones en función de las necesidades específicas de sus estudiantes. En contraste con los mecanismos de evaluación establecidos en Chile los cuales tienden a orientarse casi exclusivamente a los resultados de aprendizaje, utilizando el SIMCE, como su principal indicador (Torche et al., 2015). Este tipo de evaluación estandarizada no considera factores personales o ritmos de aprendizaje de los estudiantes, ni el contexto situado en el que se da el aprendizaje, en este caso, entornos de desigualdad y extrema pobreza.

Cuando las evaluaciones son iguales para todos, no son flexibles y tampoco consideran el trabajo en aula ni las prácticas diarias de evaluación, se produce un dilema, ya que las políticas educativas de inclusión y la implementación del trabajo colaborativo en los PIE a nivel nacional, han otorgado lineamientos para la diversificación de procedimientos evaluativos, a través del decreto 83/2015 sobre adecuación curricular y diversificación de la enseñanza. Sin embargo hay una clara tendencia emanada desde el Ministerio de Educación a contabilizar los aprendizajes a través del SIMCE, y a su vez catalogar a las escuelas en función de ello.

Estos resultados afectan directamente a nuestros dos casos de estudio. Por una parte, invisibilizan las prácticas de evaluación en aula que realizan los docentes de manera diaria, con foco en atender a la diversidad de estudiantes que se encuentran en situación de riesgo y vulnerabilidad. Por otra parte, las categorizaciones de las escuelas en función de sus resultados en estas mediciones siguen la lógica de la sanción, funcionando como una amenaza permanente que puede incluso llegar al cierre de la escuela. Ambos efectos son contradictorios a los valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2015) que busca la política pública. Los esfuerzos por potenciar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes deben acompañarse de un sistema de evaluación y políticas educativas que respeten y valoren las diferencias individuales para evitar profundizar las desigualdades (Murillo y Duk, 2012).

Agradecimientos

Este estudio se desarrolló previo a la pandemia en el marco del proyecto SCIA-ANID CIE160009, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Línea 4: Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

Se agradece a las comunidades educativas Escuela Santa María de Agua Santa y Colegio Miraflores, de la comuna de Viña del Mar que nos abrieron las puertas para investigar.

En memoria de Alexandra, profesora participante en este estudio.

Referencias

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2015) La escuela y la cuestión del mérito: Reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, 41, 1503-1518.
- Armijo Cabrera, M. (2018). *La colaboración en Educación, trayectorias de un concepto*. Siglo XIX-XXI.
- Basualto, P. Durán, C. Miranda, P. y Urbina, C. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del programa de integración escolar en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 2, 355-374.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Bizama, M. Careaga, M. y Sagredo, E. (2020) Análisis crítico acerca de políticas públicas relacionadas con inclusión e integración escolar en Chile. *Revista Espacios*, 41(9), 6-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools*. CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. OEI-FUHEM.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R y Duk, C (2019). El legado de la conferencia de salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2) 25-43. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>.
- Blanco, R. (2010). Monográfico: El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Andrés Bello.
- Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. y Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.
- Dávila, P. y Naya, L. (2011). La defensa de los derechos de la infancia en América Latina desde la perspectiva legal una visión educativa. *Revista Educación XXI*, 14(1), 201-221.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.

- Donoso, S. (2013). Desplazamiento cotidiano de estudiantes entre comunas de Chile: Evidencia y recomendaciones de política para la nueva institucionalidad de la Educación Pública. *Revista EURE*, 39(116), 39-73.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo 'voz y quebranto'. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Figueroa, I. Sepúlveda, G. Soto, J. y Yáñez, C (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-15.
- Jara, M. Jara, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200005>.
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., ... y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), art. 6. <http://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la complementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Ministerio de Educación.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala. Hacia un sistema más equilibrado. *Revista REDIE*, 11(2), 11-21.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875.
- Martínez, C y García, I. (2017). Análisis de las prácticas evaluativas inclusivas de tres docentes de educación preescolar en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 225-243.
- Ministerio de Educación. (2005). *Política nacional de educación especial: Nuestro compromiso con la Diversidad*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2012). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar*. MINEDUC.
- Muñoz, M. López-Cruz, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Revista Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 14(3) 68-79.
- Murillo, F. y Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 11-13.
- Newton, P. (2007) Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education. Principles, Policy y Practice*, 14(2), 149-170.
- Ossa, C. y Rodríguez, F (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319.
- Popham, W. (2013) *Evaluación transformativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.

- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 24(2), 69-98.
- Redón, S. y Ángulo, J. (2017). *El estudio de caso. En Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila.
- Rodríguez, F. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en Programas de Integración Escolar de la comuna de Tomé* (Trabajo Fin de Máster). Universidad del Bío-Bío.
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Shepard, L. A. (2006). Classroom assessment. En R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement*, 4, 623-646.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strogilos, V. y Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.008>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 24, 249-265.
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J. y Araya, J. (2015). ¿Qué es la educación de calidad para directores y docentes? *Revista Calidad en la Educación*, 43, 103-135.
- Vera, A., Poblete, S. y Díaz, C. (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 361-372.
- Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press.

Breve CV de las autoras

Jessica López

Profesora de Educación Diferencial y Magister en Educación mención Evaluación Educativa (PUCV). Profesora en Programa de Integración Escolar en establecimiento dependiente de la corporación Municipal de Valparaíso. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6928-9795>. Email: jessica.lopez.g.18@gmail.com

Dominique Manghi

Doctora en Lingüística (PUCV) y Licenciada en Educación (UMCE), es profesora adjunta de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Sus líneas de investigación son el análisis multimodal del discurso, lingüística y semiótica educacional, alfabetización semiótica, prácticas educativas y educación inclusiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0278-9899>. Email: dominique.manghi@pucv.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

¿Dar Cabida o Hacer Parte? Significados de la Participación en Dos Políticas Inclusivas Chilenas

Making Room for or Getting Involved into? Meanings of Participation among Two Chilean Inclusive Policies

Claudio Herrera *

Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

Este artículo presenta el análisis realizado a dos políticas educativas chilenas relativas a la inclusión –El Decreto 170/2010 que “Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial” y el Decreto 83/2015 que “Aprueba criterios y orientaciones de Adecuación Curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica”– con el objetivo de identificar los significados que adquiere la participación como modalidad inclusiva dentro del texto. Utilizando algunos procedimientos del Análisis Crítico del Discurso emergen, dentro del conjunto de las políticas consideradas, operaciones discursivas que designan las jerarquías, relevancias y énfasis que la participación toma dentro de los objetivos que la política inclusiva prescribe e instituye. Asimismo, desde los resultados se corrobora una relegación de la noción de participación hacia un lugar destituido de su pretensión original dinamizadora del proceso inclusivo, y sustituida por marcadores que la desvinculan de la relación de interdependencia que esta constituye, por ejemplo, con el aprendizaje. Esta posición adquiere particular relevancia cuando se consideran los parámetros que la política educativa, como parte de las racionalidades que entran en juego en su diseño, termina programando en relación a la inclusión como horizonte democrático.

Descriptor: Inclusión; Política pública; Participación; Discurso; Educación.

This article presents the discourse analysis of two inclusive-education Chilean policies – the Decree 170/2010 which “Establishes several criteria in order to determine whether students with Special Educational Needs are Special Education grant eligibility” and Decree 83/2015 which “Approves Curriculum Adaptation criteria and orientations for Special Educational Needs pre-school and elementary school students” – in order to identify the specific meanings of participation as the inclusive modality takes within both of them and considered part of a whole inclusive discourse. Based on some principles and procedures given by the Critical Discourse Analysis (CDA) – a set of analysis techniques, inclusive policies address discursive operations that distribute hierarchies, relevancies and focuses that reframes the participation idea which ends up embodying based on what inclusive policy finally remarks in this case. Furthermore, results underline a destitution operation that relegates participation to a secondary place, taking away and replacing its original meaning – the one that moves the inclusive process alongside with other educational key criteria such as learning. This position and outcome gets particular relevance when inclusive parameters are taken into account, as a part of a rational speech embodying inclusion within school debates, conditioning what this aspiration addresses as a democratic horizon in Chilean educational policy.

Keywords: Inclusion; Public policy; Participation; Discourse; Education.

*Contacto: claudioherrera@docente.ubo.cl

1. Introducción

Cada vez con mayor fuerza, en Chile ha tomado forma una intensa discusión sobre las mejores alternativas para reducir las brechas de desigualdad en sus distintos escenarios sociales. Alineada con este debate, la articulación estatal por alcanzar mejores condiciones de vida para todos los sujetos (OECD, 2018) ha adquirido una importancia paradigmática. De la mano de una serie de reformas políticas de acceso y universalización de derechos en áreas como trabajo, salud y educación, el Estado chileno ha ratificado su interés por impulsar agendas cuyas propuestas programáticas se muestren consistentes con el esfuerzo mundial por conseguir sociedades más integradas, justas y equitativas (Ministerio de Educación, 2016). En sintonía con una intención que ha visto, en las eventuales transformaciones del campo educativo, un ámbito protagónico que ofrecería posibilidades viables para la construcción de proyectos tendientes a forjar sociedades más igualitarias (Popkewitz, 2018), buena parte de las principales innovaciones de la política educativa nacional se han orientado desde dicha pretensión. En particular, situados al interior de la construcción de este novedoso andamiaje, la propuesta estatal ha sido configurada ampliamente a partir de la noción de *inclusión* (MINEDUC, 2015). La centralidad de dicha idea, en tanto caracterizaría una política estatal novedosa y pertinente, aglutina en sí misma cierto valor democrático que asume, además, como concreta la tentativa que el Estado tiene de objetivar una aspiración programática y susceptible de ser declarada como principio normativo (Echeita, 2006). Tomando en cuenta dicha pretensión institucional, la noción de inclusión se vincula principalmente con el reconocimiento y la visibilización de una heterogeneidad estudiantil que antes orbitaba por fuera de los límites de lo típicamente educable.

En consecuencia, las repuestas habituales que se han levantado en torno a tal aspiración han venido fundamentadas por una idea de inclusión que es sostenida, además de norma, como atributo inherente: pues entiende la escolarización como una garantía que es conferida al sujeto. En otras palabras, esta última dimensión se plantea como una prerrogativa ratificada como derecho, que debe instar al sistema a generar condiciones de educabilidad para la inclusión de la población escolar completa al interior de los centros educativos.

En principio fortalecida por las directrices que se inician con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), y continuada después por las iniciativas de reivindicación escolar del movimiento internacional Educación para Todos (UNESCO, 1990), la consideración por la diversidad dentro de la escuela se consolida en las institucionalidades estatales a finales de siglo a partir de la necesidad de generar, en el marco de acuerdos educativos ratificados por los gobiernos, ordenamientos que sean capaces de ofrecer, reconocer y hacer posible condiciones que allanen este objetivo de pensar el abordaje de la diversidad como un lineamiento democratizador y programático viable, que en la práctica sea capaz de generar contextos que incluyan, reciban y hagan convivir al estudiantado.

Desde esta perspectiva, la inclusión es una aspiración que surge, además, desde la necesidad de situar algunas condiciones contextuales y entramados institucionales como participantes directos y determinantes del fenómeno de la segregación educativa (Ainscow, 2016). Abordar dicho problema, entonces, involucra determinar, apuntalar y reconocer la convivencia de comunidades heterogéneas que dialogan y aprenden desde sus particularidades (MINEDUC, 2016). Por lo tanto, la inclusión como propósito

comportaría, ante todo, una narrativa correctiva de la escuela como lugar de encuentro (MINEDUC, 2013).

Ahora bien, en plena concordancia con los términos y garantías bajo los cuales se organiza dicha propuesta educativa, uno de los programas inclusivos que ha gozado de mayor impacto programático en la política inclusiva, y que a la fecha suscita el mayor consenso en torno a su aplicación y pertinencia práctica (Mendía, 2012), es la sistematización que Booth y Ainscow (2012) han propuesto en el *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (en adelante *Index for inclusion*), matriz operacional que, entre otras cosas, inspira, articula y condiciona gran parte del diseño que la política nacional, como se planteaba, considera como parámetro organizador en materia de educación en general y de atención a la diversidad en particular (MINEDUC, 2019). Desde este punto de vista, la aplicabilidad del *Index for inclusion* –desarrollado en Inglaterra a principios de siglo– se configura como un instrumento esencial para fomentar procesos de cambio educativo que tengan como horizonte la inclusión educativa (Booth et al., 2002; Sandoval et al., 2002).

Dentro de la conceptualización que elabora el *Index for inclusion* para tipificar aquello que entiende por inclusión, cobran especial relevancia los términos en los que se plantea metodológicamente el proceso inclusivo. En este sentido, la aspiración concreta que se asume es contribuir a aumentar, cuanto sea posible, las posibilidades de aprendizaje y participación dentro de las escuelas que utilicen el instrumento para implementar procesos de mejora (Booth et al., 2015).

Asimismo, tomando en cuenta el proceso normativo articulado desde el *Index for inclusion*, y que la institucionalidad programática ofrece bajo un marco legal que estipula que incluye, existe evidencia que documenta –en la evaluación de las modalidades de implementación de algunas políticas inclusivas nacionales– dificultades en torno a articular, reconocer y fomentar la participación dentro del desarrollo de las trayectorias escolares (Fundación Chile-MINEDUC, 2013; Ochoa, 2019; Tamayo et al., 2018). A pesar de que autores como Booth y Ainscow (2012), Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego (2016) y López y otros (2018) ciertamente identifican, en dicha dimensión, un eje clave en la implementación de procesos inclusivos y de atención a la diversidad en general.

Dicho de otro modo, la evidencia empírica instala una pregunta por cuál es la relación posible, en la política inclusiva, entre participación, educación y diversidad, y cuál es la participación de la que se habla en el marco del esfuerzo institucional y democratizante de las escuelas de volverse, por mandato, inclusivas.

En base a esta evidencia, a saber, la manera como dentro del proceso inclusivo se razona un programa de inclusión y un determinado sentido y lugar, ahí, de la participación, emerge –justamente desde la participación como problema– una clave analítica que permitiría mirar no sólo “el andamiaje” del sistema inclusivo y las cuestiones que este designa, sino que también la oportunidad de hacerlo desde las versiones de la participación que la política inclusiva perfila, construye y ofrece a los sujetos.

En primer lugar, porque, de acuerdo a la evidencia, la participación efectiva aparece como pendiente. Y en segundo lugar, en tanto ofrece, desde los espacios normativos en donde no siempre se enfatiza su importancia, una caracterización de la manera en que, según Sisto (2019) se iría configurando una idea de “inclusión” específica, vigente y oficial: una

política educativa inclusiva “a la chilena” que articula, al mismo tiempo, un tipo de participación concomitante.

Por lo tanto, ¿La participación y su aparente opacidad programática se constituye como un problema a la base del sistema escolar chileno, es un síntoma empírico no generalizable del mismo, o es el resultado del modo como el espacio escolar inclusivo se encuentra pensado y ordenado más allá de la política nacional educativa? La siguiente investigación busca precisar y entender los significados de la participación en la política educativa inclusiva para allanar algunas aproximaciones crítico-discursivas que permitan hacerse cargo de esta pregunta.

2. Revisión de literatura

2.1. Política educativa, participación y democracia en la escuela

Tomando en cuenta todo lo que la política educativa designa en términos de organización y regulación de formas programáticas de participación dentro de la escuela, no debe pasarse por alto el hecho de que esta última, en tanto que institución recientemente atravesada por un contexto de transformaciones normativas (Bellei, 2015), se articula, fundamentalmente, en virtud de determinadas modalidades administrativas que serían, en el fondo, formas políticas. En este sentido, y tomando en consideración la lectura de Foucault (1999) sobre los sistemas educativos, estos serían –incluida la escuela– el resultado de formas políticas de conservar o modificar la aprobación de los discursos, junto con los saberes y los poderes que estos implican. Vale decir, la escuela puede ser pensada como una concentración de formas de saber y modalidades de ejercicio de poder; que se puede conocer, a su vez, a través de dichas formas políticas. Las cuales, en palabras de Lechner (2002) delimitan no sólo lo que se encuentra a su disposición –digamos, lo pensable–, sino que también distribuyen el campo de lo posible, lo factible y lo deseable.

En concordancia con rastrear aquello que aparece cuando se instituye cierta idea sobre lo político, o sobre las formas que adquiere lo político, en este caso, desde la organización democrática escolar y la posibilidad inclusiva y participativa que ahí emerge, una lectura que se vuelve pertinente para poder problematizar la vigencia de esta idea y de su modalidad de implementación dentro de la escuela, se vincula con lo que Collet-Sabé (2017) propone y tensiona en torno a las lógicas que estructuran una escuela democrática.

Dicha propuesta, que podríamos denominar episódica (Belavi y Murillo, 2016) participa de una noción de democracia que también define, dentro de ella, un campo de disputa entendido como disenso en el seno de esta política educativa democrática. En donde conviven, por una parte, aquellos movimientos que descansan en la distribución jerárquica de lugares y funciones, los cuales, en el terreno de la disputa de los procesos de orden político se denominarán, de acuerdo con Rancière (2006), policía: al habilitar la puesta en juego de lógicas desigualitarias (Galende, 2019). En contraposición, otro movimiento, orientado hacia lo que el autor define como igualdad, hace referencia al proceso de verificación de la igualdad de todo ser hablante con cualquier otro. En suma, siguiendo a Rancière (2009) se define una suerte de cartografía que tiende a ordenar, dentro de lo que define y describe, distinciones, jerarquías y lugares en donde posicionar a los sujetos y las funciones que les caben (Carmona, 2019).

2.2. Diversidad e inclusión

Uno de los primeros acercamientos conceptuales a la inclusión a finales de los '90 aludía a la presentación de oportunidades que hicieran concreta la demanda de universalización del acceso educativo en condiciones de equidad (UNESCO, 1990), corroborando la preocupación por eliminar, del sistema escolar, toda forma de discriminación arbitraria (MINEDUC, 2016) en razón del reconocimiento de una dignidad personal universal e incuestionable.

Ahora bien, para pensar en la inclusión como horizonte ideal de expectativas institucionales, es preciso profundizar en la definición más bien operativa de un término complejo, polisémico y a veces contradictorio (Mancebo, 2010). Situándose desde una posición que entiende la Educación como fenómeno social, es decir, como un orden de valores establecidos a partir de un sistema de relaciones, construcción y representación de un espacio social (Bourdieu, 2008), este campo se constituye como un lugar significativamente atravesado por la inclusión como exigencia normativa y aspiración programática.

La inclusión como horizonte supone el mandato o la tentativa de generar un espacio –la escuela, en este caso– susceptible de considerar en su organización a todos los sujetos posibles. Y también, de pensarlos juntos en dicho ejercicio. Vale decir, desde la inclusión se va a entender el espacio educativo como un ámbito donde puede ser verdaderamente viable incluir y mantener adheridos al sistema de escolarización y sus procedimientos, a todos los sujetos–estudiantes, independientemente de los condicionamientos diversos con que estos se muevan allí.

Existen, con base a este principio, distintas aplicaciones del término: las que, por ejemplo, enfatizan la posibilidad de que los estudiantes puedan compartir y aprender; aquellas que orientan los procesos y dinámicas de enseñanza que ocurren en la sala de clases (Pujolás, 2003); o las que apuntan al reconocimiento de una identidad diferenciada de todos, con favor a la caracterización redistributiva de una escuela debidamente particularizada por todo el alumnado que la conforma como criterio de justicia social (Fraser, 2008).

2.3. El lugar de la participación en la inclusión educativa

Un elemento distintivo de la definición de inclusión que Ainscow (2001) desarrolla, y que se operativiza en las sucesivas ediciones del *Index for inclusion* (Booth et al., 2006) del inicio, es aquél que denota y reconoce que el componente participativo fundamenta a la inclusión como proceso de mejora. En otras palabras, la participación constituye un elemento que –a diferencia del énfasis históricamente vinculado a los procesos de aprendizaje como pivotes centrales en el proceso de escolarización–, en esta definición adquiere un status articulador y constituyente dentro de andamiaje del proceso inclusivo.

Se aprecia, en este sentido, una configuración que sostiene a la participación como un asunto perfilado como un insumo independiente, paralelo, imbricado y productor de la propia inclusión o del mismo aprendizaje.

Concretamente, la participación, según Ainscow (2016) tiene que ver con la emergencia, dentro de la escuela, de un proceso de acción y de colaboración, que habilita para los implicados la posibilidad de elegir, decidir y ser reconocidos en dicho lugar. Por ende, cristaliza una entrada para caracterizar la calidad de la experiencia del alumnado en la escuela (Mendía, 2012).

A propósito de la legitimidad y el reconocimiento que esta definición encuentra, la participación, también explicitada por la Política Nacional de Educación Especial (MINEDUC, 2005), se ajusta con precisión a la aspiración de que todos los estudiantes “reciban los beneficios de compartir el proceso de aprendizaje en un ambiente diverso” (Infante, 2007, p. 7), en consonancia con una tentativa de considerar, ahora aglutinada, la diversidad que el alumnado planteaba a la escuela.

2.4. Participación en inclusión dentro de la política educativa

La definición de participación que, en términos generales, MINEDUC (2009, 2013, 2015) va movilizar desde sus políticas educativas, es aquella que la entiende como una aspiración que “apunta a que todos los alumnos tengan oportunidades de participar en condiciones de igualdad en las experiencias de aprendizaje que ofrece la escuela, de convivir y pertenecer a la comunidad educativa” (MINEDUC, 2009, p. 20).

En este sentido, y dentro de los puntos de vista que corresponden a la participación como proceso, objetivo o propuesta programática, la tipificación que traza Rosa y Encina (2004) adquiere sentido en virtud de las formas que presentan las propuestas participativas al interior de la política educativa. Ambos autores proponen que la participación puede ser entendida desde dos sentidos: el primero, vinculado a la legitimación como requisito de un mecanismo efectivo de integración (“ser partícipe de”), mientras que la segunda propuesta se vincula, más bien, a al ejercicio derivado desde el poder de actuar no sólo como miembro, sino dentro de un proceso (“tomar parte de”).

Desde esta perspectiva, la distinción recoge la dimensión de legitimación-reconocimiento de la participación ya descrita, junto con ilustrar cierta relación entre los dos lugares posibles dentro del proceso inclusivo: uno que valora el lugar enunciativo, y otro que, como resultado de dicho lugar, ofrece espacios de acción.

2.5. La política pública educativa

De acuerdo a Hodder (2000), los textos escritos en forma de leyes se consideran producciones culturales materiales que tienen como objetivo, regular normas de acción. Los cuales, de hecho, deben interpretarse en relación a contextos de producción, uso, descarte y reutilización. No resulta suficiente, entonces, considerar a los marcos legales como cuerpos independientes o descontextualizados, sino que dependen de la forma y las orientaciones que las discusiones van tomando, no sólo en los espacios institucionales de deliberación, sino en aquellos que también lo antecedieron.

Una de las acepciones que tienen los textos legales como artefactos contextuales, es su función de regulación en el abordaje de un determinado problema. Bacchi (2016) reafirma esta noción cuando plantea que algunos modelos legislativos, de hecho, visualizan a la política pública como un proceso de resolución de problemas; cuestión que determina actores relevantes en la forma en que esta modalidad resolutoria también se legitima por quienes de hecho cuentan con la atribución de generarla.

La dimensión problemática que aborda la política pública es una cuestión que, de hecho, ya menciona Foucault (Botticelli, 2015) cuando aborda la problematización como un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que generan que un fenómeno entre en el juego de lo que es falso o verdadero y, de esta manera, se constituya como un objeto de conocimiento. Tomándose de esta idea, Bacchi y Goodwin (2016), pensando en cómo los objetos de conocimiento son problematizados históricamente –cuándo se vuelven

problemas— pone atención en las leyes y políticas, por cuanto sugieren puertos de entrada directos hacia esas problematizaciones. Por otro lado, los textos que cumplen con el afán de organizar una determinada normativa no sólo cristalizan como mandato un conjunto de directrices programáticas, sino que también, en palabras de Peña (2019), resultan fértiles en traslucir las divergencias que sustentan la formulación del problema que esta viene a acometer. De esta manera, es posible identificar en los textos —de acuerdo con la manera en que Paulos (2015) los sitúa como prácticas discursivas— las huellas de sus condiciones de producción.

2.6. La escuela neoliberal como contexto

Para el caso chileno —cuyas particularidades, cabe señalar, se inscriben en un fenómeno regional más o menos transversal— las lógicas que estructuran a la escuela se han venido fraguando hace tres décadas, en razón de una lógica que apuntaló, poco a poco, una implementación que privilegió, para articular el espacio educativo, pronunciadas condiciones de privatización (Sisto, 2019). Fue a comienzos de 1980 cuando, de acuerdo a Bellei (2015) se decretó el cambio de los proveedores de educación, trasladando esta atribución desde el gobierno central hacia los gobiernos locales (municipios) dentro del país. Lógica que al día de hoy se visualiza, también, en los modos en que se gestiona la propia inclusión como propuesta programática desde institucionalidades como el Programa de Integración Escolar (MINEDUC, 2013).

3. Método

Esta investigación se inscribe dentro de una aproximación cualitativa, que partirá del supuesto de la existencia de realidades complejas que se construyen, de manera dinámica, en relación a condiciones contextuales, políticas e históricas. Por esta razón, la tarea investigativa perfilada irá moviéndose, de acuerdo con Ibáñez (2006) de acuerdo al orden de los significados, sus reglas de significación, y las acciones que a través de estos se realizan.

Tomando en cuenta esta base analítica, el material a trabajar tiene que ver con el discurso, específicamente, con los productos a través de los cuales se cristaliza, y con los efectos que su ordenamiento instituye. Dicho esto, el discurso opera como una estructura que, al ser constituida por prácticas —y por ser esta misma un modo de práctica social—, permite configurar y consolidar dimensiones de lo social manifestadas, entre otras cosas, en textos. Ya desde la tradición lingüística que completa Benveniste (1997), de hecho, parte del sentido se encuentra dado por su funcionamiento textual. En consecuencia, las políticas públicas, en tanto unidades textuales, constituyen un terreno analíticamente fructífero y semánticamente prolífico de problematización de sentidos.

En palabras de Peña (2019) los textos políticos, dentro de los que ingresan las normas y políticas analizadas en este estudio, son “discursos regulados, controlados, seleccionados, con formas específicas de distribución y circulación que parecen ser la culminación de un proceso político/argumental pero que a la vez dan cuenta de otro proceso: la influencia del texto en las praxis diarias, en las vidas cotidianas de los sujetos” (p. 33). Análogamente, y como parte del trabajo con este tipo de material textual, la consideración del discurso presta atención a unidades de sentido que se manifiestan como enunciados en estructuras textuales que conciernen, al interior del material textual, a lo verbal como marco regulatorio que se vincula con contextos extra-lingüísticos; siempre resueltos a partir de

un movimiento de remisiones entre enunciados presentes y ocultos (Paulos, 2015). En particular, este estudio se vale específicamente de algunos procedimientos del Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Pardo, 2012) como herramienta interpretativo-analítica principal, considerando que dicha modalidad es la que mejor se ajusta en lo que respecta al discurso –y a las políticas públicas que lo contienen y producen– como fenómeno cultural, social y político. Al mismo tiempo, las perspectivas interpretativas que otorga el ACD vienen dadas por permitir desnaturalizar y problematizar producciones discursivas (Moreno, 2016). Podría afirmarse que aquí el discurso estudiado, como unidad textual cristalizada, hace referencia al momento en donde son instituidas en él lógicas que lo organizan como tal, pero que, a la vez, en una función que podríamos denominar instituyente, y en particular en el caso de los dos casos analizados, consolida formas de concebir a los sujetos y a los niveles y rangos de agencia que la política les depara.

El corpus textual seleccionado corresponde, en primer lugar, al Decreto 170/2010 que “Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial” (2010); y, en segundo lugar, al Decreto 83/2015 que “Aprueba criterios y orientaciones de Adecuación Curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica” (2015). Partiendo del supuesto de que un Decreto se asume como una unidad reglamentaria de carácter prescriptivo (Peña, 2013), ambos cuerpos legales –partes constituyentes de la política educacional inclusiva actual– son representativos de cierta forma de entender y mandar modalidades de inclusión y participación que programan una organización normativa dentro de la escuela, pero que también constituyen, en su conjunto, unidades elegibles al sintetizar de manera detallada el carácter contingente de la política educativa: vigente en términos programáticos, operativa en términos prescriptivos, histórica en términos normativos e ilustrativa en términos paradigmáticos.

Adicionalmente, los fragmentos expuestos fueron seleccionados en virtud de su utilidad expositiva, al condensar las formas en que la participación aparece declinada –o difractada– por lo que se configura dentro de la política como inclusión. Del mismo modo, la forma en que la inclusión provee modalidades institucionales de participación expresa cómo, al interior de la política inclusiva, también se yuxtapone un horizonte participativo por derecho propio: un discurso dependiente pero autónomo en torno a lo que perfila la participación y sus formas en la política chilena.

Para la realización del análisis propiamente tal, el trabajo recurre a micro-estrategias que, de acuerdo al modelo de Pardo (2007) consisten en: a) la identificación de metonimias entendidas como figura que traslucen modelos culturales subyacentes; b) develamiento de operaciones de énfasis y procesos de asociación generativa visibles en virtud de la integración, reordenamiento o sustitución de unidades textuales y c) identificación de procesos intertextuales referentes a relaciones contextuales que incluyen la situación socio-cultural y los marcos políticos donde se inscriben las prácticas discursivas.

4. Resultados

4.1. La inclusión sin participación sigue siendo inclusión. Los énfasis de la política

En primer lugar, la participación ocupa un lugar jerarquizado que no sólo figura, en relación a la inclusión, dentro del texto, sino que dicha posición es instituida por la forma

en que los criterios del Index for inclusion son recogidos por las interpretaciones prescriptivas institucionales. Dicha participación es el resultado de posiciones discursivas que instituyen parámetros de relevancia que denotan y dan cuenta de los procedimientos inclusivos que cada norma, en tanto cuerpo legal, persigue y genera. Veamos un caso tomado del Decreto 170:

Cuando la evaluación diagnóstica multiprofesional confirme la presencia del trastorno y éste afecte significativamente el aprendizaje escolar y/o la participación del o la estudiante en la escuela de acuerdo a lo establecido en el artículo 10 del presente reglamento. (Decreto 170, 2010, p.17)

Dentro del ordenamiento de la política educativa que tipifica este Decreto en particular, participación y aprendizaje –en este caso, su afectación por presencia de un trastorno– aparecen como dos significantes que se organizan bajo un orden de semejanza prescriptiva: se enuncian al unísono porque se desprende de ambos la misma relevancia programática. El “compromiso” que identifica el diagnóstico del déficit implica, en él o la estudiante, afectar *ambas* condiciones. Por ende, si atendemos a la noción inclusiva que recoge la política de manera mayoritaria, el fragmento no sólo corresponde y concuerda con dicha idea, sino que parece desprenderse de ella de modo casi literal. Colocando, a la altura de un mismo régimen de importancia, ambas cualidades como si fuesen componentes conceptuales equitativos, participantes de un mismo fenómeno: el diagnóstico como requisito fundante de la atención a la diversidad.

De acuerdo a la manera en que la política educativa comprende esta tarea, la idea concuerda con lo que López y otros (2014) establecen en torno al modelo de integración que supone la política educativa que se maneja en el Decreto 170: que emparenta la lógica de los derechos humanos con una que se desprende de modelos de naturaleza médico-clínica. Al mismo tiempo, López y otros (2014) justifica la aparición de este procedimiento normativo por la necesidad que surge de plantear una atención individual de la discapacidad, debido a que el proceso diagnóstico permite determinar el déficit de un sujeto específico (Apablaza, 2018) beneficiario de la ayuda especializada y convocado ontológicamente como tal.

Ahora bien, lo interesante no es necesariamente esta construcción discursiva –que más allá de su utilidad en corroborar la presencia de la racionalidad propia del Index for inclusion, en la literatura especializada también ya se identifican dichos componentes en su conceptualización (Echeita, 2006; López, 2014)– sino el modo en que esta construcción, anclada en lo que se llamará régimen de relevancia, irá variando sus énfasis en virtud del modo en que supuestamente se irá perfilando una idea de inclusión que no siempre es tan constante como podría suponerse desde su declaración de principios. Otro fragmento, del mismo Decreto, ilustra esta idea:

Provisión de medios y recursos materiales educativos que faciliten la participación, la autonomía y progreso en los aprendizajes de los y las estudiantes. (Decreto 170, 2010, p. 30)

En efecto, esta relación de correspondencia y complementariedad conceptual entre participación-aprendizaje dará lugar a cierto desplazamiento que configurará una nueva jerarquía emergente, cuyo efecto radica en que la participación va a ser entendida discursivamente como un insumo del aprendizaje. Pasando de una inclusión entendida desde estos dos ejes constitutivos, orientados desde el mismo régimen de relevancia, y co-dependientes en su implicación a un proceso de permanente elaboración, hacia la subsidiariedad de un concepto que trabaja al servicio de otra cosa que antes más bien

constituía. En otras palabras, la participación pasa, de formar a la inclusión, a formar al concepto que *sí es* formativo del proceso inclusivo.

4.2. La participación como síntoma

Partiendo de la base que la inclusión, en cierto modo, es una forma de otorgar y distribuir los lugares y grados de reconocimiento de los sujetos que se benefician de ella, es relevante precisar cómo se dan estas operaciones y –más aun– cuáles son los sujetos que se desprenden de este proceso de legitimación distributiva de lugares y funciones. En el fondo, y en palabras de Rancière (2018) cuál es lugar que se les asigna, y a qué supuestos responde la naturaleza de dicho reparto.

Para comenzar, conviene revisar una de las claves que puntualiza el Decreto 170, en relación a los procedimientos de evaluación diagnóstica a los cuales debe ser sometido un estudiante, eventualmente beneficiario de las ayudas psicosociales que el dispositivo inclusivo –referido aquí como integrativo– estaría en condiciones de brindarle:

La evaluación diagnóstica debe entregar información referida a:
a) *Tipo y grado del déficit y su carácter evolutivo en el tiempo.*
b) *Funcionamiento del o la estudiante en lo relativo a sus funciones físicas; actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar.* (Decreto 170, 2010, p. 3)

En efecto, la participación es, primero que todo, un signo: una especie de *dato a consignar*. Vale decir, un elemento susceptible y necesario de ser pesquisado como un criterio más en el diagnóstico del déficit de un sujeto que emerge producto de él. Por lo tanto, su lugar es patente y explícitamente referido como un asunto eminentemente semiótico-descriptivo, que forma parte de un procedimiento de averiguación que arrojará datos sobre un sujeto “en condiciones de ser incluido” como resultado de dicha investigación. Ahora bien, el uso que comporta la participación en dicho proceso existe, además, como un parámetro que la circunscribe exclusivamente a las posibilidades que el estudiante pueda tener a propósito de la envergadura de su propio déficit.

La participación, perfilada aquí como un criterio funcionalista, aporta entonces a la distinción esclarecedora del eje habilidad/inhabilidad. Sin embargo, en relación al proceso evaluativo, este sujeto, ¿A qué se encuentra habilitado?, pues a formar parte de las actividades que la escuela o el currículum le propone. Entonces, cuando la participación aparece vinculada al mismo nivel de alguna característica sintomática constitutiva del déficit de un sujeto, es decir, cuando se configura, con la norma, como una suerte de participación-habilitante, nuevamente se le subordina. En este caso, a otra categoría que sí sería una garantía de reconocimiento: dar con un diagnóstico. En virtud de este procedimiento riguroso de simplificación sintomática, en el fondo, de parametrización normativa de una acción ético-política, participación y aprendizaje, como en el punto anterior, sí se emparentan: sólo que en virtud de un diagnóstico que se ha vuelto garantía de inclusión, y que, nuevamente, la mediatiza.

En consecuencia, este uso de la participación como un sustrato más del diagnóstico, contribuye a perfilar un sujeto a quien se le observará en razón de un “medio escolar” disponible que habitualmente se circunscribe al currículum que, por ejemplo, el Decreto 83 propone flexibilizar como acción inclusiva. Al mismo tiempo, el proceso diagnóstico instala una dimensión “probabilística” del sujeto participador que, contraviniendo el afán objetivante que tendría una taxonomía de las distintas dificultades del estudiante, aquí demanda encontrarle “posibilidades de participación”. La participación es un dato

diagnóstico, pero también un gradiente que articula modos de hacerse posible: porque permanece al servicio de mecanismos discursivos que precisan desagregarla en virtud de lo que desean implicar.

Así, del mismo modo en que se entiende la participación como instrumento o insumo, también aparecen otras formas que semantizan aquello que esta buscaría implicar en términos concretos: ¿Qué es, si no otra cosa, el que la participación pueda ser una posibilidad, una probabilidad o una condición eventualmente susceptible de ser evaluada como si se tratase de signos de un déficit ponderable diagnósticamente? En este sentido, la posibilidad de participar es una construcción discursiva dicotómica “lo logra” o “no lo logra” afín al diagnóstico, en donde esta “probabilidad de participación” es una operación discursiva que inscribe en ella grados posibles dentro de un ámbito de acción disponible, pero no siempre del todo materializado en términos prescriptivos, ya que, ¿Cómo se objetiva o se hace inteligible esa participación supuestamente inexistente? En parte debido a esa categoría que la presenta en términos sintomatológicos que ponderan ahí un déficit.

Mientras tanto, el devenido síntoma participativo es un aparato que le sirve a la búsqueda diagnóstica para definir un tipo de sujeto en donde esta desagregación pueda tener efecto y, por cierto, utilidad metodológica. Más allá de lo que se podría esperar que esta pueda implicar en términos de posibilidad, actividad concreta o atributo inclusivo, la participación queda resuelta ahí: se termina en el déficit que la encuentra.

Por ejemplo, dicha reconversión de la participación “como posibilidad”, que por cierto también entra sin mucho esfuerzo en la lógica instrumentalizada, da cuenta de un procedimiento metonímico particular: la idea de que “las posibilidades de participación” requieren de un estado pre-participativo que es necesario conocer de antemano. Y que, en cierto sentido, justificará el ámbito de participación donde esta pueda ser perceptible y garantizada. ¿Cuál es la naturaleza del sujeto se desprende de esta conclusión? Pues que existe, de hecho, un sujeto ontológico individual que sólo participa cuando se le oferta la instancia, por ejemplo, diagnóstica, de encontrarse con un otro.

4.3. Participar de las evaluaciones: un lugar disponible

Por otra parte, uno de los asuntos que permite encontrar a la participación como modalidad de reconocimiento, dice relación con un componente estrictamente cuantitativo y muy sintonizado con lo que Cornejo (2006) reconoce como distintivo en un sistema educativo como el chileno:

El Ministerio de Educación deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos con NEE puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación. Por ende, la adecuación curricular favorece la participación en los procesos de evaluación. (Decreto 83, 2015, p. 19)

En primera instancia, el fragmento recogido del Decreto 83 sitúa la participación como una condición necesaria para hacer otras cosas: en este caso, constituir al estudiante en tanto sujeto de medición. Esta referencia es fundamental, puesto que se encuadra dentro de la necesidad del Estado de almacenar y suministrar información para distribuir los recursos que se destinan a los dispositivos tecnificados que hacen participar a los sujetos desde la lógica de la subvención. Por lo tanto, las evaluaciones permitirían, en principio, perfilar al estudiantado que se beneficia de los marcos normativos inclusivos/subsidiarios.

Esta configuración, a primera vista atravesada a cabalidad por una racionalidad instrumental pero también económica, tiene dos lecturas posibles: a) una asociada a la

comprensión del individuo en tanto entidad cuantificable y de la política pública como la manera de conferirles una entidad que, por el hecho de hacerlos ponderables, los comprende como sujetos en la medida que conoce y aporta en su caracterización, y, b) la posibilidad de instrumentalizar el déficit –y la misma participación– en la medida que sustenta criterios para poder incluir al sujeto a los mecanismos de cuantificación y estandarización de procesos, más que a realizar algún tipo de convocatoria que exceda la medición y que legitime la necesidad de los individuos de ser, por ejemplo, sujetos de participación. Y no sólo de las evaluaciones, sino de aquello que las evaluaciones muchas veces perderían de vista: en este caso, las razones que inciden y articulan la necesidad de que se pueda comprender distinto esta manera de participar que, a ojos del Estado, habitualmente aparece como necesitada de subsidio para la escuela.

Otro asunto decisivo se desprende de esta implicación: las adecuaciones “permiten participar de las mediciones”. Junto con la incorporación del sujeto a los procedimientos de medición, la posibilidad de adecuar el currículum transforma nuevamente el significado de la participación en un indicador que documenta una exclusión previa, pero que al mismo tiempo justifica ese mecanismo. Cuando se asume la necesidad de adecuar, se está reconociendo que la participación estaba preferentemente –o por completo– anclada al procedimiento de medición que antes no incluía a algunos estudiantes ahora diagnosticables, al mismo tiempo que corrobora una idea valorativa y responsabilizante de este proceso en ese alumnado. Es nuevamente, el problema de cierta inclusión: debido a antes excluía, ahora incluye; pero corre el riesgo de excluir a propósito de la gramática operativa que pone en juego en el proceso.

En el fondo, el reconocimiento del Decreto cierra e individualiza, como también curriculariza las posibilidades de participación, a partir de la traducción inclusiva que se realiza en la configuración de este sujeto de medición. Y de paso oblitera la pertinencia de una pregunta por aquellos fenómenos que generaban que, antes de la adecuación, los sujetos no pudiesen ser evaluados. Finalmente, por la evaluación o el currículum, los sujetos son dignatarios y susceptibles de ser hechos parte de la participación, mucho más que de hacerse partícipes en ella. La distinción, que no es casual ni del todo circunstancial, formula un determinado tipo de sujeto al momento de reconocerlo desde la dimensión participativa.

4.4. Tres evidencias de la participación: Objetada, tutelar y paradójica

Una de las principales características que adquiere la participación dentro de la política inclusiva es su carácter *objetado* por las nociones que conviven y dialogan con las pretensiones implicativas que esta adquiere dentro del texto. En este sentido, la participación como modalidad inclusiva, surge como resultado de procesos de condicionamiento que la sustraen de sus pretensiones inclusivas originales para, en su mayoría, lograr resituarla con éxito.

En el análisis se revela, desde la identificación de los distintos sentidos de la participación, una naturaleza habitualmente tutelada o encapsulada dentro de la política inclusiva. Esta distinción –que se constata más frecuentemente en aquellas declinaciones mayormente vinculadas a su lugar como objetivo programático– tiende a ser la modalidad principal desde la cual toman sentido las nociones participativas dentro del texto y en lo relativo a sus efectos.

En tercer lugar, y en una lógica que diverge de las lecturas que condicionan las orientaciones que toma dentro del proceso inclusivo, emerge dentro de la política una participación de carácter paradójico que aparece de manera transversal en la política, imbricando gran parte de sus prescripciones y efectos. Efectivamente, y pese a que las mencionadas declinaciones a las cuales se someten sus sentidos disponibles aparecen en general ancladas a los objetivos de la política inclusiva, al mismo tiempo, tanto el concepto como su centralidad interpretativa permiten esbozar una dimensión controvertida de la misma, que, de hecho, ya se advierte cuando Rancière (Belavi y Murillo, 2016) somete a escrutinio los supuestos de la escuela democrática como dominio que articula, desde el consenso, racionalidades policiales e igualitarias que pugnan en torno a la igualdad (o la versión de igualdad que instituye una inclusión institucional).

5. Discusión y conclusiones

A través del análisis crítico al que se somete el corpus que perfila la política educativa inclusiva, es posible reconocer la presencia de tres discursividades estructurantes, estratégicas y fundamentales que orientan la manera en que la participación es declinada y asignada dentro de la política educativa, y que resultan plenamente consistentes con la forma en que el discurso de la inclusión mediatiza divergencias junto con producir expresiones de aquello que se encuentra imbricado en ella.

Una primera discursividad que emerge del análisis alude a la dimensión neoliberal que constriñe e impacta el andamiaje completo de la política educativa. De hecho, más allá de constituirse en un mero condicionamiento, lo que esta configura tiene relación con su condición paradigmática, orientadora del sentido mismo de los lineamientos y maneras de comprender lo que la política educativa, la participación y sus supuestos persiguen en los distintos ámbitos en donde esta última aparece visible. Partiendo de la base de que los procesos privatizadores canalizan la gestión hacia procesos de maximización del rendimiento (Falabella, 2015), personalización del déficit como estrategia de gestión y razonamiento individualizado de las dinámicas escolares, la noción de participación y sus posibilidades se encuentran indefectiblemente atravesadas por esta discursividad de manera constitutiva.

Una segunda discursividad que opera en el modo de comprender y de orientar los sentidos de la participación y, sobre todo, de la inclusión como propuesta programática, alude a la racionalidad científico-técnica constitutiva de la institucionalidad educativa en torno a la gestión de la diferencia (Matus y Rojas, 2015). Visible, por ejemplo, en la incorporación de dispositivos especializados que se plantean el abordaje del problema que viene a intervenir como parte de la noción operativa de la inclusión, o cuando subordinan a la participación al aparatado diagnóstico que la supone como otro indicador del proceso evaluativo integral.

Concretamente, parte de la investigación que problematiza este fenómeno a propósito de nociones críticas como la individuación del déficit en virtud de “tecnologías psi” o la determinación de categorías diagnósticas dentro de la escuela como parámetro informativo y de ajuste gubernamental (Apablaza, 2015), se conforman procesos que sintonizan –y por cierto programan– un tipo de participación oficial que, de hecho, se incluye como tecnología que vertebrada, desde una lógica instituida, algunos de estos propósitos.

Finalmente, la tercera discursividad operativa y paradigmática alrededor de la inclusión y de los sentidos de la participación, se vincula con la noción de Derechos, que viene a justificar, por parte la institucionalidad, la incorporación de la inclusión como respuesta programática para la gestión de la diferencia dentro de la escuela. La inclusión, articulada desde el Derecho, aparece como una tarea que demanda marcos normativos y planes de ejecución especializada que resuelvan la tarea pendiente que esta demanda pone en evidencia y que la política inclusiva recoge cuando instituye mandatos de acomodación curricular, o bien cuando designa sujetos medibles que participan de la matriz inclusiva que los decretos tipifican. De cierto modo, la política inclusiva *per se* responde al interés democrático que elabora garantías, salvo que la modalidad particular de organización de la política justifica, ciertamente, entradas analíticas a los sentidos que dispone.

Tomando en cuenta la manera como se anudan estas racionalidades al interior de la política, dentro de las cuales poner atención a la participación revelaría la manera en que se ordenan, una de las derivas que propone este análisis revelaría el potencial político de pensar a la participación como una fuerza que, simultáneamente, forma parte de un orden único al cual contribuye de manera ambivalente, donde no debe perderse de vista que su problematización, al menos, desliza una posibilidad de participar en la configuración de las refutaciones de los sentidos que la restringen. Una opción disponible, entonces, parte por pensar cómo esta organización indica las formas en que se razonan los escenarios normativos en los cuales las políticas habilitan lugares y distribuyen, en definitiva, rangos de acción, márgenes de agencia y porciones de posibilidad: a propósito de lo que las políticas inauguran como espacio de discusión sobre los límites de lo posible.

A la luz de acontecimientos psicosociales recientes que interpelan “las normas políticas, jurídicas y cívicas que fundamentan la regulación de la vida en común” (Araujo, 2016, p. 9), pensar exhaustiva y críticamente en los pivotes de la participación constituye una alternativa para ponderar cualitativamente las condicionantes históricas de un proceso esquivo y acaso todavía pendiente para la política educativa y la institucionalidad participativa en general. Participar de las nuevas maneras de pensarla, entonces, no es otra cosa que hacerse en esa participación posible. Al fin y al cabo, porque tomar parte es hacerse de un lugar: en la restitución del ser con otros; al interior de la gran discusión que surge cuando pensamos en conjunto sobre el orden que decidimos que nos convoque.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: Análisis de las políticas educativas chilenas. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 3-15. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487260>
- Apablaza, C. (2015). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios pedagógicos*, 41, 253-266. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300016>
- Araujo, K. (2016). *El miedo a los subordinados, una teoría de la autoridad*. LOM.

- Bacchi, C. (2016). Problematizations in health policy: Questioning how “problems” are constituted in policies. *SAGE Open*, 6(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244016653986>
- Bacchi, C. y Goodwin, S. (2016). *Poststructural policy analysis: A guide to practice*. Macmillan.
- Belavi, G. y Murillo, F. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Benveniste, E. (1997). *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan., M. y Shaw, L. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en la educación infantil*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Botticelli, S. (2015). La gubernamentalidad del estado en Foucault: Un problema moderno. *Praxis Filosófica*, 42(1), 83-106.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Carmona, J. (2019). La política no es nomos sino nemein: Sobre el sentido del reparto de lo sensible en J. Rancière. En F. Vega y V. Rocco (Eds.), *Estética del disenso: Políticas del arte en Jacques Rancière* (pp. 23-42). Doble Ciencia.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Collet-Sabé, J. (2017). Escoles democràtiques en comú. Primeres notes per produir escoles democràtiques a partir de pràctiques comunitzants. *Pedagogia i Treball Social*, 6(2), 32-54. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v6i2.22150
- Echeita, G. (2006). *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação y Sociedade* 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación y MINEDUC (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*.
- Galende, F. (2019). *Rancière: El presupuesto de la igualdad en la política y en la estética*. Eterna Cadencia.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 393-402). SAGE.

- Ibáñez, J. (2006). Presentación. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (pp. 11-28). LOM.
- Infante, M. (2007). *Inclusión educativa en el cono sur: Chile*. UNESCO.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. LOM.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P. y Oyanedel, J. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 157(26), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. V. (2014) Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Mancebo, M. (2010, abril). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. *IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas*. Argentina.
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: A propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia*, 56, 47-56. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- MINEDUC. (2005). *Nueva política de educación especial: Nuestro compromiso con la diversidad*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2009). *Criterios y orientaciones de flexibilización del currículum: Para dar respuesta a la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2013). *Programa de integración escolar PIE, decreto supremo N° 170 de 2009: Manual de orientaciones y apoyo a la gestión (Directores y Sostenedores)*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2015). *Decreto N° 83/2015: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2016). *Programa de integración escolar, PIE, ley de inclusión 20.845: Manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco de la reforma educacional*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2019). *Comunidades educativas inclusivas. Claves para la acción*. MINEDUC
- Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, 25, 129-148. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad, Revista de Educación*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Ordóñez-Sierra, R. y Rodríguez-Gallego, M. (2016). Los grupos interactivos como metodología didáctica en educación secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 141-155.
- OECD. (2018). *Education policy outlook 2018: Putting student learning at the centre*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.
- Pardo, N. (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, 41-62.
- Pardo, N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso: Una perspectiva latinoamericana*. Frasis.

- Paulos, D. (2015). El discurso y su relación con el límite exterior del lenguaje. *Cinta de Moebio*, 53, 190-204. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200007>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103.
- Peña, M. (2019). El análisis crítico de discurso en textos de políticas públicas: Lineamientos para una praxis investigativa. *La Trama de la Comunicación*, 23(1), 31-46. <https://doi.org/10.35305/lt.v23i1.678>
- Popkewitz T. (2018). Reform and making human kinds: The double gestures of inclusion and exclusion in the practice of schooling. En E. Hultqvist, S. Lindblad y T. Popkewitz (Eds.) *Critical analyses of educational reforms in an era of transnational governance. Educational governance research* (pp. 157-197). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61971-2_8
- Pujolás, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo Editorial.
- Rancière, J. (2006). *Policía, política, democracia*. LOM.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible: estética y política*. LOM.
- Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Hueders.
- Rosa, M. y Encina, J. (2004). Oralidad y participación. De cómo trabajar las historias orales desde la investigación participativa. Introducción a las historias orales de Pedrera. En J. Encina, J. Pino, F. Sierra y M. Rosa (Eds.), *Participación, comunicación y desarrollo comunitario. Democracias participativas 1*, (pp. 229-273). Editorial Atrapasueños.
- Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion, una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5(1), 227-238.
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23), art 5. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Tamayo, M., Carvallo, F., Sánchez, M., Besoain-Saldaña, A. y Rebolledo, J. (2018). Programa de integración escolar en Chile: Brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161-179.

Breve CV del autor

Claudio Herrera

Psicólogo clínico de la Universidad de Santiago de Chile, Magister en Psicología, mención Psicología Social de la Universidad Diego Portales. Con trayectoria profesional vinculada al ámbito educativo como parte del Programa de Integración Escolar, y actualmente desde el trabajo como docente semi-presencial a tiempo parcial en la Universidad UNIACC, y como docente asociado en la Universidad Bernardo O'Higgins desde la especialidad Social y Comunitaria aplicada a la formación en pregrado de las carreras de Trabajo Social y Psicología, sus líneas de investigación actuales incluyen la escuela y sus lógicas programáticas, las políticas educativas, los métodos cualitativos de investigación, las modalidades de intervención social y los estudios discursivos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8880-9696>. E-mail: claudioherrera@docente.ubo.cl