

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

**“ANÁLISIS EVALUATIVO SOBRE EL PROCESO
DE INTEGRACIÓN SOCIO-ESCOLAR DE NIÑOS SORDOS
EN ESCUELAS COMUNES DE LA PROVINCIA DE VALPARAÍSO”**

**TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA PARA OPTAR AL
TÍTULO DE PSICÓLOGO Y AL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**POR
PATRICIO R. MARTÍNEZ GAJARDO**

**PROFESOR PATROCINANTE
PS. DOMINGO ASÚN SALAZAR**

**VALPARAÍSO, CHILE
FEBRERO DE 2006**

AGRADECIMIENTOS

Ante todo, un sentido homenaje a mi padre, cuyo legado y herencia me recuerda quién soy... vistiéndome de orgullo. Ningún título, ni logro, ni dominio, podrá jamás insinuar verso más dulce. Sé que llevo tu mirada anclada en mi ombligo... y que no me debes nada... y que nada te debo.

En muchas ocasiones he perdido rumbo y sentido, olvidando mi esencia en la turbia resequedad de lo inconcluso... he dejado de ser, derrotado ante la incertidumbre y el desamor. No obstante, en los momentos más oscuros, siempre he hallado consuelo en almas numinosas... Julio... Pata... Daniela... Domingo..., que confiaron sin límites en mi capacidad de resurgir y reinventarme. Ellos sostienen mi alma en sus manos... ellos encumbran sueños y acogen mi extraña esencia incompleta.

Esta semilla es para ellos, los que supieron esperar y confiaron pacientes que decantara el alma y sanara cicatrices. Los que merecen besos y abrazos, porque derrocharon cariño, y cosecharon rezago y egoísmo. Hoy es tiempo de resarcir y agradecer, y amar.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	ii
TABLA DE CONTENIDOS	iii
LISTA DE TABLAS	vi

Cap.	Pág.
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
3. OBJETIVOS.....	7
3.1. Objetivos Generales	7
3.2. Objetivos Específicos	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
4.1. Justificación	9
4.2. Supuestos	18
5. FUNDAMENTACIÓN PRÁCTICA.....	20
6. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL.....	22
6.1. Concepciones y antecedentes epidemiológicos de sordera	22
6.2. Tipología y clasificación de las pérdidas auditivas.....	24
6.3. Etiologías de pérdida auditiva	27
6.4. Consecuencias bio-psico-socio-culturales de la sordera.....	28
6.5. Proceso de atención, educación y rehabilitación integral del discapacitado auditivo.....	40
6.6. El proceso de integración de la persona con discapacidad.....	44
6.7. Principio de Integración Social de la Persona Sorda	47
6.8. Fundamentos de la integración socio-escolar del alumno sordo, en el marco educacional	51
6.9. Niveles y modalidades de integración socio-educativa.....	55
6.10. Factores que inciden en el desarrollo del proceso integrador socio- escolar.....	63
6.11. Integración socio-educativa del alumno sordo en Chile.....	66
6.12. Integración socioeducativa del alumno sordo en la V Región.....	75
6.13. Rol del psicólogo en el proceso integrador socio-educativo.....	77

II.	MARCO METODOLÓGICO.....	81
1.	TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	81
2.	POBLACIÓN Y GRUPO MUESTRAL	83
2.1.	Población	83
2.2.	Descripción y Selección del Grupo Muestral	85
3.	DEFINICIÓN DE VARIABLES	88
4.	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	91
4.1.	Test Sociométrico.....	91
4.2.	Entrevista.....	93
4.3.	Cuestionario autoadministrado.....	96
5.	MÉTODO DE RECOLECCIÓN	97
6.	ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN:.....	99
III.	PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	106
1.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS DERIVADOS DE CATASTRO DE ALUMNOS CON PÉRDIDA AUDITIVA INTEGRADOS EN ESCUELAS COMUNES, EN LA PROVINCIA DE VALPARAÍSO.....	106
2.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE ANTECEDENTES SOBRE GRUPO MUESTRAL.....	118
3.	ANÁLISIS E INTERPRETACION DE DATOS DERIVADOS DE TEST SOCIOMETRICO Y FICHAS DE ANTECEDENTES DE LOS ALUMNOS SORDOS INTEGRADOS Y SUS CURSOS	122
3.1.	Presentación y Análisis de Datos Sociométricos.....	122
3.2.	Presentación y Análisis de Datos del Grupo Muestral, Agrupados de Acuerdo a las Variables en Estudio.....	125
a.	Análisis de Datos Sociométricos Agrupados y Representados por Medias, de acuerdo a las Variables Principales de Estudio.....	129
3.4.-	Interpretación de Resultados derivados de la Comparación de Medias entre Rangos de I.I.S. y Variables Principales de Estudio.....	133
3.5.-	Estudio de Tendencias Correlacionales entre las Variables de Estudio.....	135
3.6.-	Análisis e Interpretación de Elecciones de Aceptación y Rechazo Recibidas y Emitidas por el Alumno Integrado, de Acuerdo a los Factores Principales de Estudio.....	142

4.	ANÁLISIS E INTERPRETACION DE DATOS DERIVADOS DE ENTREVISTAS DIRIGIDAS A COMPAÑEROS DE CURSO	159
4.1.	Codificación y Análisis General de la Información Aportada por Compañeros de Curso Líderes que Aceptan y Rechazan al Alumno Sordo Integrado.....	159
5.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS DERIVADOS DE CUESTIONARIOS AUTOADMINISTRADOS, DIRIGIDOS A PROFESORES TUTORES INTEGRADORES.....	173
5.1.	Codificación, Categorización de Patrones de Respuesta y Análisis de la Información obtenida en Cuestionarios Dirigidos a Profesores Tutores Integradores.....	174
IV.	CONCLUSIONES Y COMENTARIOS.....	204
1.	CONCLUSIONES Y COMENTARIOS.....	204
1.1	Conclusiones y Comentarios Derivados de Antecedentes Informales en relación al Grupo de Contexto: Catastro de Alumnos Sordos Integrados.....	206
1.2	Conclusiones y Comentarios Derivados de Datos Sociométricos y Antecedentes del Grupo de Estudio.....	208
1.3	Conclusiones y Comentarios Derivados del Análisis de Elecciones Recibidas y Emitidas por el Alumno Integrado.....	213
1.4	Conclusiones y Comentarios derivados de Tendencias Correlacionales entre las Variables de Estudio.....	216
1.5	Conclusiones y Comentarios Derivados de la Aplicación de Entrevistas Dirigidas a Compañeros de Curso Oyentes	218
1.6	Conclusiones y Comentarios Derivados de Cuestionarios Autoadministrados, Dirigidos a Profesores Tutores Integradores.....	221
1.7.	Comentarios Finales.....	228
2.	PROPUESTA ESTRATÉGICA PARA LA INTEGRACIÓN SOCIO- EDUCATIVA DE ALUMNOS SORDOS EN AULAS COMUNES, EN LA PROVINCIA DE VALPARAÍSO.....	230
2.1	Introducción y Fundamentación Teórica de la Propuesta Estratégica para la Integración Socio-Escolar de Alumnos Sordos.....	230
2.2	Presentación de la Propuesta Estratégica para la Integración Socio-Educativa de Alumnos Sordos.....	232
3.	SUGERENCIAS Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO	268
V.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	271
VI.	ANEXOS	275

LISTA DE TABLAS

TABLA N° 1: CATASTRO DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES INTEGRADORES DE ALUMNOS CON PÉRDIDA AUDITIVA EN LAS COMUNAS DE LA PROVINCIA DE VALPARAÍSO.....	107
TABLA N° 2: GRUPO MUESTRAL DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES INTEGRADORES DE ALUMNOS CON PÉRDIDA AUDITIVA EN 4 COMUNAS DE LA PROVINCIA DE VALPARAÍSO.....	119
TABLA N° 3: RANKING GENERAL DEL GRUPO DE ESTUDIO DE ACUERDO A PUNTAJES DE ÍNDICES DE INTEGRACION SOCIAL.....	123
TABLA N° 4: RESUMEN DE MEDIAS DEL GRUPO DE ESTUDIO DE ACUERDO A PUNTAJES DE ÍNDICES DE INTEGRACION SOCIAL Y VARIABLES PRINCIPALES DE ESTUDIO.	124
TABLA N° 5: RANKING DE SUB-GRUPOS DE ESTUDIO DE ACUERDO AL NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS DEL CURSO	126
TABLA N° 6: RANKING DE SUB-GRUPOS DE ESTUDIO DE ACUERDO A LA DIFERENCIA ETARIA ALUMNO SORDO – ALUMNOS OYENTES	128
TABLA N° 7 COMPARACIÓN DE MEDIAS DE I.I.S., DE ACUERDO A NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS DE LOS CURSOS	129
TABLA N° 8 COMPARACIÓN DE MEDIAS DE I.I.S., DE ACUERDO A DIFERENCIA ETARIA ALUMNO SORDO – ALUMNOS OYENTES	131
TABLA N° 9, PARA EL CÁLCULO DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN	136
TABLA N° 10, PARA EL CÁLCULO DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON CON MÉTODO 1, DE LA DESVIACIÓN MEDIA	139
TABLA N° 11, PARA EL CÁLCULO DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON CON MÉTODO 2, DE LAS CALIFICACIONES ORIGINALES.....	140
TABLA N° 12: ANÁLISIS DE ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO RECIBIDAS Y EMITIDAS POR LOS ALUMNOS SORDOS INTEGRADOS, AGRUPADAS DE ACUERDO A SUS I.I.S.	143

TABLA N° 13: RESUMEN DE MEDIAS DE ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO RECIBIDAS Y EMITIDAS POR LOS ALUMNOS SORDOS INTEGRADOS, AGRUPADAS DE ACUERDO A SUS I.I.S.	147
TABLA N° 14: ELECCIONES DE RECIBIDAS Y EMITIDAS POR EL ALUMNO SORDO INTEGRADO, AGRUPADAS DE ACUERDO A LA CANTIDAD TOTAL DE ALUMNOS EN GRUPO-CURSO	151
TABLA N° 15: RESUMEN DE MEDIAS DE ELECCIONES RECIBIDAS Y EMITIDAS POR LOS ALUMNOS SORDOS INTEGRADOS, AGRUPADAS DE ACUERDO A LA CANTIDAD TOTAL DE ALUMNOS EN GRUPO-CURSO	153
TABLA N° 16: ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO RECIBIDAS Y EMITIDAS POR EL ALUMNO SORDO INTEGRADO, AGRUPADAS DE CUERDO A DIFERENCIA ETARIA	155
TABLA N° 17: RESUMEN DE MEDIAS DE ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO RECIBIDAS Y EMITIDAS POR LOS ALUMNOS SORDOS INTEGRADOS, AGRUPADAS DE ACUERDO A DIFERENCIA ETARIA	157
TABLA N° 18: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 1: ¿POR QUÉ, CREES TÚ, QUE A ALGUNOS (AS) NIÑOS(AS) DEL CURSO LES GUSTARÍA SENTARSE EN CLASES CON XX?	161
TABLA N° 19: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 2. ¿POR QUÉ, CREES TÚ, QUE A ALGUNOS (AS) NIÑOS(AS) DEL CURSO NO LES GUSTARÍA SENTARSE EN CLASES CON XX?	162
TABLA N° 20: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 3: ¿POR QUÉ, CREES TÚ, QUE A ALGUNOS (AS) NIÑOS(AS) DEL CURSO LES GUSTARÍA JUNTARSE CON XX EN EL RECREO?	163
TABLA N° 21: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 4: ¿POR QUÉ, CREES TÚ, QUE A ALGUNOS (AS) NIÑOS(AS) DEL CURSO NO LES GUSTARÍA JUNTARSE CON XX EN EL RECREO?	164
TABLA N° 22: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 5: ¿QUÉ TE GUSTA A TI DE XX?	165
TABLA N° 23: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 6: ¿QUÉ TE GUSTA A TI HACER CON XX?.	166
TABLA N° 24: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 7: ¿QUÉ NO TE GUSTA DE XX?.	167

TABLA N° 25: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 8: ¿QUÉ NO TE GUSTA HACER CON XX?. (¿POR QUÉ?).	168
TABLA N° 26: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 9: ¿CÓMO ES EL PROFESOR CON XX?	169
TABLA N° 27: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 10: SOBRE ACTITUD DEL PROFESOR.	170
TABLA N° 28: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 10.1:¿QUÉ HA HECHO EL PROFESOR PARA AYUDAR A QUE LOS NIÑOS DEL CURSO Y XX SE LLEVEN MEJOR?	171
TABLA N° 29: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 10.2: ¿QUÉ HA HECHO EL PROFESOR QUE DIFICULTA LA RELACIÓN ENTRE LOS NIÑOS DEL CURSO Y XX?	172
TABLA N° 30: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESPUESTAS RESPECTO DEL DOCENTE TUTOR INTEGRADOR.	175
TABLA N° 31: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE ANTECEDENTES SOBRE EL GRUPO CURSO INTEGRADOR	176
TABLA N° 32: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE ANTECEDENTES SOBRE LA ESCUELA COMÚN INTEGRADORA Y PROYECTOS O PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR PARA ALUMNOS SORDOS	177
TABLA N° 33: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 1-A: PROFESIONALES QUE PARTICIPAN EN LA ATENCIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS SORDOS	180
TABLA N° 34: ANÁLISIS ANTECEDENTES EN ITEM 1-B: FUNCIÓN DE PROFESIONALES QUE ATIENDEN O APOYAN AL ALUMNO SORDO INTEGRADO	181
TABLA N° 35: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 2: OBJETIVOS INSTITUCIONALES EN RELACIÓN A LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS SORDOS	182
TABLA N° 36: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 3: TIPOS DE ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS PROPUESTOS POR LA INSTITUCIÓN	183
TABLA N° 37: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 4: ETAPAS DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN DE NIÑOS SORDOS EN LA ESCUELA	184

TABLA N° 38: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 5: DESCRIPCIÓN Y DURACIÓN DE LAS ETAPAS DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR	185
TABLA N° 39: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 6: APOYO Y ASISTENCIA TÉCNICA DE PROFESIONALES ESPECIALISTAS, DIRIGIDO AL PROFESOR TUTOR Y/O A LA ATENCIÓN DIRECTA DE LOS ALUMNOS SORDOS	186
TABLA N° 40: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 7- A: TIPO(S) DE APOYO QUE PROVEE LA ESCUELA AL MENOR SORDO INTEGRADO	187
TABLA N° 41: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 7- B: DESCRIPCIÓN DEL TIPO, FRECUENCIA Y DURACIÓN DEL APOYO QUE PROVEE LA ESCUELA AL MENOR SORDO INTEGRADO	188
TABLA N° 42: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 8: ADAPTACIONES CURRICULARES IMPLEMENTADAS POR EL DOCENTE TUTOR PARA ATENDER LAS NEE DEL ALUMNO SORDO	189
TABLA N° 43: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 9: MODALIDAD Y NIVEL DE EXIGENCIA UTILIZADO EN LA EVALUACIÓN DEL ALUMNO SORDO INTEGRADO	190
TABLA N° 44: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 10: ESTRATEGIAS PARA LA FACILITACIÓN DE LA ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL DEL MENOR SORDO CON SUS COMPAÑEROS DE CURSO OYENTES	191
TABLA N° 45: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 11: RELACIÓN DE LA ESCUELA INTEGRADORA CON LA FAMILIA DEL MENOR SORDO	192
TABLA N° 46: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 12: RELACIÓN DE LA ESCUELA INTEGRADORA CON LA ESCUELA ESPECIAL DE PROCEDENCIA DEL MENOR SORDO	193
TABLA N° 47: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 13: INDICADORES DE LOGRO O CRITERIOS DE LA ESCUELA INTEGRADORA, PARA EVALUAR LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS SORDOS	194
TABLA N° 48: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 14: EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS INSTITUCIONALES OBTENIDOS POR LA ESCUELA INTEGRADORA	195

TABLA N° 49: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 1: DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE SER PROFESOR TUTOR DE UN ALUMNO SORDO INTEGRADO	196
TABLA N° 50: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 2: OPINIÓN DEL DOCENTE TUTOR RESPECTO AL ASPECTO MÁS DIFÍCIL DE SU GESTIÓN COMO PROFESOR INTEGRADOR	197
TABLA N° 51: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 3: FORTALEZAS DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR APLICADO EN SU INSTITUCIÓN	199
TABLA N° 52: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 4: FALENCIAS O DIFICULTADES QUE ENFRENTA EL PROCESO INTEGRADOR QUE SE APLICA EN LA ESCUELA	200
TABLA N° 53: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 5. ESTRATEGIAS O RECURSOS PARA SUBSANAR O CORREGIR FALENCIAS O DEBILIDADES DEL PROCESO INTEGRADOR	201
TABLA N° 54: CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 6. SUGERENCIAS GENERALES APORTADAS POR LOS PROFESORES TUTORES, PARA BENEFICIAR EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS SORDOS	202

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores desafíos que enfrenta, actualmente, la educación chilena, es la integración - inclusión de los niños con déficit sensorial en escuelas comunes.

Desde enero de 1994, tras la aprobación de la "Ley N° 19.284, de Integración Social de las Personas con Discapacidad", ella constituye un mandato que las escuelas deben llevar a la práctica en forma idónea, para el logro del objetivo de incluir a las personas con necesidades especiales derivadas de discapacidad en la sociedad. En sus disposiciones, la ley establece: marcos de acción y condiciones que permiten velar por el pleno ejercicio de los derechos que la Constitución y las leyes reconocen a todas las personas; una definición del concepto de "persona con discapacidad" inspirada desde una perspectiva bio-psico-social; un sistema de certificación e inscripción de la discapacidad; la creación del Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS); y la incorporación de la temática de la discapacidad en la política social del Estado, a través de la asignación de nuevas funciones al Ministerio de Planificación y Cooperación, MIDEPLAN, tales como la proposición de políticas y normas sobre la materia, y la articulación y coordinación de programas intersectoriales (Flores, 2000).

El Fondo Nacional de la Discapacidad, desde entonces, ha actuado como entidad autónoma del Estado con la misión institucional de contribuir a la integración social y a la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, mediante la administración eficiente de los recursos financieros que se ponen a su disposición; la

provisión de ayudas técnicas destinadas a personas con discapacidad de escasos recursos o a personas jurídicas sin fines de lucro que las atiendan; y la cooperación en la elaboración de planes, programas y proyectos en favor de las personas con discapacidad, que se han orientado a la prevención, diagnóstico, rehabilitación, capacitación e inserción laboral.

Finalmente, como complemento indispensable de la ley, en el mes de abril del año 1999 fue aprobado el documento que señala una “Política Nacional para la Integración Social de las Personas con Discapacidad”, que determina las formas en que el Estado chileno da cumplimiento a las indicaciones emanadas de esa ley.

Es así que, en los últimos años, hemos asistido a enormes avances en el camino de la integración e inclusión escolar, laboral, social y comunitaria de las personas con discapacidad. Gracias al aporte de las nuevas iniciativas, y al esfuerzo permanente de la población Sorda, se ha dado pasos gigantescos en dirección de la equiparación de oportunidades, destacando la reciente formación de la Confederación Nacional de sordos de Chile (en el año 2003), que convoca representantes de la casi totalidad de agrupaciones de Personas Sordas del país. Este esfuerzo unificador ha permitido el empoderamiento y visibilización de las Personas con discapacidad en Chile, logrando generar un movimiento social poderoso, que les ha permitido defender sus derechos, y obtener, por ejemplo, la tan necesaria y anhelada interpretación signada en los noticieros centrales de la televisión abierta (gracias a los acuerdos alcanzados con ANATEL), y de los discursos del Presidente de la República; la incorporación del sistema de Closed Caption (subtitulación con teletexto opcional en programas televisivos y noticieros); el aprendizaje del lenguaje de señas (patrimonio cultural de las Comunidad Sorda) por parte de funcionarios públicos; y el logro de un mayor compromiso estatal con las necesidades del colectivo Sordo.

No obstante, persisten grandes iniquidades e injusticias sociales que deben ser erradicadas para que las buenas intenciones se concreten como acciones reales. Aún cuando la Ley de Integración Social refleja un importante paso en la aceptación y respeto por las necesidades especiales de las personas con discapacidad, un proceso integrador exitoso requiere de un cambio de actitud societal global y de la aplicación de sistemas de fiscalización que hagan efectivo su cumplimiento, condiciones estas últimas que parecen lejanas a la realidad nacional actual.

Consecuentemente, dada la complejidad e importancia de sus fines, el proceso de integración escolar requiere ser enfrentado en forma sistemática y reflexiva por los diferentes estamentos involucrados en él, promoviendo fundamentalmente la cooperación y articulación de los eventuales aportes de la Comunidad Educativa y de los mismos alumnos sordos. Son ellos los gestores y actores principales de los logros obtenidos en el ámbito de la integración escolar, quienes han enfrentado el desafío de cursar su escolaridad integrados en escuelas comunes, con el apoyo irrestricto de sus padres, profesores y terapeutas, abriendo desde hace décadas el camino que hoy indica la Ley. Es así que la experiencia de los niños discapacitados que ya están integrados, constituye una fuente valiosa de conocimientos sobre este proceso y sus limitaciones.

Paralelamente, la situación de transición generada en Chile, por la reforma educativa y el planteamiento de las Nuevas Perspectivas de Educación Especial en Chile (2005), así como del surgimiento de nuevos enfoques teóricos y metodológicos, ha enfrentado a pedagogos y psicólogos a la necesidad de revisar su gestión, intervención y participación en el sistema escolar y social nacional, promoviendo fundamentalmente la cooperación y articulación de sus eventuales aportes y, presuntamente, la modificación de su rol en la “...actuación en el proceso de estudio y modificaciones necesarias para mejorar los niveles de

integración, como medio para el mejoramiento de la calidad de vida de este importante grupo social” (Asún, 1990).

Con el propósito de contribuir, en el sentido antes expuesto, nace el presente trabajo, que responde a la necesidad de conocer y apreciar el nivel o grado de Integración Social de niños y jóvenes deficitarios auditivos que asisten a escuelas comunes, en la Provincia de Valparaíso.

Determinadas las condiciones de integración social de estos menores, se procura realizar un análisis de tendencias respecto de variables presuntamente relacionadas, como: Diferencia etaria entre el niño integrado y sus compañeros de curso oyentes; y Cantidad total de alumnos en el grupo curso.

Este estudio permitirá analizar el proceso de integración a la escolaridad común de estos menores, en el ámbito social, y sus aportes objetivos podrán apoyar sustancialmente el diseño y aplicación de adaptaciones técnico-pedagógicas y curriculares (tanto en la Escuela Especial como en la Escuela Integradora), útiles para mejorar la calidad y resultados de este trascendental proceso.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Son variadas y profundas las interrogantes que surgen sobre el proceso de Integración Social de los niños y jóvenes sordos integrados a escolaridad común. No obstante, entre ellas, surgen problemas fundamentales a los que pretende responder este Estudio, como: ¿Cuántos alumnos sordos se encuentran actualmente integrados en establecimientos educacionales comunes, en la Provincia de Valparaíso?; ¿Cuentan estos establecimientos con Proyectos de Integración Escolar, así como con recursos y condiciones idóneas para el apoyo y satisfacción de las necesidades educativas especiales de estos alumnos?; ¿Qué Nivel o Grado de Integración Social (con sus compañeros de curso oyentes) presentan los niños y jóvenes sordos integrados a escolaridad regular, en estas comunas de la Quinta Región? y, ¿Se relaciona el Nivel de Integración Social obtenido con las variables en Estudio (Diferencia de Edad entre los alumnos integrados y sus compañeros oyentes; y Cantidad total de alumnos en el grupo-curso integrador?).

Otras preguntas relevantes son: ¿es realmente alcanzable una plena integración social entre niños sordos y oyentes en la Escuela Común?, ¿qué características y condiciones presenta la integración social de los niños con déficit auditivo?, ¿qué características y patrones de comportamiento de los niños sordos integrados parecen influir en las dinámicas grupales y actitudes de sus compañeros oyentes y profesores?, ¿cómo evalúan su experiencia en el proceso integrador, los profesores y alumnos oyentes de aula común?, y ¿qué necesidades tiene, actualmente, la Comunidad Educativa implicada en este esfuerzo?.

A pesar de la complejidad del problema de estudio (sólo escasamente abordado por la literatura e investigación especializada reciente) y la dificultad de identificar y controlar variables que inciden en el fenómeno de la integración socio-escolar (que hacen difícil

indagar el tema en profundidad), se espera obtener valiosa información que contribuirá a ampliar nuestro conocimiento, especialmente en lo referido a la integración escolar de alumnos sordos en nuestro medio Regional.

Finalmente, este Estudio pretende validar la necesaria presencia del aporte que la investigación e intervención psicológica puede llegar a ofrecer, en el ámbito de la Educación Diferencial y Común, para integrar a las personas sordas y colaborar con su salud psicosocial. Esta ofrenda, antes limitada casi exclusivamente a elaborar diagnósticos de la población Sorda, abre hoy la posibilidad de que el psicólogo participe plenamente en su habilitación y atención integral, psicosocial y ecosistémica, y cimente condiciones favorables que contribuyan a garantizar, en la medida de lo posible, el éxito de su proceso de desarrollo e inclusión educativa.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVOS GENERALES

- Determinar características, condiciones y nivel de integración social, de niños y jóvenes deficitarios auditivos que cursan proceso integrador escolar en Establecimientos Educativos Comunes de la Provincia de Valparaíso, a nivel de Enseñanza General Básica y Media.
- Establecer correspondencias entre la variable Nivel de Integración Social alcanzado por los alumnos sordos, y las variables: Diferencia de edad cronológica entre el niño sordo integrado y sus compañeros de curso oyentes; y Cantidad total de alumnos en el grupo curso integrador.

3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Describir características y condiciones de la integración socio-educativa de los niños y jóvenes deficitarios auditivos incluidos en Escuelas Integradoras, en comunas de la Provincia de Valparaíso.
- Establecer el grado en que están integrados socialmente con sus compañeros oyentes, niños y jóvenes deficitarios auditivos que cursan su educación en Escuelas comunes de la Provincia de Valparaíso.

- Estudiar la relación o correspondencia estadística entre el Nivel de Integración Social de estos alumnos y la variable Diferencia de edad cronológica entre el niño sordo integrado y sus compañeros de curso oyentes.
- Estudiar la relación o correspondencia estadística entre el Nivel de Integración Social de estos alumnos y la variable Cantidad Total de Alumnos en el grupo curso integrador.
- Describir las condiciones en que los profesores tutores desempeñan su labor docente integradora, así como su experiencia, actitudes y necesidades, a fin de elaborar sugerencias para beneficiar su gestión.
- Determinar factores que inciden en la interacción social entre alumnos sordos y oyentes, a partir de la aplicación de entrevistas a los mismos, a fin de potenciar condiciones positivas para la integración social.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. JUSTIFICACIÓN

El proceso de Integración Socio-Educativo de niños sordos escolarizados en el Sistema Regular Común, es un fenómeno de estudio altamente complejo, que requiere de un análisis multidimensional y una mirada global. Debido a la particularidad de corresponder a un conjunto de factores, hasta cierto punto indeterminados, ha sido dificultosa la tarea de completar una indagación factorial profunda, o una explicación analítica-causal del fenómeno, para alcanzar su comprensión, predicción y control.

Como fenómeno social, la integración constituye un campo de estudio poco explorado y limítrofe, por cuanto concierne a disciplinas científicas diversas. Entre éstas, a la Sociología, que intenta aprehender y explicar el fenómeno como hecho de carácter transpersonal, sustrato de la formación de unidades colectivas; la Psicología Social, que intenta aprehender y explicar el fenómeno como hecho interpersonal; la Psicología de Necesidades Educativas Especiales, con énfasis en el individuo discapacitado y sus características; y la Educación Diferencial, que entiende el proceso de integración como su primer y más elevado objetivo (Aranda, 1996).

Históricamente, la sociedad ha tendido a segregar a las personas discapacitadas; actitud que parece relacionarse con un alto nivel de desconocimiento sobre los potenciales y la problemática general que rodea a los sujetos que presentan alguna limitación o déficit. Sólo en las últimas décadas se ha tomado mayor conciencia de los derechos de estas personas, como lo es el de integrarse, la equiparación de oportunidades y la satisfacción de sus necesidades especiales.

En Chile, este cambio de actitud de la sociedad se concreta con la aprobación, en 1994, de la Ley N° 19.284, que incluye entre otros, a los individuos deficitarios auditivos.

Aún cuando estos esfuerzos han propendido a facilitar la integración de las personas discapacitadas auditivas a la sociedad, este proceso supone diferencias significativas con respecto al proceso educativo que vivencia el sujeto oyente. En el individuo deficitario auditivo, la adquisición y dominio del código oral se ven dificultados o impedidos, alterando en diversas medidas sus posibilidades de comunicación y, secundariamente, de desarrollo integral. La carencia o disminución de la capacidad para audibilizar el lenguaje, impide o interrumpe la relación de la persona sorda con el mundo oyente, mundo que se comunica fundamentalmente a través de un lenguaje auditivo-oral, de difícil recepción, comprensión, formulación y expresión, para quien no accede a la dimensión sonora (Aranda, 1996).

La integración del discapacitado auditivo se fundamenta en la aspiración de proveer a las personas sordas de iguales oportunidades de acceso a la educación, cultura y trabajo, mejorando su calidad de vida de manera autovalente, en equidad, justicia y respeto por su diferencia. Se procura así, a través de la inclusión en un ambiente “normalizado”, un proceso continuo, dinámico y graduado de adaptación, que prepara al sujeto sordo para insertarse, integrarse o incluirse exitosamente, como un ciudadano en pleno derecho, en la sociedad y comunidad mayoritariamente oyente, de acuerdo a las normativas que propone y garantiza nuestro marco legal vigente (Martínez, 2003).

Sin embargo, es un hecho que la integración social no sólo existe en relación a la interacción del sujeto sordo con la comunidad oyente, sino que existe en referencia a todos los núcleos a los que el deficitario auditivo puede integrarse, incluyendo a la Escuela Especial, y a la Comunidad de Personas Sordas. En estos núcleos, los niños sordos, hijos de padres sordos, que han accedido tempranamente a la comunicación por medio de un código

viso-gestual (el Lenguaje de Señas (LENSE), patrimonio cultural de la Comunidad Sorda), parecen mostrar mejores desempeños académicos, comunicativos y sociales (madurez social, rasgos de independencia, popularidad y capacidad de liderazgo); lo cual permite presuponer un buen nivel de integración social, con sus pares y adultos sordos (Meadow, 1968).

Tanto para estos niños, como para los hijos sordos de padres oyentes (quienes no cuentan con los beneficios de la comunicación mediante el uso de lengua de señas, y constituyen, según Marchesi (1995), aproximadamente un 90 % de la población sorda), la integración al mundo oyente es un proceso al que no acceden en forma espontánea, sino mediada por la labor habilitadora y/o rehabilitadora que desarrolla el Sistema Educativo, y en especial la Educación Diferencial.

Desde estas proposiciones, evidentemente, surge la interrogante sobre cuál es el ambiente más normalizador para la integración de la persona sorda: su inclusión en el Medio Oyente y/o en la Comunidad Sorda.

Desde una concepción Socio-Antropológica de la Sordera, las Personas Sordas constituyen un grupo minoritario social, étnico, lingüístico y cultural, poseedor de una “identidad particular y propia” inherente a esa cultura; que no los excluye de las reglas del colectivo social humano, sino que los diferencia. Esta identidad y su sentido de pertenencia, se construyen a lo largo de la vida, en un proceso que depende en gran parte de la actitud de la familia, la escuela y la sociedad para con el niño sordo. De aquí la histórica controversia respecto de la propiedad de dirigir al niño sordo, a veces tempranamente, a un proceso de integración escolar que pudiera apartarlo de sus iguales sordos, del lenguaje de señas, y de la Comunidad/ Cultura Sorda. No obstante, aún desde esta perspectiva filosófica, la tendencia mundial predominante en la actualidad ratifica la relevancia de la inclusión del sordo en la sociedad global, entendiendo que los oyentes constituyen una mayoría, y que la inclusión

efectiva y gratificante con oyentes no es sinónimo de exclusión de la interacción e identificación con el colectivo Sordo (Gustavo Rubinowicz, 2001).

Por otro lado, la integración es un proceso dinámico, un movimiento en continuo cambio, que carece de un comienzo y un fin claramente definidos y que parece estar dirigido hacia la realización del hombre como “ser social”, en la convivencia, comunicación, cooperación y participación con otros hombres. Es así como pueden distinguirse, según el núcleo a que el sujeto se integra, seis formas básicas de integración: Integración Personal; Integración Familiar; Integración Educativa o Escolar; Integración Laboral; Integración Comunitaria; e Integración Societal. Estas formas de integración, según Marchesi (1995), están íntimamente relacionadas, influyéndose recíprocamente.

Sólo a modo de caracterización de esta interrelación, mencionaremos que la integración escolar requiere, se sustenta y nutre, aún evolutivamente, de la integración familiar y personal; y que la integración laboral y comunitaria están íntimamente relacionadas con las habilidades comunicativas y conocimientos teórico-prácticos, que pueda proveer la educación especial y el sistema familiar, que orientan una integración escolar exitosa. Asimismo, cabe resaltar que la integración educativa debe constituir un esfuerzo mancomunado y una preocupación permanente por parte de padres, profesores y alumnos sordos, quienes participan activamente en la decisión de integrar y en la orientación que se dará al proceso.

Hasta hace algunos años atrás, la integración escolar parecía producirse como una resultante indirecta de una multiplicidad indeterminada de factores intervinientes, con resultados no precisados ni previsibles. Sin embargo, recientemente, la comunidad educativa internacional ha asumido la labor de sistematizar este proceso, de forma de establecer las condiciones que permitan perfeccionar su desarrollo y potenciar el éxito de sus resultados;

intención que también en nuestro país ha sido impulsada por la reciente legislación sobre integración e inclusión educativa de personas con discapacidad, anteriormente mencionada (Ley N° 19.284, aprobada en 1994), que propicia la integración de alumnos con algún déficit a escolaridad común.

Según Marchesi (1995), este proceso de integración escolar puede variar de un lugar a otro, y puede adoptar estilos o modalidades diversas en su organización y en su realización. El nivel de normalización e integración más adecuado, no dependerá sólo de los medios que el sistema educativo pueda proveer, sino también de las características y necesidades de cada alumno, y de la forma en que el sistema educativo y la estructura organizacional se adapten a ellas, favoreciendo el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno, y permitiendo modificaciones en su atención, a medida que sus problemas de desarrollo y de aprendizaje cambien, a lo largo de la evolución del proceso (Marchesi, 1995). Por ello, la alternativa más integradora será, en cada caso, la que proporciona al alumno sordo integrado el apoyo que necesita en cada momento, por parte del maestro tutor (profesor común) y del maestro de apoyo (profesor especialista), que permite una interacción gratificante entre el niño sordo y sus compañeros oyentes, y lo estimula a participar con ellos en actividades escolares y extraescolares, organizadas por la institución integradora (Hegarty, 1981).

A la fecha, se han realizado muy pocos estudios con el fin de evaluar globalmente las experiencias de integración escolar y sus resultados, especialmente en el ámbito social. Estos estudios han sido desarrollados, en su mayoría, en países con realidades educativas muy distintas a la nuestra, debiendo enfrentarse a múltiples problemas metodológicos, tanto en su ejecución como en la interpretación de sus resultados. Estos problemas, según Marchesi (1995), devienen fundamentalmente de la gran heterogeneidad de la población sorda y de las dificultades en la definición de criterios de éxito del proceso.

Asimismo, la orientación que se dará a la escolarización del niño discapacitado, debe considerar también las características del grupo familiar y el nivel de compromiso de los padres en su educación. Lo anterior supone una evaluación permanente de las respuestas del niño al desarrollo del proceso, tanto en lo académico como en lo social-emocional, que debe realizarse en conjunto por padres, personal docente de la institución integradora y profesores especialistas que participan en dicho proceso.

Aún cuando no existen antecedentes de investigaciones profundas, realizadas en nuestro país (y menos, aún, en nuestra Región), respecto de las experiencias de integración de niños sordos, es posible hacer referencia a tendencias que parecen ser relevantes en dicho proceso.

Entre las consideraciones y fundamentos que impulsan y orientan la opción de integrar, en nuestro país se ha argumentado que la integración del deficitario a Escuela Común responde a principios y valores fundamentales, como el derecho a vivir su diferencia en igualdad, con reconocimiento y respeto por su heterogeneidad (Panetti, 1993).

También se busca su mejor desenvolvimiento en la sociedad oyente, siendo deseable que el niño sordo “se desempeñe al interior de las escuelas comunes, y conozca, vivenciando, características y normas del mundo oyente” (De la Paz, Miranda y Rojas, 1990).

En nuestro país, el proceso de integración ha presentado una evolución lenta, con dificultades y falencias. Es frecuente que se adopte en las Escuelas Comunes una modalidad de integración total, carente de sistemas de apoyo para el niño sordo y los profesores oyentes. En ella, el menor es incorporado a la Escuela Integradora sin mediar adaptaciones curriculares ni una preparación previa de la Comunidad Escolar, cursando todas las asignaturas con sus pares oyentes, eximiéndose eventualmente en idiomas u otras asignaturas, dependiendo del tipo de déficit (De la Paz, Miranda, Rojas, 1990). Integrar de

esta manera, desconoce la necesaria consideración de la evolución graduada del proceso; las necesidades particulares, únicas y cambiantes de cada niño integrado; y la existencia de un amplio espectro de modalidades de integración, que se adaptan a las exigencias, recursos y requerimientos que se van gestando a lo largo del camino.

Así, el curso de este proceso suele importar numerosos obstáculos, entre los cuales diversos autores destacan el que existe un número muy reducido de establecimientos comunes comprometidos actualmente en la integración del niño discapacitado auditivo, y que la mayoría de estas escuelas integradoras no reúnen requisitos básicos y recursos necesarios y suficientes (humanos, técnicos y materiales), para la ejecución de un Proyecto de Integración, por lo que no se verifica una práctica programada de adecuaciones curriculares, físicas, metodológicas y evaluativas, ante las necesidades educativas especiales (NEE) del alumno sordo (Panetti, 1993); en el sistema imperante, el niño sordo que asiste a Escuela Común, y recibe apoyo y atención especializada en horario alterno, se sobreexpone a sobre-exigencias, fatiga y frustración, con coste socio-emocional para él y un gran esfuerzo económico para los padres; no se desarrolla un proceso integrador gradual, sino que el alumno sordo se expone a un cambio abrupto y radical de su situación de vida, restándose el apoyo especializado de la Escuela Especial y encontrándose, súbitamente, sobre-expuesto a la burla, discriminación y curiosidad de sus compañeros oyentes, en un ambiente demandante y exigente, totalmente oralizado, y compuesto por un grupo con 20 a 40 alumnos, lo que puede generar una profunda vivencia de ansiedad y temor; muchos niños integrados, que obtienen logros sobresalientes en el ámbito académico, no logran integrarse socialmente, lo que ha desencadenado un alto índice de absentismo, abandono de sus estudios y descenso en su rendimiento escolar; muchos niños sordos logran integrarse tardíamente, lo que implica diferencias, a veces significativas, con respecto a la edad cronológica de sus compañeros de

curso oyentes acrecentando las diferencias generadas por el déficit, y dificultando la integración social (Aranda, 1996); el niño sordo que se integra debe adaptarse a un sistema educacional distinto (con exigencias, estructuras, reglamentaciones, valores y expectativas nuevas y diferentes), sino que también debe adecuarse, muchas veces, a una modalidad comunicativa y educativa diferente (que supone una elevada y permanente exigencia de lenguaje oral, lectura labio-facial, habla, lectura comprensiva y escritura), nuevas amistades oyentes (si es que el medio social le acepta), y la exposición a prejuicios y desconocimiento sobre la problemática de la sordera (Aranda, 1996); entre muchas otras falencias que merman la oportunidad de las personas sordas de acceder a una educación de calidad y, en consecuencia, a una mejor calidad y dignidad de vida.

Por otro lado, la cobertura de acceso a la integración a niveles de Educación Media y Superior es aún más limitada, reservada a personas sordas en condiciones excepcionales, con nivel socio-económico, resto auditivo y desarrollo lingüístico muy elevados. La inexistencia de docentes especializados en dichos niveles, las condiciones áulicas desfavorables, su disposición frontal, el elevado número de alumnos por curso, agregadas a muchas otras variables, han limitado el acceso de los sordos a un título secundario o superior, lo que se agrega a situaciones de sobre-exposición a experiencias de fracaso, deserción y limitación de expectativas en cuanto a empleos calificados.

En consecuencia, puede considerarse que el éxito en el proceso de integración escolar, aún en los casos en que el joven sordo alcanza niveles de enseñanza superior, no asegura el éxito de la integración laboral; siendo hasta cierto punto incierta la posibilidad de acceder a la consecución de un puesto de trabajo, y conservarlo. Así, la integración social a otros núcleos, como el laboral y comunitario, no han sido mayormente atendidos por el Sistema Social, responsabilizándose de sus resultados a padres, empleadores y miembros del entorno

directo oyente, quienes muchas veces por desconocimiento, temor y prejuicios, generan actitudes de rechazo, sobreprotección, indiferencia y desesperanza hacia las Personas Sordas.

También es relevante indicar que el aspecto social de la Integración Escolar, en nuestro país, ha tendido a ser postergado, tanto en su desarrollo como en su estudio y evaluación, privilegiándose, al menos parcialmente, el aspecto académico por sobre la valoración de la Integración Social.

Asimismo, la integración Socio-laboral y Comunitaria, han sido escasamente atendidas por el Sistema Educativo, responsabilizándose de sus resultados a padres, profesores y, particularmente, al propio discapacitado, sin que medien programas con actividades organizadas y planificadas por los agentes de la comunidad escolar.

Aquellos niños y jóvenes sordos que han fracasado en su afán de integrarse escolarmente, experimentan gran frustración e incertidumbre frente a su futuro (sentimiento compartido por sus padres), y el desamparo de la imposibilidad de reingresar al Sistema Escolar Especial, que en Chile no excede el 6to. nivel Básico. A estos alumnos, sólo les resta incorporarse a cursos de Capacitación Laboral.

No obstante la contundente evidencia de estas graves limitaciones, los antecedentes expuestos no merman la expectativa y el anhelo de integrar a los niños y jóvenes sordos de nuestro país, quienes merecen y demandan esta oportunidad. Al contrario, estimula en los agentes educativos la asunción de una actitud responsable y perseverante, que adopta el desafío de trabajar concertadamente en el diseño de Programas y Proyectos de Integración flexibles, planificados, sistemáticos y exitosos. Este anhelo sostiene y fundamenta el presente Estudio.

Cabe, también, mencionar que la V Región carece, a la fecha, de investigaciones amplias sobre esta problemática, y se desconocen antecedentes sobre cobertura y condiciones de la integración y sus resultados, aún por parte de Instituciones Gubernamentales.

Estas consideraciones sostienen el fundamento y la relevancia de la presente Investigación, pretendiendo aportar, en esta constelación de interrogantes, respuestas que puedan develar un destino con mayor justicia y equiparación de oportunidades para las Personas Sordas.

4.2. SUPUESTOS HIPOTÉTICOS

- El número total de niños y jóvenes sordos de la Provincia de Valparaíso, que cursan actualmente su escolarización en situación de integración escolar, en Establecimientos de Educación Regular-Común, es muy reducido.
- La gran mayoría de estos niños y jóvenes sordos obtienen baja puntuación en su Nivel de Integración Social, derivado presumiblemente de dificultades de comunicación, atención inadecuada de sus necesidades especiales y situaciones de discriminación, entre otros factores.
- La diferencia de edad cronológica entre el niño o joven sordo integrado y sus pares oyentes se relaciona inversamente con su Nivel de Integración Social, de forma que a mayor diferencia en rango etario, menor Nivel de Integración Social.
- La cantidad total de alumnos en el grupo-curso integrador se relaciona inversamente con su Nivel de Integración Social, de forma que a mayor cantidad total de alumnos en el curso integrador, menor Nivel de Integración Social del alumno sordo.

- La mayoría de las escuelas comunes integradoras carecen de Proyecto de integración, equipamiento y asesoría especializada, suficientes para apoyar el proceso de integración y los requerimientos de su planta docente.
- Los profesores tutores comunes tienden a sentirse sobreexigidos y carentes de recursos técnicos para afrontar exitosamente la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos sordos integrados.

5. FUNDAMENTACIÓN PRÁCTICA:

El presente trabajo constituye una primera exploración de una problemática nunca antes abordada en el terreno de nuestra realidad Regional. Se pretende, a través de él, aportar una descripción y análisis del proceso de integración socio-educativo de niños y jóvenes deficitarios auditivos incorporados a la Educación Regular Común; como también señalar algunas características o aspectos que podrían incidir favorable o desfavorablemente en la integración social de estos educandos.

El Estudio brindará, de este modo, un aporte significativo ante una problemática contingente, enmarcada en la reciente legislación referida a la integración e inclusión educativa de las personas con discapacidad auditiva. Por ello, se estima de gran trascendencia el análisis de sus resultados, en tanto permitirá favorecer la implementación de estrategias y recursos, y la programación de adecuaciones curriculares útiles para propiciar un proceso de integración social exitoso.

Asimismo, implicada en los alcances potenciales del Estudio, destaca su fundamentación social, referida al beneficio directo que significará la retroalimentación sobre falencias y fortalezas del proceso de integración social (a nivel ontosistémico, familiar, educativo y social), así como un aporte potencial a futuras generaciones de niños que iniciarán este proceso de inclusión, o se enriquecerán de las adecuaciones realizadas por la Escuela Diferencial, ofreciendo oportunidades de corrección, análisis y difusión de conocimientos que propicien herramientas poderosas en contra de la discriminación y el prejuicio hacia los alumnos sordos integrados.

Finalmente, a partir de los antecedentes que se reúnan, será posible diseñar programas de asesoría y apoyo psicológico para las Escuelas Comunes Integradoras, y apoyo

a iniciativas de intervención psico-pedagógica, tanto dirigidas al Sistema Regular Común de Educación, como al Especializado en Atención de menores Sordos.

6. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

6.1. CONCEPCIONES Y ANTECEDENTES EPIDEMIOLÓGICOS DE SORDERA

El concepto de sordera puede entenderse de maneras diversas. Habitualmente se define a la “sordera”, desde una Concepción Médica- Causal, como una patología individual, que configura una alteración del funcionamiento del órgano auditivo, que causa una pérdida de la audición y que dificulta la percepción de la sensación auditiva, así como el desarrollo espontáneo del lenguaje oral. Desde el Modelo Clínico-Médico, se define la sordera como un estado patológico, como una enfermedad que precisa de alguna clase de remedio o compensación, fomentándose el uso de prótesis auditivas y el desarrollo de lectura labial y habla, como los principales medios para el desarrollo cognitivo del niño. Así, se prioriza la detección del origen etiológico, grado, tipo, momento de aparición y patología estructural de la sordera.

Las normativas vigentes en Chile, parecen orientarse desde este paradigma, definiendo “déficit auditivo”, como la “alteración de la senso-percepción auditiva, en diversos grados, que se caracteriza porque los alumnos o alumnas presentan limitaciones cuantitativas y cualitativas de la recepción, integración y manejo de la información auditiva, fundamental para el desarrollo y la adaptación”. Se consideran en esta categoría a aquellas personas que tengan una pérdida auditiva igual o superior a 40 decibeles (Ministerio de Salud, 1996).

Paralelamente, desde un paradigma Socio-Antropológico (perspectiva orientada en una perspectiva Socio-Cultural o Ecosistémica), puede concebirse a la Sordera como una condición socio-cultural-funcional, desde la que se reconoce a las Personas Sordas como un

grupo étnico, que tiende a conformar comunidades y establecer una fuerte identificación social, con base en el desarrollo de una lengua materna común, el lenguaje de señas.

El Modelo Sociocultural de la Sordera la considera como un identificador cultural, enfatizando la consecuencia inmediata de la interrupción de la comunicación, por lo que la función comunicativa (no la audición) debe ser tempranamente iniciada y/o restaurada, eliminando las barreras que interfieren la interacción con el entorno social. Desde esta perspectiva, las personas Sordas no se consideran a sí mismas como discapacitadas o minusválidas, sino como un grupo cultural diferente, con sus propias creencias, necesidades, opiniones, costumbres y lengua. Los miembros de la Comunidad Sorda definen la sordera como un fenómeno cultural, más que audiológico (Muñoz; Ruiz, 2000).

Con respecto a la frecuencia epidemiológica de la sordera, la Federación de Asociaciones de Padres y Amigos de Sordos, de España (1997), así como otras organizaciones internacionales, han estimado su incidencia y prevalencia en el mundo en aproximadamente un 0.1 a 0.2% de la población general. Uno de cada 1000 niños nacería con pérdida auditiva congénita, en su mayoría asociada a etiologías genéticas, cuadros virales e infecciones padecidas por el menor en gestación. A 2001, de acuerdo a antecedentes aportados por la Asociación de Sordos de Chile, nuestro país presentaba una población superior a los 300.000 habitantes con discapacidad auditiva. No obstante, cabe mencionar que los resultados de censos y mecanismos de medición utilizados han sido cuestionados (particularmente por las agrupaciones de Personas Sordas), por estimarse que han tendido a consultar de manera inespecífica sobre diversos grados de pérdida auditiva, y confundido a la población sorda congénita con la presbiacúsica (con pérdida gradual de la audición asociada

a edad avanzada), a pesar de que éstas plantean problemáticas y consecuencias muy diferentes.

6.2. TIPOLOGÍA Y CLASIFICACIÓN DE LAS PÉRDIDAS AUDITIVAS

Según el criterio **Grado o Nivel de Pérdida Auditiva**, pueden distinguirse las categorías de “Anacusia” (o Cofosis clínica), “sordera” e “hipoacusia”.

Se entiende por Anacusia, a la incapacidad absoluta de escuchar, con ausencia de restos o remanentes auditivos detectables en todas las frecuencias audibles (pocos individuos presentan tal nivel de pérdida auditiva).

Sordera, en tanto, corresponde a la pérdida de la capacidad auditiva igual o superior a 80 decibeles (dB). La persona sorda resulta impedida de procesar información lingüística-oral (dado que no escucha el habla humana a través del oído, con o sin amplificación auditiva).

Finalmente, se entiende por Hipoacusia, la pérdida de la audición no superior a 80 dB, con restos auditivos variables, que permiten escuchar con dificultad. Las personas con hipoacusia pueden o no responder, dependiendo del grado de disminución de su capacidad auditiva, a los estímulos sonoros, incluyendo a los del lenguaje oral.

Alice Streng, fonoaudióloga estadounidense, clasifica en 1995 las pérdidas auditivas según su grado, expresado en decibeles (dB), como:

Audición Normal	0 a 20 dB (con respuesta auditva en todas las frecuencias).
Hipoacusia Leve	20 a 30 dB de pérdida auditiva.
Hipoacusia Marginal	30 a 40 dB de pérdida auditiva.
Hipoacusia Moderada	40 a 60 dB de pérdida auditiva.
Hipoacusia Severa	60 a 80 dB de pérdida auditiva.
Sordera	80 ó más dB de pérdida auditiva.

De acuerdo al **Momento de Aparición de la sordera**, se clasifica a las personas sordas de acuerdo a la etapa de vida en que se ha presentado el impedimento auditivo, como sordos pre-lingüísticos o post-lingüísticos.

Sordera pre-lingüística corresponde a la pérdida auditiva congénita o que ha aparecido en los primeros años de vida, en etapas previas a la consolidación del desarrollo del lenguaje, por lo que el sujeto no posee registro auditivo y dominio del lenguaje oral y, en consecuencia, presenta severas dificultades en su aprendizaje.

Sordera post-lingüística es aquella que se produce posterior a la adquisición del lenguaje oral, por lo que se ha oído anteriormente y ha perdido la capacidad de audibilizar sonidos. En este tipo de patología, la dificultad radica fundamentalmente en adaptarse emocionalmente a la pérdida de este sentido básico de contacto con el medio, y establecer comunicación a través de mecanismos compensatorios visuales (como la lectura labio-facial), sin control auditivo sobre las propias emisiones orales.

También es posible clasificar la sordera según la **Localización de la Lesión** en el oído, asociada a la alteración que la causa, esto es: Hipoacusias de Transmisión; Hipoacusias Neuro-sensoriales o de Percepción (entre las que se encuentran la Retrococlear y la Central); y la Sordera Mixta.

La Hipoacusia de Transmisión se refiere a aquella pérdida auditiva en la que la alteración se encuentra en el oído externo y/o medio, tal como la ausencia del conducto auditivo externo y membrana timpánica, y la fusión de la cadena de huesecillos. En tanto la cóclea se conserva normal, provoca una pérdida auditiva no mayor a los 60 decibeles, lo que es suficiente para comprometer la adquisición del lenguaje, pero es susceptible de amplificación con audífono.

La Hipoacusia Neuro-sensorial es aquella que se produce por lesión en las células ciliadas del oído interno (Órgano de Corti), en las vías auditivas nerviosas que conducen la información auditiva al cerebro (VIII par craneano, nervio auditivo o coclear), y/o en la corteza cerebral auditiva (zona sensorial auditiva del lóbulo temporal). Cualquier pérdida auditiva superior a 60 dB indica una pérdida auditiva sensorineural pura o mixta. En esta categoría se encuentran la Hipoacusia Retrococlear y la Central. Hipoacusia Retrococlear es aquella en que el daño está situado en el nervio auditivo, tras la cóclea, por lo que el estímulo auditivo no es enviado al cerebro. Hipoacusia Central es aquella en que el daño está situado en el cerebro, en donde los sonidos son recibidos por el oído y conducidos al cerebro pero, al llegar, éste no es capaz de interpretarlos correctamente.

Finalmente, la Hipoacusia Mixta es aquella en la que participan ambos mecanismos., encontrándose lesionados tanto el oído interno, como el oído medio y/o externo.

6.3. ETIOLOGÍAS DE PÉRDIDA AUDITIVA

Las clasificaciones de etiología o causa de sordera más recientes, suelen distinguir las causas genéticas de las adquiridas.

Entre las Causas Genéticas más comunes de la sordera infantil (que corresponderían a su más alta incidencia, cercana al 30% del total), destacan:

Las Autosómicas Dominantes, no ligadas al sexo, que transmiten características que aparecen sin excepción en los descendientes (Hipoacusias profundas aisladas; Síndrome de Waardenbrug; Síndrome de Treacher Collins, y síndrome de Allport); las Autosómicas Recesivas, no ligadas al sexo que transmiten rasgos que no se expresan cuando está presente la información autosómica dominante (Hipoacusias profundas aisladas; pérdida de tonos altos aislada; síndrome de Lange-Jerervell-Nielsen; Síndrome de Pendred; y Síndrome de Usher); las Recesivas ligadas al cromosoma X, asociadas a la transmisión de información sin dominancia, ubicada en genes transportados por el cromosoma X, por lo que la característica se expresará sólo en presencia de un par recesivo, entendiéndose entonces en individuos de sexo femenino (como ocurre en hipoacusias profundas asociadas con daltonismo tipo allport).

Entre las Causas Adquiridas, destacan: las enfermedades infecciosas adquiridas en los períodos pre y perinatal, como la toxoplasmosis, rubéola, citomegalovirus, herpes simples y sífilis. Asimismo, existen otras infecciones adquiridas en el periodo postnatal, como la meningitis bacteriana, paperas y mastoiditis. Otras causas adquiridas hacen referencia a la ototoxicidad, causada por intoxicaciones producidas por la ingesta de antibióticos de amplio espectro (Kanamicina, neomicina, estreptomicina, gentamicina, aminoglucósidos y la vancomicina); Traumatismos (traumatismos encéfalo-craneales, ruptura de la membrana

timpánica, luxación de los huesecillos, fractura del temporal, etc.); Traumas acústicos por exposición a ruidos de alta intensidad; Malformaciones (Microsomía hemifacial, síndrome de Goldenhar, síndrome de Treacher – Collins, microotia y malformación de Mondini); Complicaciones derivadas de prematuridad (en donde el órgano auditivo no alcanza a desarrollarse completamente); entre muchas otras causas.

6.4. CONSECUENCIAS BIO-PSICO-SOCIO-CULTURALES DE LA SORDERA

Las repercusiones que la sordera trae consigo son variadas, tanto a nivel individual (en la vida y desarrollo de la Persona Sorda), como familiar y socio-comunitario (en relación a la comunidad Sorda y la sociedad mayoritaria oyente).

Una sordera congénita o adquirida prelingüística implica, habitualmente, una dificultad en el contacto y en la comunicación con el entorno social-oyente, con serias consecuencias sobre el desarrollo intelectual, conductual, cognitivo, psicológico y social del niño, ya que es por medio de la interacción y de la imitación auditiva que es adquirido el lenguaje oral y se optimiza la comunicación con los oyentes. Esto, sin duda, repercute en la relación con el entorno y en la propia organización cognitiva del sujeto con discapacidad auditiva. En el caso de la sordera de aparición temprana, la privación temprana del lenguaje tiene un efecto directo en cómo el niño adquiere el conocimiento social, el que se halla ligado de manera natural a la lengua y al significado social. En consecuencia, la barrera comunicativa en la infancia suele generar baja autoestima y aislamiento social del niño, así como angustia en los padres. En este contexto, las personas sordas tienden a recibir menor cantidad y calidad de información, empleos de bajo estatus y bajos ingresos. Ante el rechazo

social y la alienación de la comunidad oyente mayoritaria, muchos sordos refuerzan su visión de sí mismos como grupo cultural y lingüístico minoritario, y conforman Comunidades Sordas en las que se dan mutua acogida, enfatizando el uso de lenguaje de señas y la importancia de utilizar métodos de educación bilingüe–bicultural con los niños sordos, en vez de métodos de educación oralista (Muñoz; Ruiz, 2000).

A continuación, se refieren algunas implicancias de la pérdida auditiva, descritas en la literatura especializada, en los ámbitos del desarrollo cognitivo, emocional, social y conductual, así como su relación con el acceso y oportunidades de integración familiar, escolar, laboral, socio–urbana, socio-cultural y comunitaria.

A Nivel Individual, la problemática de la persona sorda no solo debe plantearse desde la consideración del déficit en la reducción de la información sensorial, sino en función de todas las implicancias psico-socio-emocionales, derivadas de la falta de audición y las dificultades de comunicación.

Así, en el desarrollo de las funciones cognitivas e intelectuales, la sordera repercute de modos diversos. El oído, es el sentido de la atención por excelencia, ya que gracias a su funcionamiento ininterrumpido y multidireccional, el individuo recibe información constante de cuanto sucede a su alrededor. Las señales de alerta auditiva, que son mediadoras de la conducta del sujeto oyente, en el sordo deben ser compensadas y sustituidas por otras vías sensoriales. Para el sordo, la información del medio se recibe fundamentalmente a través de la vista, el tacto y la vibración, lo que puede interferir en la consecución de una atención mantenida.

Cuando la atención del niño oyente está centrada en un tema dominante, ha de estar constantemente interrumpiendo su actividad para controlar en forma visual el ambiente. Estas interrupciones constantes van en detrimento de una atención concentrada.

Por otro lado, el sujeto sordo puede experimentar dificultades o retardo en su integración perceptual. El hecho de no poder atender, al mismo tiempo, al estímulo en cuestión y a lo que se dice de él (atención dividida), debido a la pérdida auditiva, dificulta su comprensión, particularmente durante los primeros años de vida, en los que este proceso de asociación es todo un reto para la capacidad del niño. Éste, debe mirar el objeto y luego recordarlo mientras atiende a la cara del adulto que le habla sobre él, y repetir esta secuencia varias veces, hasta haber captado toda la información que el adulto quiere transmitirle.

En el individuo sordo, la experiencia cotidiana se encuentra privada de la información representada por la sensación auditiva. Dado que no existe la posibilidad de recuerdo en forma sonora, se retarda también el desarrollo de la memoria auditiva. No obstante, su entrenamiento para atender a la información visual que compensa el déficit, consigue que se estimule el desarrollo de la memoria visual, llegando a ser incluso superior a la de sus pares oyentes.

Del mismo modo, pudieran presentarse dificultades en el desarrollo de la orientación y secuenciación temporal. Es notoria la dificultad que presentan, en general, los niños sordos en tareas que exigen planificación y secuenciación. Las nociones temporales dependen básicamente de informaciones auditivas, ya que en los procesos de decodificación de estímulos sonoros el cerebro necesita una representación secuenciada, mientras que las nociones espaciales están sujetas, sobretodo, a procesamientos visuales, que permiten una interpretación simultánea, estable y comparativa de la información recibida. El alto componente secuencial presente en el lenguaje oral, en el que los sonidos aparecen en sucesión, hacen pensar que esta habilidad se entrena paralela al aprendizaje del lenguaje oral y que, por su uso, el oyente la incrementa constantemente y el sordo no. Así pues, observamos que las habilidades de pensamiento utilizadas por estos últimos están más

orientadas a la acción, mientras que en oyentes, los procesos de planificación y reflexión sobre estrategias, suelen ofrecer la posibilidad de una acción menos impulsiva y más predeterminada.

Las dificultades de comunicación pueden reportar también una interferencia en la adquisición de aprendizajes, ya que el oído supone una fuente de aprendizaje continuo y espontáneo (al establecer o escuchar conversaciones entre los adultos, radio, televisión, etc.). Un nivel de información más escaso sobre las cosas que ocurren, la simplificación en las explicaciones sobre hechos y la afectación de habilidades verbales del sujeto sordo, hacen que, con el paso del tiempo, se evidencien diferencias más notables entre oyentes y discapacitados auditivos, por lo que se hace indispensable proporcionarles apoyo pedagógico sistemático, para que desarrollen la potencialidad de sus recursos intelectuales y cognitivos.

En el pensamiento, las deficiencias auditivas severas pre-lingüísticas, además, suelen traer como consecuencia una estructura conceptual caracterizada por cierta simpleza en las matizaciones, restringiendo la generalización y la abstracción, a no ser que medie una comunicación temprana facilitada (particularmente a través de lenguaje de señas). El desarrollo del lenguaje, tanto oral como de señas, permitirá al sordo desenvolverse en el mundo simbólico y organizar su pensamiento. Se ha observado que, generalmente, en nuestro medio, el sordo suele ser una persona que presenta mayor tendencia al concretismo, aunque éste no está incluido en todos los procesos de abstracción, si no, en particular, sobre aquellos en que se precisa deducción, o en tareas en que las pistas para conseguir la solución no son observables o explícitas. (De la paz, Miranda y Rojas, 1990)

Por otro lado, la pérdida auditiva también parece incidir de maneras diversas en la Personalidad y desarrollo de la Madurez Socio-Afectiva del individuo sordo.

El sonido permite provocar y transmitir emociones socialmente. La relación del sonido con las emociones es, sin duda, una parte importante del lazo que une al hijo con su madre. Por medio de elementos prosódicos de la comunicación no-verbal, como el tono y volumen de la voz, puede informarse y reconocerse el enojo y el afecto. Esto es captado y aprendido por el menor oyente, quien descubre desde los primeros meses de vida, que la falta de concordancia entre el tono y el contenido verbal pueden significar sarcasmo o emociones encubiertas. Desde el punto de vista del desarrollo emocional, la falta de audición interfiere las condiciones de proximidad, y la facultad de identificar los sentimientos claramente. Diferentes características y rasgos de personalidad han sido, históricamente, atribuidos al conjunto de personas sordas. Entre ellas, en la literatura especializada se indica que los sordos presentan acentuada afectividad, derivada de su situación de dependencia y exposición a experiencias cotidianas de aislamiento, y dificultades de comunicación y de relaciones sociales, asociadas a su falta de audición. Sería presumible, entonces, una mayor necesidad de afecto, valoración y consideración, acentuada susceptibilidad a los roces con el medio que lo rodea, y mayor vulnerabilidad emocional. (De la paz, Miranda y Rojas, 1990. p. 29, 30). Existe también, cierta tendencia a calificar al sordo como una persona agresiva e irritable. Esto parece derivar de su elevada sobre-exposición a situaciones frustrantes, de rechazo social, discriminación y escasa comprensión de situaciones sociales, asociadas a la situación cotidiana de no comprender y no ser comprendido; así como su tendencia a expresar su emocionalidad de manera predominantemente gestual-corporal, dada su escasa habilidad comunicativa oral.

Del mismo modo, se ha referido en el sordo cierta disminución en su autoestima y sentimientos de inferioridad, asociados a dificultad en la aceptación de su sordera y su condición de persona sorda.

Una autoestima positiva favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a establecer salud personal y relacional, con equilibrio psíquico (Marsellach, 2002). En tanto, un concepto negativo de sí mismo “parece fomentar una actitud defensiva en las reacciones del niño ante sí mismo y ante otros... estorbando el ajuste escolar inicial y los avances escolares subsiguientes” (Mussen et al., 1973).

En el menor sordo, ha sido documentada la disminución de su autoestima, cuando se producen dificultades en el proceso de vinculación y apego primario, y en la comunicación cotidiana con su familia oyente, secundarias a su sordera. Tiene dificultades para expresar sus ideas y sentimientos de manera directa y para pedir lo que necesita; así como para comprender lo que sucede y sienten y piensan los demás, lo que resulta básico para superar el egocentrismo evolutivo, normal en las primeras etapas del desarrollo. Las actitudes paternas de rechazo y sobreprotección, características de las reacciones dolorosas de los padres ante el nacimiento inesperado de un hijo con discapacidad, inciden también en dificultades de identificación y de internalización de una autoimagen positiva, respecto de su déficit y su definición personal como “persona sorda”. A esto, se agrega la experiencia cotidiana de sentirse incapaz de “escuchar a los demás”, y comprender las situaciones sociales que vive, lo que incide en conflictos reiterados en su interacción, y lo sobreexpone a frustraciones permanentes, particularmente derivadas de sobre-exigencias lingüísticas y educativas, y situaciones de rechazo, marginación y aislamiento social. Ante esta vivencia dolorosa, muchos menores sordos generan tendencia a evadir las situaciones sociales, aislándose para evitar la frustración social; se sobreadaptan en pro de ser aceptados y valorados, generando

fuerte sumisión y dependencia afectiva; o rechazan activamente a los oyentes, como una reacción narcisista-defensiva.

Al parecer, los aportes que entrega la audición, en especial los aspectos relacionados con la comunicación oral, son valorados o sobrevalorados por la persona sorda, que carece de este sentido; enfrentada al oyente, esto favorece sentimientos de inadecuación e inferioridad, ya que es aquí donde se hace más evidente su dependencia para establecer una relación comunicativa. Blanca Nuñez, en 1991, postula que los niños sordos presentan subvaloración de sí mismos, llegando incluso a afirmar que muchos de ellos se representan a sí mismos como “tontos, locos, malos o monstruos”, lo que parece originarse en la identificación del “ideal-oyente-parlante”, transmitido por su entorno social-escolar-familiar oyente. Habilidades como el hablar y escuchar aparecen con un valor total-positivo-prevalente, reduciendo la valoración de otros rasgos. Estas habilidades orales, no obstante, son inalcanzables para la mayoría de los sordos, lo que los expone a frustraciones frecuentes y a desarrollar la autopercepción de ser “oyentes fracasados”, con características de valencia negativa respecto del “ideal”; o sea, ser sordo es percibido como negativo en sí mismo, por el hecho de no ser oyente-hablante.

Ante la necesidad de compensar esta descalificación del Yo, el niño sordo, busca estrategias compensatorias mediante la adquisición de atributos de agrado social. Estas compensaciones suelen ser frágiles, provocando constantes frustraciones, lo que los lleva, nuevamente, a una búsqueda activa de valoración, creándose un círculo vicioso.

En definitiva, el niño sordo está en riesgo de volverse dependiente en el vínculo con los otros, buscando infructuosamente reconocimiento y elogios para compensar esta falta de valoración.

Respecto del desarrollo de la madurez social en el sordo, Saklin y Alshuler, citados por De La Paz, Miranda y Rojas (1990), afirman que “los jóvenes sordos, entre 13 y 14 años, continúan durante más tiempo que sus pares oyentes culpando a los demás de sus errores, y les falta a menudo profundidad de conciencia y análisis de sus dificultades de interacción, base de conflictos familiares y sociales”.

La sordera adquirida en la edad adulta es de naturaleza diferente, por cuanto el lenguaje ya se ha aprendido. Estas personas se muestran reacias a cambiar o adaptar su medio de comunicación habitual, y encuentran extremadamente duro adaptarse a la nueva situación, desde el punto de vista socio-emocional, tienden a apartarse de su grupo de apoyo y experimentan sentimientos de duelo profundo. Dado que se avergüenzan o rechazan su nueva condición, procuran ocultarla evitando utilizar prótesis auditivas o aprender lenguaje de señas.

No obstante, en contraposición con estos supuestos que atribuyen a las personas sordas características de personalidad y desarrollo socio-emocional inherentes a su sordera, la concepción de Harlane Lane, psicólogo y educador de Boston (1988), postula que muchas de las características y rasgos psicológicos antes descritos son determinados por la particular actitud paternalista-colonialista que establecen cotidianamente las personas oyentes en su relación con las personas sordas, y no son inherentes a la sordera. Desde esta postura, denominada “Colonialista”, muchos oyentes no sólo perciben como una categoría inferior a los sordos (como “necesitados, deficitarios, dependientes, dignos de lástima”, asumiendo una actitud de “benefactores”), sino que suelen explotar las necesidades de las personas con discapacidad auditiva, quienes aparecen como fuente de mano de obra barata, permanentes usuarios de servicios (exámenes, reparación de prótesis y artefactos, educación, etc.) y

mercado de compra de equipos costosos, además de objeto y fuente de estudio y trabajo para todo el Sistema Educativo y Asistencial Especial. Esta actitud paternalista trascendería a la educación, en donde profesores especialistas oyentes determinan e imponen sus criterios y voluntad, aún respecto de qué lenguaje debe aprender la persona sorda (signado, oral u otros), lo que generaría en el sordo la perpetuación de su dependencia de los oyentes, y reduciría sus posibilidades de desarrollo de recursos y autonomía.

La incidencia de la problemática general de la sordera, repercute también sobre el **entorno familiar del sujeto sordo**, tanto como, recíprocamente, la actitud de los padres influye en el desarrollo psicológico de la persona sorda. El tener un hijo con este déficit, afecta al grupo familiar en su estructura interna, particularmente cuando los padres son oyentes, estableciéndose un largo proceso de adaptación del entorno familiar, conducente o no, a una aceptación definitiva del déficit, con notables variaciones individuales, al interior del grupo familiar. La reacción y actitud que adopten los padres, facilitará o entorpecerá, en este sentido, el desarrollo emocional-social del niño.

Una adecuada actitud de los padres oyentes hacia su hijo sordo es difícil de alcanzar; se logra sólo después de un largo y a veces doloroso proceso emocional. Si se prolongan actitudes inadecuadas hacia su hijo, los padres no podrán captar y responder a las necesidades y requerimientos del hijo sordo (De la Paz, 1990. p 31). A la mayoría de los padres, la educación de un hijo sordo se les presenta como una tarea ardua, muchas veces angustiada, con predominio de sentimientos de ansiedad y preocupación por su desarrollo y expectativas futuras. Resulta habitual que los padres prioricen el aprendizaje del lenguaje oral del niño, a veces sub-atendiendo otras necesidades, como sus requerimientos recreacionales, sociales y socio-emocionales.

Los padres suelen atravesar por una serie de etapas en su proceso de afrontamiento de la pérdida auditiva de su hijo. Después de que las primeras sospechas de pérdida de audición son corroboradas por los profesionales especialistas, la familia (principalmente los padres) se ve sometida, a un proceso doloroso que comprende, según diversos autores, las siguientes etapas:

1.- Etapa de Negación: en donde se presenta resistencia de los padres a aceptar la realidad; se recurre a la comprobación reiterada de situaciones que evidencien ausencia de respuesta auditiva por parte del niño; los padres consultan a distintos especialistas, esperando que alguien desconfirmen el diagnóstico; o buscan incansablemente la existencia de alguna intervención o “remedio que cure” la sordera.

2.- Etapa de culpabilidad: Aparecen sentimientos de responsabilidad y culpa, que a veces coexisten con cierto nivel de rechazo. Los padres buscan en los antecedentes familiares, datos del embarazo y experiencias médicas, que señalen las causas de la sordera de su hijo, a veces culpándose recíprocamente entre ambos. Julia Sáez (2002), psicóloga del Centro “Altea Psicólogos”, en España, postula que en esta etapa, los padres de un niño sordo suelen presentar actitudes de sobreprotección, como “una mala compensación de la pérdida auditiva, tendiendo a limitar las opciones del menor en cuanto a experiencias de contacto con el entorno que rodea al sistema familiar”.

3.- Etapa de depresión: Al fallar las “soluciones mágicas”, la impotencia y el desánimo se hacen patentes, para alternarse con sentimientos de ira, estableciéndose una reacción de duelo emocional.

4.- Etapa de cólera: La sensación de enfado se instala y se generaliza, dirigiéndose tanto contra sí mismos y el niño, como contra el entorno. Influye la conciencia de los cambios que se deberán hacer en sus vidas, para adaptarse a las necesidades especiales de su hijo. En esta

etapa, el grado de exigencia, tanto hacia los profesionales como hacia el propio niño, es muy alto. La inversión en tiempo, recursos económicos, y la conflictiva emocional vivida, les hace pensar que sus sacrificios deben verse compensados, y demandan rendimiento y logro de parte de los especialistas.

5.- Etapa de negociación: Los padres empiezan a adoptar una posición activa. Se interesan por tener información y por participar en la habilitación de su hijo. A veces, incluso, entran en un ritmo frenético con el niño, que les hará sentirse “tranquilos”, en la idea de que están haciendo todo cuanto pueden. Esta posición activa les ayuda a salir de la crisis. Dejan la inhibición de etapas anteriores y se comprometen con el proceso educativo y la atención de las necesidades especiales de su hijo.

6.- Etapa de acomodación: Se logra un nuevo equilibrio, instalado en la aceptación y reconocimiento de las limitaciones, recursos y potencialidades de su hijo.

Finalmente, la sordera también repercute recíprocamente en el **entorno social y cultural** en el que se desenvuelve el individuo sordo, tanto en su interacción e identificación con los miembros de la comunidad oyente, como con respecto a la colectividad Sorda, que puede o no constituirse en su grupo de referencia. Históricamente, la cultura oyente dominante ha relegado a las personas sordas a categorías sociales tales como “discapacitados” o “marginados”. La historia de opresión y exclusión de la comunidad sorda, y la ignorancia y el rechazo del medio de comunicación signado, lenguaje natural y preferido por muchos de ellos, es un fenómeno bien conocido y denunciado en numerosas ocasiones. Sin embargo, las personas sordas son discapacitadas más a causa de las transacciones con el mundo oyente, que a causa de la patología de su trastorno auditivo. Desgraciadamente, la imagen social de la sordera sigue marcada en nuestros días, no sólo por un estigma

patológico profundamente enraizado, sino también por estereotipos negativos y actitudes de prejuicio hacia los sordos (Muñoz; Ruiz, 2000).

La persona discapacitada se encuentra con frecuencia aislada, debido a restricciones físicas, económicas y sociales, originadas frecuentemente en la ignorancia, miedo e indiferencia que provoca en el grupo mayoritario “sin discapacidad”. En este sentido, como ha señalado Taylor (1991, Citado por Fuster, 1997), residir en una comunidad no significa lo mismo que ser parte, estar integrado o participar en ella.

Por otro lado, dado que el sordo experimentaría dificultades en su proceso de identificación con sus padres (que en la mayoría de los casos (90%) son oyentes), el niño sordo desarrollaría un proceso normal evolutivo de toma de conciencia de ser “distinto” a sus familiares. Próximo a los cinco años de vida, en el niño sordo se acentuará la inquietud sobre las diferencias que existen entre él, y sus padres y hermanos oyentes. Esta inquietud se acrecentaría en la etapa escolar y, particularmente, en la adolescencia, resultando indispensable que pueda encontrarse con sus “iguales sordos”, de manera de identificarse socialmente con su comunidad. Buscará, entonces, formar parte de un grupo que lo integre, para no sentirse aislado y diferente. Se generarán así nuevos procesos identificatorios, que irán sustituyendo a las identificaciones primarias parentales. El encuentro gratificante con pares sordos bien integrados, le proveerá de un sentido de identidad, habitualmente basado en la efectividad de la comunicación que permite el lenguaje de signos (que constituye un patrimonio cultural para la Comunidad Sorda). A través de este proceso de integración étnica, y de la generación de valores comunes, y la transmisión de una ideología y cultura Sorda, muchos sordos no se consideran a sí mismos como “enfermos”, sino como miembros de un grupo social minoritario válidamente diferente.

6.5. PROCESO DE ATENCIÓN, EDUCACIÓN Y REHABILITACIÓN INTEGRAL DEL DISCAPACITADO AUDITIVO.

Una atención integral del discapacitado auditivo implica atender a todas aquellas necesidades que, producto de su discapacidad, disminuyen sus oportunidades de desarrollo, rehabilitación e integración. Tomando en cuenta las limitaciones derivadas de la pérdida auditiva, y las condiciones de desarrollo del sujeto y su entorno, en su rehabilitación es necesario atender tanto a aspectos médicos como educativos, psíquicos, emocionales, familiares y sociales. Para ello, es imprescindible lograr una detección temprana de la problemática, cuyo Diagnóstico precoz, como primera etapa, permita orientar una línea metodológica de intervención, y prevenir patologías agregadas o trastornos secundarios a la pérdida auditiva. El inicio de un proceso de Tratamiento, Intervención, Educación o Reeducción, Habilidadación o Rehabilitación adecuada corresponderá a una segunda etapa, una de las etapas más extendidas y difíciles, en la que se utilizarán diversos procedimientos quirúrgicos, correctivos, farmacológicos, reeducativos, terapéuticos y protésicos, entre otros, según cada caso lo requiera. Concluida la segunda etapa, se da inicio a la tercera, de Orientación Pedagógica o Vocacional, a fin de determinar el nivel de desarrollo y capacidad alcanzado por el sujeto sordo, para afrontar positivamente su proceso integrador (a través de su integración escolar en aula común, de talleres laborales o pre-laborales de entrenamiento en un oficio, u otras opciones, dependiendo de la oferta del sistema socioeducativo y sociolaboral imperante. Se inicia, entonces, la cuarta y última etapa de atención, la Integración y Seguimiento de la evolución del menor, en la que el sujeto sordo se inserta, integra o incluye en un ambiente escolar o laboral común, dependiendo de las alternativas que su entorno ofrezca.

En las etapas de Diagnóstico y Rehabilitación, se implica habitualmente a un equipo multi, inter, trans o pluridisciplinario de profesionales, compuesto por especialistas que evalúan al menor, en sus distintas áreas de desarrollo, y a su entorno. Entre ellos, es frecuente encontrar a los especialistas: Otorrinolaringólogo (quien detecta formalmente la sordera y detecta si su origen tiene naturaleza orgánica); Audiólogo (el que evalúa la capacidad auditiva, realizando exámenes auditivos específicos, permitiendo la prescripción de implementación y ajuste de prótesis auditiva, audífonos); Fonoaudiólogo (colabora en el diagnóstico y reeducación del discapacitado auditivo, tanto en el manejo y adaptación de prótesis auditivas, como en la corrección de alteraciones del lenguaje, habla y voz, y el entrenamiento en lectura labio-facial; Neurólogo (quien evalúa e interviene, de ser necesario, sobre el estado de salud neurológica del menor sordo);, asumiendo tratamientos específicos; Educador Diferencial Especialista en Trastornos de la Audición y Lenguaje (diagnostica al menor a nivel audiológico, de lenguaje, fonoarticulatorio, psicomotriz, y realiza una evaluación pedagógica); y Psicólogo (profesional que procura determinar, mediante instrumentos psicométricos, entrevistas, observación clínica y otros procedimientos, las necesidades de la persona sorda y las implicancias de la sordera (a nivel cognitivo, social, emocional, conductual y de aprendizaje), interviniendo en el diagnóstico e intervención psico-social de la persona y su entorno social); entre otros, dependiendo de las características y necesidades del menor.

La Tercera etapa, de Orientación Pedagógica, Vocacional y Laboral, involucra un extensivo proceso de evaluación integral sistemático de los niveles de logro alcanzados merced al proceso rehabilitador, tanto en las áreas de competencia audiológica-lingüística, como en las pedagógicas y psico-sociales, para adoptar decisiones respecto de la orientación futura del menor sordo.

De esta manera, se inicia un proceso de evaluación de las características del menor y su entorno familiar-social, considerando su evolución y desarrollo actual, a fin de estimar sus recursos, aptitudes, intereses, limitaciones, necesidades, expectativas y potencialidades. Esto permitirá determinar si el menor presenta condiciones suficientes para iniciar un proceso integrador exitoso; el núcleo o área de integración más recomendable; así como el nivel y modalidad de integración, y de apoyo y atención complementaria especializada, que requerirá el menor (de acuerdo a sus necesidades actuales, las condiciones, posibilidades o alternativas que provee el medio integrador); y su pronóstico, dado el cumplimiento de las sugerencias formuladas. De esta manera, se procura controlar variables personales y socio-ambientales que auguren una adaptación adecuada al proceso de integración familiar, escolar, laboral, social y/o comunitaria.

La orientación pedagógica, entonces, constituye un esfuerzo conjunto de los especialistas, el grupo familiar implicado y el beneficiario sordo, quienes conjuntamente asumen la responsabilidad de coordinar su acción para beneficiar la calidad de vida y condiciones de desarrollo de la persona sorda, de manera de alcanzar autonomía y actualizar sus potencialidades. Posterior a la materialización del inicio del proceso integrador efectivo, será necesario evaluar continuamente los avances y limitaciones del mismo, de manera de incorporar ajustes y adaptaciones que permitan afrontar los nuevos requerimientos y obstáculos.

En la orientación vocacional y laboral, es particularmente necesario informar y orientar al grupo familiar, en tanto es habitual que se estime concluido el proceso de intervención reeducador y se interrumpa el contacto con las instituciones y profesionales especializados, restando apoyo a los sujetos sordos, muchas veces cuando más lo requieren.

Por ello, instancias como el seguimiento individual de la evolución del proceso integrador, la orientación de los padres a través de entrevistas, charlas y Escuelas para Padres, entre otras iniciativas, son fuentes de apoyo e información invaluable para la familia, que deben ser proporcionadas a tiempo, como parte de un profundo proceso de preparación y prevención de todos los involucrados, evitando actitudes ambientales de sobreprotección y sobreexigencia, riesgos ambos originados en el rechazo a la sordera o el desconocimiento cabal de las reales posibilidades del educando sordo.

No obstante lo anterior, dada la gran diversidad y heterogeneidad de la población sorda, se hace difícil e improcedente establecer medidas generales para tratar los diferentes asuntos a los que se enfrenta esta comunidad. El primer paso a la hora de proporcionar asistencia de calidad a las personas sordas es conocer, comprender y tener en cuenta los aspectos culturales, lingüísticos, sociológicos, psicológicos, educativos y protésicos de la discapacidad auditiva. Los profesionales que atienden a las personas sordas deben ser conscientes de lo que implica ser sordo y los obstáculos que deben salvar estas personas, para ser capaces de utilizar sus conocimientos a la hora de aconsejar, asesorar y defender los intereses de las personas para las que trabajan. Pero al mismo tiempo, las personas sordas deben ser conscientes y estar bien informadas acerca de lo que deben esperar y exigir del sistema asistencial, pues se considera que están completamente capacitadas para representarse a sí mismas y para tomar decisiones acerca de su salud, así como participar en el trabajo de asistencia sanitaria. Así, este planteamiento, orientado desde el Modelo Socio-Antropológico, plantea el objetivo de “empoderar a los sordos”, que implica la transferencia de poder hacia la Comunidad Sorda. Este “empoderamiento” puede entenderse de 4 maneras diferentes: como “poder-sobre” (referido a la redistribución de recursos y de poder, de manera de ser conferidos a los mismos sordos, con igualdad de derechos, deberes y

oportunidades que los oyentes); como "poder–para" (que alude al poder como sinónimo de capacitación, pro incrementar la capacidad de toma de decisiones de las personas sordas); como "poder–con" (remite a la idea de que la gente se siente más poderosa cuando pertenece a organizaciones fortalecidas, redes sociales, organizaciones y alianzas); y, finalmente, también como "poder–adentro" (que se basa en el incremento de la autoestima, la auto-aceptación y el auto-respeto de las personas sordas (Muñoz; Ruiz, 2000).

Finalmente, sin importar el enfoque o línea metodológica adoptada en la rehabilitación, el fin último que orienta el proceso de atención del sordo, será siempre su plena integración. La Educación Especial, entonces, asume el desafío de aplicar las estrategias necesarias para compensar, superar o disminuir las condiciones que impiden o dificultan el ejercicio de este derecho en el ámbito educativo. Para ello, debe realizar acciones como la detección, el diagnóstico, el tratamiento, la preparación e integración educacional, y la capacitación e inserción laboral. Desde esta perspectiva, la educación especial está comprometida con el objetivo más amplio de lograr la Integración Social.

6.6. EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD

El fenómeno de la integración social en grupos humanos obedece a un principio universal histórico, tanto filo como ontogenético. La necesidad de interactuar como animales sociales, como un mecanismo para asegurar el propósito vital de subsistir a los embates naturales, la cooperación en el trabajo y la transformación paulatina de los mecanismos de

adaptación del organismo social, hicieron de la integración un fenómeno supeditado a propósitos supra-individuales.

A través de la integración a grupos, interactuamos con el mundo social, nos identificamos como miembros partícipes de una comunidad, compartimos y construimos nuestra vida en relación con otros, constituimos familia y amigos, cooperamos y nos realizamos en ámbitos diversos, como el del trabajo y el de la escuela. Sin integración, viviríamos en un continuo aislamiento, enfrentados a la marginación social, que estrangula lo más humano que somos, una proyección hacia un tú, que se encarna en el mundo social (Arenas et al., 1996).

No obstante, la integración para el discapacitado constituye un esfuerzo cotidiano, señalado como el resultado final y propósito fundamental de la atención y rehabilitación de las personas con discapacidad. En este marco, la integración constituye un proceso dinámico, dirigido hacia la realización del hombre como “ser social”, en la convivencia, comunicación, cooperación y participación con otros hombres.

En nuestra historia reciente, se ha producido un proceso creciente de reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad en el mundo. En 1981, la ONU declaró el “Año internacional de las personas con discapacidades”. El año siguiente, en Diciembre 1982, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó el programa de acción mundial para las personas con discapacidad y proclamó la “década de las personas con discapacidad”, con el objetivo de “asegurar que participen plenamente en la vida social y en el desarrollo de sus comunidades, disfruten de condiciones de vida iguales a las de los otros ciudadanos y compartan las mejoras en las condiciones de vida, resultantes del desarrollo social y económico” (World Health Organization, 1992).

Sin duda, iniciativas como éstas han tenido un impacto positivo en la introducción de medidas dirigidas a incrementar las oportunidades de las personas con discapacidades, para su plena participación en la sociedad. No obstante, parecemos distantes del logro de condiciones de plena participación e igualdad. Las personas con discapacidades todavía encuentran importantes limitaciones en las oportunidades educativas disponibles, debido a restricciones en movilidad o debido a que sus habilidades y potencial no son reconocidos; además, el proceso de integración educativa presenta diversos problemas, como la falta de atención especializada para niños con discapacidad en las escuelas comunes. Por otra parte, en el ámbito laboral, con frecuencia se les niega el empleo a los discapacitados o se les ofrece trabajo mal remunerado, aún cuando tengan una formación y preparación adecuada que les permita satisfacer los requisitos del trabajo. A las personas con discapacidad, también se les niega, a menudo, su derecho a la autodeterminación de sus propias vidas y la construcción autónoma de su futuro. De esta manera, se produce o aumenta un déficit o handicap social, cuando se le niega a una persona con una “diferencia”, la oportunidad de disfrutar de una vida familiar, educación, empleo, vivienda, acceso a lugares públicos y libertad de movimientos.

Es así como pueden distinguirse, según el núcleo a que el sujeto se integra, cuatro formas básicas de integración: integración familiar; integración educativa o escolar; integración laboral; e integración comunitaria o societal. Estas formas de integración, según Marchesi (1995), están íntimamente relacionadas, influyéndose recíprocamente. Sólo a modo de caracterización de esta interrelación, mencionaremos que la integración escolar requiere, se sustenta y nutre, aún evolutivamente, de la integración familiar; y que la integración laboral y comunitaria está íntimamente relacionada con las habilidades comunicativas y conocimientos teórico-prácticos, que pueden proveer la educación especial y familiar, que

orienta y propicia una integración escolar exitosa. Asimismo, cabe resaltar que la integración educativa debe constituir un esfuerzo mancomunado y una preocupación permanente por parte de padres, profesores, alumnos oyentes y sordos, quienes participan activamente en la decisión de integrar y en la orientación que se dará al proceso.

6.7. PRINCIPIO DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LA PERSONA SORDA

El Principio de Integración se sustenta en el derecho irrefutable que tiene toda persona de vivir, con deberes y garantías, en el marco social que le es propio. De esta forma, podemos entender la Integración como un proceso, continuo y dinámico, que posibilita a la persona con necesidades especiales normalizar sus experiencias en las distintas instancias del quehacer humano (en su vida familiar, escolar, laboral y comunitaria, con el apoyo especial que requiere cada caso).

Para que se hable con propiedad de verdadera Integración, se requiere la participación activa del sujeto. Según Trannoy (1978), la Integración es “...el hecho de estar entre los otros, con los otros, de tener un rol y un lugar en un grupo o una sociedad, en definitiva, de aportar una contribución”.

Las posibilidades que brinda la Integración, no sólo a las personas que presentan alguna discapacidad, son múltiples y variadas. Entre ellas, tenemos: la posibilidad de permitir que se establezcan relaciones interpersonales variadas y gratificantes con su entorno, de manera natural; objetivizar las percepciones y expectativas de la comunidad, de manera de sensibilizar a la sociedad en beneficio de las personas con discapacidad; posibilitar que la persona con discapacidad mejore su imagen y sus propias expectativas, facilitando su

actuación como ciudadano libre e independiente, y su real contribución al desarrollo de la comunidad, de acuerdo a sus propias aptitudes.

La integración social, se configura como un fenómeno de estudio complejo, debido a la particularidad de corresponder a un conjunto de factores, hasta cierto punto indeterminados, que operan e interactúan en forma simultánea, potenciándose entre sí. Esto dificulta el realizar una indagación factorial profunda, o una explicación analítico-causal del fenómeno; y por ende, su comprensión, control y predicción.

Como fenómeno social, la integración constituye un campo de estudio poco explorado y limítrofe, por cuanto concierne a disciplinas científicas diversas. Entre éstas, a la Sociología, que intenta aprehender y explicar el fenómeno como hecho de carácter transpersonal, sustrato de la formación de unidades colectivas, y enfatiza las relaciones dadas por la ecuación individuo - sociedad, desde el punto de vista de la sociedad. Por su parte, la Psicología Social, intenta aprehender y explicar el fenómeno como hecho interpersonal, estableciendo líneas de relación en las que el punto de vista del individuo, expresa el énfasis que se da a la ecuación (Munnè, 1979). En cuanto a la Educación Diferencial, la integración es un centro de interés fundamental, ya que se la postula como su primer y más elevado objetivo programático.

Aún cuando los esfuerzos de estas disciplinas han propendido a facilitar la integración de las personas discapacitadas auditivas a la sociedad, los resultados de este proceso parecen inciertos, quizá porque supone diferencias significativas con respecto al que vivencia el sujeto oyente. En el individuo deficitario auditivo, la adquisición y dominio del código oral se ve dificultado o impedido, alterando en diversas medidas sus habilidades de comunicación, y por tanto, su desarrollo integral. La carencia o disminución de la capacidad para audibilizar el lenguaje, impide o interrumpe la relación de la persona sorda con el

mundo oyente, mundo que se comunica fundamentalmente a través de un lenguaje auditivo-oral, de difícil recepción, comprensión, formulación y expresión, para quien no accede a la dimensión sonora.

En Chile, la reciente Política Nacional para la Integración Social de las Personas con Discapacidad, se adscribe a las recomendaciones que formulan organismos internacionales, y que son ratificadas por Chile a partir del año 1990. Entre estos, destaca la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que a través de sus diversos organismos especializados, como la Organización Mundial de la Salud (OMS), relevó el enfoque intersectorial y multidisciplinario para abordar el tema de la integración social dentro de las iniciativas de desarrollo económico y social de los países, lo que significó incluir la discapacidad en la agenda internacional, ya no desde un punto de vista asistencial y humanitario, o como un asunto exclusivo del sector salud y educación, si no como un problema social de carácter global, que requiere de intervenciones integrales, en diferentes aspectos tales como prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades (Fonadis, 2003). Se plantea, además, que es indispensable la participación de las personas con discapacidad, en la forma más plena y activa posible, en la vida social y en el desarrollo de la sociedad, con la finalidad de hacer efectivos sus derechos y deberes frente a la seguridad económica, a un nivel de vida acorde al desarrollo socioeconómico del país y a la defensa contra toda explotación o trato discriminatorio, abusivo o degradante. En este sentido, “el objetivo general de esta política es incorporar en las decisiones superiores, iniciativas que se orienten fundamentalmente a un cambio cultural que permita eliminar el estigma social asociado a la discapacidad, con la finalidad de abrir espacios para la incorporación y efectiva participación social de este grupo de la población” (Fonadis, 2003).

Para lograr la plena integración social de las personas con discapacidad, se requiere, según Víctor Flores (2000), “superar los paradigmas aplicados a la discapacidad, en virtud de

los cuales este tipo de personas fueron consideradas objeto de caridad, sujetos de asistencia, de tutela o de previsión socio-sanitaria, en detrimento de su condición de sujetos de derechos y obligaciones”, y adoptar, en contraposición, un paradigma de autonomía personal, vida independiente, y eliminación de toda barrera física y social que impida la integración social de este sector de la población. Desde esta perspectiva, las dificultades de las personas con discapacidad se originan en su situación de dependencia respecto de los demás (familiares o profesionales), por lo que radica en el entorno, puesto que en él se produce o consolida la dependencia. El rol que deben asumir las personas con discapacidad, entonces, debe ser el de ciudadanos-consumidores que, a su vez, puedan dirigir su propio proceso.

Lo anterior, representa la profunda convicción ética de los distintos países de la Organización de Naciones Unidas, respecto de la dignidad esencial de los seres humanos, de la cual emanan derechos y obligaciones que les permiten desarrollarse personalmente y en sociedad. Uno de los hitos fundamentales en esta materia lo constituye la aprobación de la ONU, en 1993, de las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. La importancia fundamental de estas Normas radica en la determinación de un marco teórico y de acción para atender las necesidades de integración de las personas con discapacidad, mediante la formulación de requisitos que se deben cumplir para lograr la igualdad de participación, tanto por parte del Estado como de la sociedad (Flores, 2000).

6.8. FUNDAMENTOS DE LA INTEGRACIÓN SOCIO-ESCOLAR DEL ALUMNO SORDO, EN EL MARCO EDUCACIONAL

La integración escolar se considera la consecución, en el ámbito educativo, del derecho de todo alumno a tener una educación de calidad, en contextos normalizados y que, por tanto, favorezcan adecuadamente su desarrollo. Es una estrategia de participación democrática en la vida real de la comunidad educativa del alumnado con necesidades educativas especiales y sus respectivas familias. Este aspecto es de trascendental importancia porque supone la concepción del niño con necesidades educativas especiales como un ciudadano de plenos derechos, lejos de los paradigmas de su clasificación como “paciente o deficiente”, y de los más recientes de “cliente de servicios especializados” (Torres et al., 1995).

En Estados Unidos y España se incrementaron experiencias de integración a partir de 1980; en E.E.U.U. se publicó la Ley 94-142 (vigente desde el año 80) que impulsó la integración, indicando que cada niño debía ser educado en el ambiente menos restrictivo posible. En España, se ha puesto en práctica un modelo de integración escolar que partió en Cataluña, regulada por un decreto del 17 de abril de 1984 y que después de tres años de ejercicio fue reevaluado. El equipo pedagógico solicitó extender el apoyo y difundir la iniciativa a todos los sectores de la Comunidad Escolar. Este plan de integración fue puesto en práctica por un decreto que impulsa y compromete al gobierno a proporcionar los recursos adecuados para ello; lo que se concreta en marzo de 1985. Progresivamente, durante ocho años, se van extendiendo a todas las escuelas, cambios favorecedores de la propuesta, como: disminución de la proporción profesor-alumno; aumento de la dotación de psico-pedagogos y

profesores especiales por cierta cantidad de alumnos; supresión de barreras arquitectónicas, etc.

A este respecto, destacan iniciativas y experiencias internacionales como la Española, que en 1995 aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General de su Sistema Educativo (LOGSE), con disposiciones y regulaciones legales para favorecer la integración de alumnos sordos, que norman, fiscalizan y proveen recursos para: financiar y respaldar la formación del profesorado común; elaborar proyectos curriculares y de programación docente; dotar medios personales y materiales suficientes; promover la innovación e investigación educativa, y la adaptación del entorno físico a las necesidades del alumno sordo.

Para lograr una efectiva transformación educativa, dentro de la educación especial, se delinearon los objetivos: 1) trascender el ámbito de la educación especial, ofreciendo prestaciones a la escuela común para trabajar en forma mancomunada en la elaboración de un proyecto pedagógico conjunto; 2) lograr un consenso de los sectores relacionados con la atención de las necesidades educativas especiales, con especial énfasis en la participación de la familia en el proceso educativo; y 3) partir de un modelo pedagógico, con un diseño curricular que permita al alumno recibir una enseñanza personalizada, con herramientas y criterios flexibles para su evaluación y promoción.

Se propone así, que la educación especial tenga una redefinición más amplia, y sus prestaciones se extiendan hacia otros sectores tanto educativos como del resto de la comunidad para establecer acciones conjuntas en la implementación de las mismas. Estas prestaciones brindan dos tipos de servicios: apoyo a la escuela común y a la comunidad; y servicios educativos para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales que no pueden ser atendidos en los servicios educativos comunes, o que necesitan prestaciones especiales, aún estando integrados.

A través de estas normativas, se propició en los centros educativos comunes integradores, la aplicación del principio de atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, incluyendo en sus proyectos curriculares las medidas de carácter pedagógico, organizativo y de funcionamiento, previstas para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, contando además con el asesoramiento y apoyo de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Se dispuso también, que la administración educativa favoreciera el reconocimiento y estudio de la lengua de signos, y se facilitó la utilización del lenguaje de señas en las Escuelas Comunes Integradoras, al mismo tiempo que se promovió la formación de los profesores de apoyo y tutores de los alumnos en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación, y en el dominio de la lengua de signos.

Adicionalmente, en España la Administración educativa promueve y facilita la incorporación al sistema educativo de personas adultas sordas; y se prepara e informa continuamente a los padres, familias y profesores tutores, sobre las decisiones relativas a la escolarización de sus hijos, tanto antes de la matriculación como a lo largo del proceso educativo.

Para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, las universidades públicas reservan hasta un 3 % de plazas para alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, y se realizan las adaptaciones necesarias para facilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes puedan efectuar las pruebas de acceso a la universidad. Asimismo, se facilita a estos alumnos el acceso a las instalaciones y a la enseñanza con el fin de que puedan proseguir sus estudios.

Con la revalorización de los derechos humanos y, por ende, de los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales, se enfatiza el reconocimiento y la valoración

de la diversidad, la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, y el respeto y la aceptación de las diferencias.

Aunque las políticas nacionales tendientes a la integración, adscriben a este paradigma conceptual, históricamente nuestra sociedad ha tendido a segregar a las personas discapacitadas, lo que ha trascendido también al ámbito educacional. Esto parece asociarse a un elevado nivel de desconocimiento sobre los potenciales y la problemática general que rodea a los sujetos que presentan alguna limitación o déficit. Sólo en las últimas décadas se ha tomado mayor conciencia de los derechos de estas personas, como lo es la integración, la igualdad de oportunidades y la satisfacción de sus necesidades especiales, respetándolas como diferencias válidas.

En Chile, este cambio de actitud de la sociedad se ha concretado con la aprobación, en 1994, de la Ley N° 19.284, de "Integración Social de las Personas con Discapacidad" que incluye entre otros, a los individuos deficitarios auditivos.

Hasta hace algunos años atrás, la Integración Socio-educativa parecía producirse como una resultante indirecta de una multiplicidad indeterminada de factores intervinientes, con resultados no precisados, que incluso podían ser atribuidos al azar. Sin embargo, recientemente la comunidad educativa internacional ha asumido la necesidad imperiosa de sistematizar este proceso, de forma de establecer las condiciones que permitan perfeccionar su desarrollo y potenciar el éxito de sus resultados; intención que también en nuestro país ha sido impulsada por la reciente legislación sobre integración de discapacitados, anteriormente indicada (Ley N° 19.284, aprobada en 1994), que propicia la integración de alumnos con alguna deficiencia a la escolaridad común.

Los fundamentos que impulsan y orientan este esfuerzo, son múltiples. En sus raíces, la integración del deficitario a Escuela Común responde a principios y valores

fundamentales, como el derecho a vivir su diferencia en igualdad, con reconocimiento y respeto por su heterogeneidad (Panetti, 1993).

También busca su mejor desenvolvimiento en la sociedad oyente, siendo deseable que el niño sordo se desempeñe al interior de las escuelas comunes, y conozca, vivenciando, características y normas del mundo oyente (De la Paz, Miranda y Rojas, 1990).

6.9. NIVELES Y MODALIDADES DE INTEGRACIÓN SOCIO-EDUCATIVA

Según Marchesi (1995), el proceso de Integración Escolar puede variar de un lugar a otro, y puede adoptar estilos o modalidades diversas, en su organización y en su realización. Estos diferentes estilos, deben ser elegidos en función de las características del alumno y de las posibilidades que ofrece la organización educativa, y pueden ir cambiando en la medida en que estas características van modificándose. El nivel de integración más adecuado no depende solamente de los medios que el sistema educativo pueda proveer, sino también de las características y necesidades de cada alumno, y de la forma en que el sistema educativo y la estructura organizacional se adapten a ellas, favoreciendo el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno, y permitiendo modificaciones en su atención, a medida que sus problemas de desarrollo y de aprendizaje cambien, a lo largo de la evolución del proceso.

El informe Warnock (1973) para el estudio de la educación especial, distingue tres formas principales de integración: física, social y funcional. La integración física se produce cuando las clases o unidades de educación especial se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria para continuar manteniendo una organización independiente, si bien pueden compartir algunos lugares como el patio o el comedor. La integración social supone

la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria, realizando los alumnos en ellas escolarizados algunas actividades comunes con el resto de sus compañeros, como juegos y actividades extra-escolares. Finalmente la integración funcional es considerada como la forma más completa de integración, en la que los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo parcial o completo en las aulas normales y se incorporan como uno más en la dinámica propia de la escuela.

El análisis realizado por Sorder (1980) distingue las mismas tres formas anteriores de integración, agregando a ellas la comunicativa. Cada una de ellas supone una mayor aproximación entre el grupo de alumnos con necesidades especiales y el grupo de alumnos sin ellas. Mientras que la integración física y social coincide con la física y funcional del informe Warnock, la denominada funcional aporta una mayor elaboración y diferenciación, y es definida como la progresiva reducción de la distancia funcional en la utilización conjunta de los recursos educativos, existiendo tres niveles:

- 1) Utilización compartida, se comparten los mismos medios pero en horarios diferentes.
- 2) Utilización simultánea, en el mismo momento pero de forma separada.
- 3) Cooperación, los recursos se utilizan al mismo tiempo y con objetivos educativos comunes.

Cabe mencionar que diversos autores contemporáneos consideran la Integración Social de modo más amplio, implicando todo proceso de acercamiento social entre las personas con y sin deficiencia, mediante interacciones espontáneas y el establecimiento de vínculos afectivos. Supone que la persona con deficiencia tenga la misma posibilidad y acceso a los recursos sociales que los demás ciudadanos, la misma posibilidad de influir en

su propia situación, de realizar un trabajo productivo y de formar parte de una comunidad en compañía de otros (Integración Societal).

Estos niveles de Integración se desarrollan tanto en el entorno familiar, como escolar, laboral y comunitario.

Desde otra perspectiva, se han planteado también diferentes grados y niveles en el proceso de integración de los alumnos con necesidades especiales. Deno (1970), postula el sistema en “cascada” para la integración de alumnos sordos, que plantea la posibilidad de que coexistan diversas modalidades instruccionales (salón de recursos, maestro itinerante, apoyo extraescolar, etc.) y no sólo la de inclusión total (a tiempo completo y sin apoyo).

McGee (1976), en tanto, propone un modelo que muestra una progresión gradual de niveles de integración, desde la integración a clases regulares en escuela común, a tiempo completo (con o sin apoyo para el profesor y para el alumno integrado), hasta la asistencia permanente del alumno discapacitado a escuela especial, a tiempo completo. El modelo se compone de 7 niveles de integración:

Tipo I : Integración total en escuela común, sin apoyo.

Tipo II: Integración total con apoyo por parte de una especialista en Trastornos de Audición, o de otro profesional que oriente al niño en el aspecto del lenguaje y/o de materias escolares u otras áreas deficitarias.

Tipo III: Asistencia regular del niño a educación especial y a algunas clases de educación común, como, por ejemplo: Educación Física, Artes Plásticas, Deportes, Matemáticas, Manualidades, Teatro, etc. A menudo se observa que estos niños tienen condiciones artísticas, logrando mucho éxito en estas áreas.

Tipo IV: Integración inversa: Los niños oyentes forman parte del curso de deficientes auditivos. Este tipo de asimilación es más frecuente en el nivel preescolar.

Tipo V : Clases autónomas: Los niños sordos asisten regularmente a su clase especial, y además, a algunas clases de enseñanza general, en una o más materias escolares específicas, con otros oyentes. Por ejemplo, asiste a las clases de Matemáticas en el tema de sustracción o en algún determinado tema de cualquier asignatura.

Tipo VI : Asistencia regular a clase especial, y comparten y/o compiten con sus compañeros de clase común sólo en actividades extraprogramáticas.

Tipo VII: Atención en clase especial exclusiva. En esta modalidad los niños interactúan con los oyentes en forma incidental, como podría ser a la entrada o salida del establecimiento, del aula de clases, baños, etc.

Según Suárez (1997), en exposición hecha en el IV Congreso Nacional de Educación Especial, realizado en Santiago, es posible diferenciar 4 fases en la integración social del discapacitado en la sociedad: la Primera fase, de integración familiar, se extiende desde el nacimiento hasta la plena adaptación del niño a su entorno familiar; la Segunda fase, de integración escolar, implica la adaptación a su ambiente educativo formal en dos áreas principales: la escolar-académica y la escolar-social; la Tercera fase, de inserción laboral, consiste en la participación plena del sujeto en el mundo del trabajo; y, finalmente, la Cuarta fase, de integración en la comunidad, implica la participación plena en la vida social de su comunidad, de su región, de su país y, en definitiva, del mundo.

La integración socio-educativa es, entonces, formulada como un proceso sistemático compuesto por etapas secuenciales, determinadas según las necesidades del niño, en donde el sistema educativo entrega los requerimientos necesarios para garantizar su éxito. Este proceso educativo debe permitir que el alumno reciba una atención flexible, que cambie a medida que vayan cambiando sus problemas de desarrollo y aprendizaje. El nivel de integración más adecuado será, en cada momento, aquel que mejor favorezca el desarrollo

personal, intelectual y social de cada alumno. Una escuela abierta a la integración de alumnos con necesidades especiales debe, por tanto, plantearse con un programa específico de atención, incorporando adaptaciones curriculares, metodológicas, técnicas y organizacionales.

Torres (1995), describe los diferentes niveles de integración socio-educativa adoptados en España: 1) Integración completa: el alumno asiste al aula normal que le corresponde según su edad, pero recibe alguna ayuda de cara a la realización de determinadas actividades más elaboradas para superar pequeñas dificultades o signos de inmadurez, normalmente pasajeros. Este tipo de integración se suele aconsejar a niños que sin padecer ningún tipo de discapacidad presentan dificultades específicas de aprendizaje. Por lo tanto, habitualmente no es una opción adecuada a las necesidades de los alumnos sordos; 2) Integración combinada: supone que el niño sordo asiste a clase regular, pero recibe durante algún tiempo, dependiendo de sus necesidades, atención específica complementaria por parte del profesorado de apoyo, es decir, por el especialista en Audición y Lenguaje; 3) Integración parcial, el alumnado sordo se escolariza en un centro ordinario pero no asiste a clases ordinarias. Recibe su atención en el aula especial de sordos, donde solo hay un grupo reducido de 6 a 10 alumnos con sordera profunda congénita, al frente de la cual hay un especialista. Estos alumnos, sin embargo, participan de la vida habitual del centro ordinario y de los demás alumnos del colegio: recreos, comedor, actividades extraescolares y, con frecuencia, las de las áreas de educación física y artística, junto a los oyentes de un aula ordinaria; y 4) Integración de centro específico, donde el alumnado sordo no asiste al colegio común, sino que su escolaridad se le imparte a jornada completa en colegio especial.

Según Davis (1986), los factores más relevantes para el éxito de la integración de los niños con trastorno auditivo, en las aulas ordinarias, son: buenas capacidades de

comunicación oral; fuerte apoyo de los padres; inteligencia media o superior a la media; confianza en sí mismo; y servicios de apoyo adecuados (como tutorización, consultas audiológicas y reeducación del habla).

La decisión de integración o segregación debe ser tomada, anualmente, por el grupo de especialistas, familiares, educadores y alumnos candidatos a integrarse (en caso de que se encuentren en capacidad de informar su opinión y preferencias), quienes componen un grupo de planeación del PDI (Programa de Desarrollo Individualizado), para así tomar la decisión de cuál será el ambiente menos restrictivo para estos, que les permita su máximo desarrollo cognitivo, social, físico y moral.

Para planificar la escolarización del alumnado sordo y seleccionar una modalidad y nivel específico de integración, así como los programas a desarrollar a nivel individual, se necesita previamente la valoración psicopedagógica del alumno, que comprenderá tanto la valoración de su competencia psico-lingüística, como la valoración de su competencia curricular.

Santiago Torres (1995), describe el proceso integrador socio-escolar español como una práctica que incluye una variedad de opciones y que demanda la coordinación de múltiples agentes. En los centros donde hay alumnos sordos integrados, particularmente en los de integración preferente de sordos, se propicia la coordinación de las acciones de un “maestro tutor”, y uno o más “profesores de apoyo”. El primero es el responsable principal de la educación de su grupo de alumnos, incluidos los alumnos sordos que le hayan sido asignados; en tanto que el “profesor de apoyo”, es un maestro especialista en audición y lenguaje o diplomado en logopedia, cuya función principal es coordinar la integración del alumnado sordo a nivel de centro, a nivel de rehabilitación, aspectos didácticos, organizativos y curriculares, participando como un profesor más de la escuela, con presencia permanente

en el centro. Es así que sus tareas se orientan a tres ámbitos concretos: apoyo al Centro, apoyo al tutor del aula ordinaria, y apoyo al alumnado sordo y su familia. Paralelamente, puede requerirse la participación de “equipos de apoyo externo”, como equipos psicopedagógicos específicos, cuyas funciones principales, van orientadas a la detección, valoración y seguimiento de las necesidades educativas del alumno sordo.

Por otro lado, la integración educativa no puede valorarse sólo en sí misma, teniendo en cuenta si posibilita el desarrollo personal, pedagógico y social del niño con necesidades especiales, sino también, si favorece efectivamente su integración en la sociedad, durante la juventud y la edad adulta. Es preciso considerar que el proceso de integración depende tanto de las posibilidades del sujeto, como de la adaptación de recursos de las instituciones y del entorno social.

A la fecha se han realizado muy pocos estudios con el fin de evaluar globalmente las experiencias de integración escolar y sus resultados, especialmente en el ámbito social. Estos estudios han sido desarrollados, en su mayoría, en países con realidades educativas muy distintas a la nuestra, debiendo enfrentarse a múltiples problemas metodológicos, tanto en su ejecución como en la interpretación de sus resultados. Estos problemas, según Marchesi (1995), devienen fundamentalmente de la gran heterogeneidad de la población sorda y de las dificultades en la definición de criterios de éxito del proceso.

Aún cuando, sobre los datos obtenidos en estas investigaciones, la integración escolar de niños sordos parece producir beneficios en su desarrollo lingüístico y en su rendimiento académico (Marchesi, 1995), estudios realizados sobre el desarrollo emocional y la adaptación social (criterios estrechamente relacionados con la integración social), parecen indicar que los alumnos sordos integrados tienen más dificultades en su adaptación social y

emocional que sus compañeros oyentes, y que alumnos sordos no- integrados, escolarizados en escuelas diferenciales (Reich, 1977; Lynas, 1986; citados por Marchesi, 1995).

Asimismo, estos estudios indican que los niños sordos integrados presentan con mayor frecuencia tendencia a experimentar sentimientos de desvalorización personal, auto-desvalorización y a no aceptar su condición de personas sordas. Meadow (1987), en este sentido, indica que la "socialización de los niños sordos en las escuelas integradoras, aporta beneficios y dolor", y señala que muchos padres (oyentes, por lo general), están deseosos de ubicar a sus hijos sordos junto a pares oyentes, con expectativas de favorecer su lenguaje oral, de ofrecerles mayores exigencias académicas, y de facilitar la interacción cómoda con la comunidad oyente. Estas posibles ventajas pueden ser interferidas por la falta de aceptación de sus compañeros oyentes, y provocar en el niño sordo sentimientos de aislamiento y soledad. Resulta interesante destacar los resultados obtenidos por Meadow (1987), sobre la actitud de los niños no impedidos, ya que serían factores que influirían directamente en las consecuencias y alcances de la integración. Estos indican que los niños no impedidos suelen tener una actitud negativa hacia los impedidos. Ante las situaciones de discapacidad evidentes, esta actitud negativa aparece desde los cinco años de edad, aproximadamente. En relación a las situaciones discapacitantes menos evidentes (como la sordera), ella dependerá de la habilidad de los niños para percibirlo. Los niños mayores tendrían una actitud más negativa que los menores hacia los impedidos, y su contacto mantenido con niños impedidos, no reduciría necesariamente la actitud negativa hacia ellos. En algunas circunstancias, este contacto puede intensificar, más que disminuir, esta actitud negativa.

En la actualidad, algunos especialistas han acuñado el concepto de "inclusión escolar", para referirse a los menores discapacitados que ingresan a la escuela regular sin haber asistido anteriormente a una institución de educación especial. De esta manera, el

concepto de “integración escolar” se reserva para referirse a la escolarización regular del alumno con discapacidad, posterior a la rehabilitación en un centro con programa de educación especial. Paralelamente, la acepción “inserción escolar”, generalmente alude a la mera ubicación del alumno con necesidades educativas especiales en una escuela común, sin programas de apoyo, adecuaciones curriculares, técnicas o metodológicas, y sin un Proyecto de Integración Escolar específico y adaptado a esas necesidades.

6.10. FACTORES QUE INCIDEN EN EL DESARROLLO DEL PROCESO INTEGRADOR SOCIO-ESCOLAR

Diversos factores han sido asociados con el resultado del proceso de integración de niños discapacitados auditivos. Estos factores parecen incidir significativamente en el desarrollo y éxito del proceso integrador y, particularmente, en el plano social, han sido descritos por diversos autores (De la Paz, Miranda y Rojas, 1990; Marchesi, 1995; Castillo, Cuevas y Martínez, 1992; Panetti, 1993; Torres, 1995; entre otros). Considerando como principal protagonista en este proceso, al niño integrado, se inicia el análisis de esta "red de influencia", distribuyendo los factores en dos grandes grupos: los referidos a condiciones internas del sujeto integrado; y los referidos a condiciones externas al mismo (Arenas et al., 1996):

I. Condiciones internas del sujeto integrado:

1. Edad y sexo del educando sordo integrado, considerando principalmente la edad en que se produce la interacción; la diferencia en edad cronológica, con respecto al grupo curso; y la relación entre el sexo del niño integrado y de sus compañeros oyentes.

2. Desarrollo Cognitivo-Intelectual, enfatizando la importancia de las variables Nivel de desarrollo intelectual; e inteligencia social.
3. Aspecto Emocional-Social, destacando la relevancia del nivel de autoestima, tolerancia a la frustración, y estado de ánimo basal; así como la aceptación de su sordera y de su condición de persona sorda; su nivel de adaptación social y actitud comunicativa; y su actitud hacia su propio proceso de integración escolar.
4. Presencia de déficit agregados, como trastornos motrices; deficiencia visual; desórdenes psico-neurológicos; deficiencia mental, entre otros.
5. Aspecto Académico, particularmente considerando su nivel de conocimientos sobre materias básicas y nivel pedagógico alcanzado; tipo, tiempo y continuidad de la exposición a la escolarización especial; precocidad y corrección del diagnóstico e intervención pedagógica especializada; duración y precocidad de la integración en escuela común.

II. Condiciones externas al sujeto integrado:

1. Condiciones del Grupo Familiar, como sus características (Presencia de déficit auditivo en los Padres, modalidad comunicativa adoptada, constitución del grupo familiar, nivel socioeconómico y cultural del grupo familiar, etc.); y la actitud del grupo Familiar (dinámica intrafamiliar, actitud respecto al hijo sordo, apoyo familiar y compromiso en la educación del niño, expectativas sobre la educación e integración del niño).
2. Condiciones al interior de la Escuela Especial, enfatizando las características de la organización: recursos, infraestructura e implementación técnica y física; régimen de estudio (externado o internado); enfoque metodológico adoptado; estrategias de integración; experiencia integradora; y correspondencia con los cursos, contenidos y programas aplicados en enseñanza común. Asimismo, cobran gran relevancia las características del cuerpo docente y administrativo, como el nivel de excelencia y experiencia de los profesores

especialistas; y la actitud y expectativas del equipo de especialistas, administrativos y directores, hacia el alumno sordo y su integración a escuela común.

3. Condiciones al interior del colegio integrador, entre las que destacan también sus características generales: recursos, infraestructura e implementación técnica y física; tipo de apoyo que ofrece el colegio al alumno integrado (psicológico, pedagógico, logopédico, audiológico, etc.); número total de alumnos sordos integrados en el colegio; estrategias y modalidad de integración adoptadas en relación a las características del niño; flexibilidad de los programas educativos y dotación de recursos humanos y materiales adecuados a las necesidades específicas del alumno integrado; y el eventual apoyo de intérprete o capacitación de profesores y compañeros oyentes en el uso del lenguaje de señas. Respecto de las características del cuerpo docente y administrativo, destaca la actitud del equipo docente, administrativos y directores hacia las personas sordas y su integración; la excelencia de los profesores, capacitación y experiencia en relación a la problemática general que impone el déficit, y a la integración; y la actitud y expectativas del profesor del profesorado hacia el niño integrado (aceptación, rechazo o sobreprotección). A estos factores, se agregan los derivados de las características del grupo curso en la escuela integradora (número total de alumnos en el curso y cantidad de alumnos sordos integrados en él; actitud de los compañeros oyentes hacia el niño Integrado; y la dinámica interna general del grupo curso, asociada a la actitud de sus líderes.

4. Condiciones en la comunidad. Entre estas, se señalan como gravitantes las condiciones de la comunidad de personas sordas (afiliación y pertenencia del niño a la comunidad y actitud de la comunidad sorda hacia la integración); y de la comunidad oyente (actitud hacia las personas sordas y sus posibilidades de integración; actitud estatal hacia la integración (legislación, asignación de recursos, difusión de información, etc.).

La necesaria consideración de estos factores, al diseñar programas e iniciativas tendientes a la integración de personas con discapacidad sensorial auditiva, aumenta sus posibilidades de real inclusión en todos los núcleos y niveles, reduciendo así la segregación, y mejorando sus condiciones y calidad de vida (Arenas et al., 1996).

6.11. INTEGRACIÓN SOCIO-EDUCATIVA DEL ALUMNO SORDO EN CHILE

En el marco legal de la aprobación de la Ley de Integración Social, el Estado chileno se comprometió a promover “acciones orientadas a asegurar el acceso a la educación regular, en todos sus niveles, de las personas con discapacidad”. Aún cuando “concede la existencia y funcionamiento de un sistema de educación especial, para aquel grupo de la población con discapacidad con necesidades educativas especiales, que no pueden ser satisfechas por el sistema regular de educación” (Fonadis, 2003).

Aún cuando existe escasa literatura especializada y antecedentes de investigaciones profundas realizadas en nuestro país, respecto de los resultados de estas iniciativas, destaca el esfuerzo regulador y fiscalizador que ha desarrollado Fonadis, particularmente al evaluar limitaciones y obstáculos que se oponen al éxito del proceso integrador en el sistema educativo nacional. En este sentido, un estudio presentado por Muñoz (1997), en el IV Congreso Nacional de Educación Especial, señala la existencia de 4 obstáculos principales para la integración en Chile: la falta de formación de los maestros; la carencia de recursos humanos y materiales; la descordinación entre el sistema de educación común y el de educación especial; y actitudes de no-aceptación o incomprensión por parte de la sociedad y

sus representantes; añadiendo además la desconfianza y hasta el temor de la propia familia del discapacitado, respecto de los beneficios del cambio que se propone.

Por ello, representantes de esta institución gubernamental enfatizan la necesidad de provocar primeramente un cambio de mentalidad y actitud, particularmente en los padres y profesores, a través de un plan estratégico nacional, formulando las condiciones para una educación inherentemente inclusiva e integradora, inmersa en una estrategia global de educación y en las políticas sociales del Estado.

Otro estudio realizado por Fonadis, en 2001, tendiente a cuantificar, analizar y describir los procesos de integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, en escuelas municipales del país, concluyó que la integración de niños con discapacidad a la escuela regular es reconocida mayoritariamente como un beneficio para la comunidad educativa, que produce un cambio cultural y una innovación educacional, no obstante presenta limitaciones que deben ser subsanadas.

Entre las conclusiones de este estudio, destaca el beneficio que ha significado para las escuelas básicas comunes, la posibilidad de postular a Proyectos de Integración Escolar, recibiendo fondos del MINEDUC, específicos para este fin. Se indica además que la elección de una determinada modalidad de integración sería variable, dependiendo de las características del niño con discapacidad, existiendo, en consecuencia, niños integrados en sala de clases, con apoyo en sala de recursos en jornada alterna; otros niños permanecen más tiempo en sala de recursos y asisten sólo a algunas asignaturas en el aula regular; y otros permanecen en aula de recursos y comparten con sus compañeros en los patios, casinos y actividades extra-programáticas. Las opciones señaladas deben contar con un "Aula de Recursos" que consiste en una sala con espacio suficiente y funcional que contenga la

implementación, accesorios y otros recursos necesarios para satisfacer los requerimientos especiales de estos alumnos.

La mayor cantidad de niños con discapacidad integrados en escuelas básicas municipales es el que presenta discapacidad mental.

Otro aspecto evaluado, particularmente positivo, es la participación de profesores de apoyo en la escuela básica municipal, que ha significado la aplicación de nuevas metodologías para el niño integrado y su curso, favorecedoras del desarrollo de lenguaje y lectoescritura, con estrategias y técnicas más creativas, que han beneficiado a la totalidad de los alumnos.

Cuando los proyectos de integración son comunales, generalmente las escuelas especiales se transforman en Centros de Recursos para la Integración, reformulando su rol tradicional.

En relación a los Proyectos de Integración nacionales, los docentes que se contratan como apoyo son principalmente especialistas en problemas de aprendizaje. Estos profesores, si bien se han hecho cargo de la integración de los niños con discapacidad, manifiestan sentirse inseguros y temerosos al trabajar con estos niños, dado que no son especialistas en discapacidades ni cuentan con capacitación en la materia. El modelo de apoyo mayoritariamente utilizado es el de itinerancia y si bien es económicamente conveniente, presenta problemas para los profesores de apoyo ya que no les permite integrarse e interactuar plenamente en la vida cotidiana de la escuela. Por otro lado, dada la reducida cantidad de tiempo que el profesor de apoyo pasa en la escuela, los docentes regulares estiman que la ayuda brindada sería para ellos insuficiente.

A su vez, los profesores básicos, que son los principales ejecutores de los proyectos de integración, en general no participan en la elaboración de los mismos, ni poseen

información ni perfeccionamiento acerca del trabajo con niños con discapacidad. Esto se ve agravado por el hecho de que la capacitación de estos profesores no es prioritaria en el uso de los recursos de estos proyectos. Es así como sólo en un 41% de los establecimientos se capacita a los profesores regulares.

En general la coordinación entre los profesores de apoyo, especialistas en discapacidad, y los profesores básicos, presenta también dificultades ya que carecen de espacio y tiempo específico disponible para coordinar sus acciones. El trabajo de adecuaciones curriculares por lo tanto se realiza, si es que ello sucede, en los "pasillos".

Aunque un 92% de los Proyectos habría sido aprobado por MINEDUC, se detectó burocracia administrativa en la aprobación de los Proyectos de Integración, tardanza en el envío de recursos y en la validación de los documentos que se exigen para su aprobación.

Las familias de los niños con discapacidad integrados, en general, declaran que no reciben información ni participan de talleres específicos, y no son considerados en la elaboración y diseño de los Proyectos de Integración (que según la ley deberían incluir la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, docentes, padres y apoderados, supervisores y profesionales de los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación). No obstante, el nivel de compromiso estimado de estas familias suele ser bajo, con predominio de familias "medianamente comprometidas" (56 %) con el proceso integrador de los alumnos.

En general, se aprecia falta de canales directos y permanentes de información, hacia los profesores, padres y niños de la escuela, sobre las experiencias y el Proyecto de Integración que se está ejecutando.

Otros obstáculos constatados por el estudio, son: la excesiva cantidad de alumnos por sala de clases, que dificulta la atención de los niños con discapacidad;

falta de sensibilización de profesores básicos y apoderados de las escuelas; actitudes sobreprotectoras de algunos padres de los niños con discapacidad; falta de adecuaciones curriculares; falta de capacitación masiva y sistemática de profesores básicos, en discapacidad e integración, y formación específica en estas temáticas en carreras pedagógicas de Pre-Grado.

Dadas estas limitaciones, Fonadis sugiere en 2001 el diseño participativo de un Plan de Acción Nacional para la Integración, que estipule las acciones, responsables y recursos necesarios para mejorar el sistema, extendiéndose a cada una de las regiones del país.

Respecto de los fundamentos y razones que sustentan la opción por la vía de la integración específica para niños sordos, en nuestro país, parece gravitante la necesidad de dar continuidad a los estudios escolares de estos niños, en Educación Básica y Media, a través de la integración a Escuela Común. Esto se debe a que la atención escolar de nuestro Sistema Especial de Educación no aporta niveles superiores a sexto básico, por lo que los niños que rebasan este nivel se ven forzados a optar por la vía de la integración , o por la formación pre-laboral, si su edad cronológica y características se los permiten (Panetti,1993).

Otras consideraciones, hacen referencia a factores tales como las expectativas y fantasías de los padres respecto a la "normalidad" del hijo sordo, y características de las escuelas especiales de nuestro país, que no les son gratas a los padres de nivel socio-económico alto y medio, como su ubicación en sectores alejados de sus residencias, el que su alumnado pertenezca mayoritariamente al nivel socio-económico bajo, o que los enfoques educativos de algunos Centros incorporen la comunicación a través de lenguaje de señas (Panetti, 1993).

Si bien existe un relativo consenso con respecto a la importancia de integrar escolarmente al discapacitado auditivo, no existe tal, con respecto a la forma en que debe desarrollarse el proceso; lo que explica, a su vez, el que en diferentes ciudades, y aún en diferentes instituciones educativas, se empleen recursos y estrategias integradoras diferentes (Cuevas et.al, 1992).

La integración del niño sordo a Escuela Común, ha sido, en nuestro país, sinónimo de apartarlo de sus iguales sordos, por cuanto la mayoría de los colegios aceptan sólo a un niño sordo por curso, siendo éste el único en su tipo, en el aula o en el colegio, lo que favorece en el alumno sentimientos de no pertenencia al grupo, y de rechazo hacia su diferencia, la sordera (Panetti, 1993).

En cuanto a la modalidad de integración, en nuestro país, sólo con escasas excepciones, se aplica la modalidad de integración total, en la cual el niño (que puede o no haber asistido previamente a Escuela Especial), es incorporado a una Escuela Común, cursando todas las asignaturas con sus pares oyentes, pudiendo, si lo desea, eximirse en educación musical o idiomas (De la Paz, Miranda, Rojas, 1990).

Actualmente, la ley de integración parece inducir un proceso de inserción escolar indiscriminado, dirigido de la misma manera a todos los niños con discapacidad auditiva, sin considerar sus diferencias individuales. Suele representar una integración física, que sólo pone en contacto directo a los menores sordos con pares oyentes, pero sin dotarlos de apoyo, programas especiales y niveles o modalidades de integración ajustados a sus necesidades.

Por otro lado, dada la ausencia de intérpretes de señas en aulas comunes, y la escasa preparación técnica del profesorado para atender a las necesidades educativas especiales de sus alumnos sordos, la integración escolar en nuestro país supone una elevada exigencia de desarrollo y dominio de lenguaje oral (el sordo es el único niño discapacitado al que se

pretende integrar con otro “idioma” y con dificultades severas de comunicación) y lecto-escritura, aún cuando los estudios nacionales realizados por especialistas de la UMCE (Miranda 2001), reflejan que el nivel de lectura comprensiva de los jóvenes y adultos sordos chilenos no superaría el nivel de 3° Básico.

Es así que el niño sordo integrado y su familia, en Chile, deben enfrentarse a no pocos problemas, entre los que destacan:

- en el sistema imperante, el niño sordo que requiere atención especializada (la gran mayoría de ellos), sólo puede acceder a ella en un horario alterno al de la jornada escolar en Escuela Común (la que no cuenta con especialistas), lo que supone dedicar mayor cantidad de tiempo que sus pares oyentes al trabajo escolar, favorece fatiga y frustración, restringe sus actividades sociales y recreativas, y suele significar un gran esfuerzo económico para los padres (Panetti, 1993).
- la existencia de un número muy reducido de establecimientos comunes comprometidos con la integración del niño sordo, muchos de las cuales no reúnen los requisitos básicos necesarios, como: orientación hacia el desarrollo personal de sus alumnos; sustentación de valores referidos al derecho a la igualdad, a similares oportunidades educativas y al respeto hacia las diferencias; apertura para llevar a la práctica adecuaciones ante las necesidades de la sordera; etc. (Panetti, 1993).
- la difícil situación que debe enfrentar el profesor común, cuya formación y recursos son limitados en esta área, lo que favorece en él sentimientos de inseguridad y sobreexigencia. Su escaso conocimiento en relación a las posibilidades y habilidades de los niños sordos se refleja, a veces, en discutibles promociones de curso de estos alumnos, aún cuando no hayan comprendido y asimilado contenidos básicos de los programas del nivel, y otras veces, en forma de sobreexigencia pedagógica hacia el educando (Panetti, 1993).

- la mayoría de los niños sordos que logran integrarse, lo hacen después de cursar parte de su enseñanza Pre-Básica y Básica en Escuelas Diferenciales. Con frecuencia esto implica algún grado de retraso en relación a la edad cronológica con que los alumnos oyentes se incorporan a ese nivel específico, en enseñanza común. Este retraso responde a veces a diagnósticos tardíos (que suponen ingresos tardíos al Sistema Diferencial), o a dificultades en el proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades comunicativas básicas. De este modo, las diferencias etarias, a veces significativas, con sus compañeros oyentes, acrecientan las diferencias generadas por el déficit, y dificultan la integración social.
- el niño sordo que se integra no sólo debe adecuarse a un sistema educacional distinto (con exigencias, estructuras, reglamentaciones, valores y expectativas nuevas y diferentes), sino que también debe adecuarse, muchas veces, a modalidades comunicativas distintas en la enseñanza y comunicación cotidiana (que suponen una elevada y permanente exigencia de lenguaje oral y lectura labio-facial); pérdida de su red social de amigos previa y el requerimiento de establecer nuevos amigos oyentes, de los que dependerá académicamente; y a la sensación de que los demás lo perciben como diferente y extraño, debiendo enfrentarse, desde su primer día en el colegio integrador, a la mirada curiosa de sus pares, y en ocasiones, a sus prejuicios y desconocimiento sobre la problemática de la sordera (Cuevas, Castillo y Martínez, 1992).
- otra dificultad es la que plantea el eventual fracaso de los alumnos integrados a escolaridad común, en especial cuando el nivel alcanzado excede al de sexto básico. Estos niños no sólo experimentan gran frustración e incertidumbre frente a su futuro (sentimientos que son compartidos por los padres, quienes tienden a generar falsas expectativas con respecto al proceso de integración, y responden con angustia ante el fracaso), sino que además deben enfrentar la imposibilidad de reingresar a una Escuela Diferencial. Sólo les

resta a estos menores incorporarse a formación Pre-laboral en talleres para sordos, y aspirar a la posibilidad de integrarse laboralmente.

Cabe plantearse que el éxito en el proceso de integración escolar, en nuestro país, aún en los casos en que el joven sordo alcanza niveles de enseñanza superior, no parece garantizar el éxito en la integración laboral; siendo hasta cierto punto incierta la posibilidad de acceder a la consecución de un puesto de trabajo, y de conservarlo.

Así, la integración social a otros núcleos, como el laboral y el comunitario, no han sido mayormente atendidos por el Sistema, responsabilizándose de sus resultados a padres, empleadores y algunos miembros de la comunidad oyente, quienes muchas veces por desconocimiento, temor y prejuicios, generan actitudes de rechazo y sobreprotección hacia las personas sordas, que dificultan y pueden hacer de la integración social, un proceso angustioso y frustrante.

En nuestro país, el aspecto social de la integración del niño sordo a Escuela Común (integración social), ha tendido a ser postergado, tanto en su desarrollo como en su evaluación, privilegiándose, al menos parcialmente, el aspecto académico.

Gran parte de la responsabilidad sobre el éxito de la integración social del niño sordo, parece ser, en este sentido, "relegada" sobre el mismo niño sordo que se integra; esperándose que este aspecto fundamental de la integración escolar, se realice en forma espontánea y hasta cierto punto independiente del proceso global, sin que medien actividades organizadas y planificadas por los agentes educativos, que beneficien el proceso (Cuevas, Castillo y Martínez, 1992).

Por otra parte, es importante tener en cuenta en qué medida las condiciones personales del alumno incluidas las asociadas a algún tipo de discapacidad, pueden afectar a su proceso de desarrollo y, por tanto, a su aprendizaje; es decir, cómo inciden en sus

posibilidades de relación con los adultos, los compañeros y los contenidos de aprendizaje. Aspectos como el nivel de competencias del alumno; su auto-concepto; las características y gravedad de su discapacidad; la existencia de otros trastornos asociados y/o de problemas de salud; o bien sus experiencias tempranas en el marco familiar o en la escuela, pueden ser indicadores sumamente útiles. Estudios sobre Integración de Discapacitados auditivos en Escuelas Comunes de Santiago (Arenas et al., 1996), destacan la importancia significativa que cobran las características personales del alumno sordo, en la dinámica de interacciones con sus compañeros. Respecto de las características personales señaladas como negativas para la integración social (inmadurez, impulsividad, mal carácter, tendencia a aislarse, entre otras), estos estudios sugiere que algunos alumnos sordos experimentaban la situación de intercambio social como un evento muy frustrante. Parte de esa frustración parecía provenir de las dificultades de comunicación (que todos los alumnos entrevistados mencionaron, y que interferían la interacción social cotidiana, provocando cansancio y aburrimiento en muchos compañeros oyentes.

6.12. INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL ALUMNO SORDO EN LA QUINTA REGIÓN

Actualmente, la V Región carece de investigaciones amplias sobre esta problemática, y se desconocen antecedentes claros sobre datos estadísticos respecto de la cobertura de la integración o sus resultados. No obstante, una visión panorámica de la realidad regional claramente indica que las experiencias de integración son insuficientes, y las oportunidades escasas.

La Secretaría Ministerial de Educación de la Región de Valparaíso informa, a Junio de 2003, la existencia de 1692 alumnos con diferentes tipos y grados de discapacidad integrados en 244 establecimientos educacionales, en niveles Pre-Básico, Básico y Medio. En la Provincia de Valparaíso, se reconocen 722 alumnos integrados en 94 escuelas de sus 9 comunas, entre los cuales 661 son niños con deficiencia mental, 33 presentan déficit motor, 8 tienen deficiencia visual, 3 trastorno severo de relación y comunicación, y sólo 17 presentarían deficiencia auditiva (lo que corresponde a un 2.4 % del total de alumnos integrados en la Provincia).

En nuestra Región, son contados los Establecimientos Educativos Regulares que cuentan con Proyecto de Integración, la mayoría sin apoyo especializado permanente si no, en el mejor de los casos, apoyo itinerante de un Educador Especialista Municipal (no superior a una o dos horas semanales por alumno), y apoyo logo-pedagógico particular (si los padres pueden costearlo); no existen Centros de Formación Pre-Laboral o Talleres Laborales para sordos; y prácticamente no hay apoyo a la integración en niveles de Educación Superior, en Institutos de Formación Técnico-Profesionales y Universidades.

Esto, ha incidido en grandes inequidades y falta de oportunidades de integración laboral, la que para muchos jóvenes y adultos sordos constituye la única opción de desarrollo, debiendo tolerar situaciones de inestabilidad laboral, discriminación, sobreexplotación y salarios indignos.

6.13. ROL DEL PSICÓLOGO EN EL PROCESO INTEGRADOR SOCIO-EDUCATIVO

El psicólogo ha sido una figura relativamente ausente, en nuestro país, en el proceso de integración social y de atención de necesidades educativas especiales, tanto en el marco escolar directo como en las políticas educacionales que se han diseñado, tal vez porque habitualmente este ámbito obtiene una mínima representación en los programación curricular de las carreras universitarias de Pre-Grado en psicología, y la escasa cobertura de cursos y post-títulos de especialización en esta área (particularmente respecto de la atención de personas sordas, cuyas características suponen muchas veces interferencias para el profesional que no domina medios de comunicación alternativos, lo que dificulta la aplicación de técnicas y recursos convencionales). Generalmente, su labor se ha referido a procedimientos diagnósticos clínicos, de selección o administrativos y, sólo raramente, interviene directa o indirectamente sobre el proceso integrador a la Escolaridad Común, o provee orientación a los agentes implicados en él, incluyendo la atención a las necesidades psicológicas de los menores.

En la actualidad, no obstante, crecientemente se requiere y demanda del psicólogo educacional una participación plena en la habilitación integral de recursos que favorezcan el proceso integrador del alumno sordo, así como se aspira a que asuma cabalmente su compromiso en la coordinación de Equipos Interdisciplinarios de Intervención clínica, Psico-pedagógica, Psico-social y Comunitaria.

Dado que las demandas que supone el proceso integrador son particularmente elevadas para el menor sordo, es dable presuponer su sobre exposición a presentar problemas de rendimiento escolar e integración social, y trastornos en su desarrollo socio-emocional,

autoestima y motivación, provocando elevado nivel de estrés patológico, interferencia en sus recursos intelectuales, problemas de aprendizaje, eventualmente, fracaso y deserción escolar. Por ello, resulta de suma importancia la labor del psicólogo como gestor de intervenciones para estimular mejores interacciones sociales en el marco de la escuela, y específicamente al interior del grupo curso, que permitan anticipar y prevenir dificultades, y contribuir a orientar la acción del profesorado común, los alumnos oyentes y sus padres (despejando sus dudas, aprehensiones y prejuicios).

La elaboración de programas de desarrollo individual, con incorporación de adecuaciones curriculares y organización en grupos–aula flexibles, son recursos específicos de intervención que pueden ser asesorados por psicólogos, contribuyendo a la conformación de sistemas escolares flexibles, con atención personalizada de las necesidades educativas especiales de cada menor sordo. Por ello, y considerando que “el objetivo de la integración socio-educativa es la adaptación social, personal y académica del sujeto”, es fundamental desplegar ayudas sociales y psicológicas especializadas, con un serio compromiso educativo, para prestar apoyo al educador en su tarea de dar atención a la diversidad.

Otra función relevante del psicólogo educacional, la constituye el realizar procesos de evaluación en el contexto escolar. Las funciones de detección, evaluación y diagnóstico, permiten dirigir acciones preventivas, asesorar al resto de los profesionales de la escuela y realizar adaptaciones curriculares y programáticas que beneficien el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la integración social de los alumnos con y sin discapacidad. Es así que las investigaciones que aporten antecedentes sobre los factores que contribuyen a mejorar la calidad de la integración social de los alumnos sordos, permitirán prevenir, detectar y modificar situaciones o hechos que puedan conllevar déficit o desviación del logro educativo óptimo, desadaptación y/o fracaso del alumno, movilizandando recursos personales, familiares y

escolares, con repercusiones educativas en los aprendizajes y en la adaptación de los alumnos.

Las decisiones preventivas vinculadas más estrechamente a la propia institución escolar, consisten en introducir cambios relevantes en los propios programas educativos (aumentar los ejercicios dirigidos a la adquisición de pre-requisitos de lecto-escritura, modificar los objetivos de aprendizaje, elaborar material didáctico específico, adaptar el contenido del currículo a las características del medio, etc.), o en la estructura educativa (organización de aulas de apoyo, de grupos flexibles, limitar el número de alumnos por sala) o en la dinámica escolar (tareas complementarias, visitas culturales, excursiones, etc.) adecuando estos aspectos a los sujetos y su entorno social (Forns et al., 1997).

Por supuesto, esta función preventiva requiere de la participación cooperativa de toda la comunidad escolar y, particularmente, del trabajo en equipo de psicólogos y profesores. Generar condiciones propicias para la integración social de los alumnos con discapacidad auditiva, entonces, implicará la acción previa de asumir acciones preventivas y conocer cabalmente los mecanismos internos de funcionamiento y evolución del proceso integrador, sus riesgos y factores de éxito. Asimismo, la utilización de pruebas proyectivas en la evaluación del desarrollo emocional y autoestima de los alumnos sordos integrados, permitirá detectar a los alumnos en riesgo socio-emocional, posibilitando la acción preventiva y correctiva que permita diseñar y planificar adecuaciones que potencien su proceso integrador.

Resulta, además, imperiosa la participación del psicólogo en el diseño de acciones tendientes a desarrollar y modificar actitudes, tanto en la escuela integradora como en la comunidad. En el diseño de estas estrategias también será deseable y necesaria la participación del especialista en el área psicológica, documentado y técnicamente preparado, en los ámbitos de diseño de normativas legales y decretos que se refieren al proceso de

integración, tanto como en la atención de las familias, difusión adecuada de información a la comunidad, etc.

Aún cuando, como fenómeno social y macrosocial, en los fenómenos de integración y segregación parecen incidir variables históricas, procesos económicos, políticos y culturales, más allá del alcance de cualquier análisis puramente psicológico-individualista, se hace evidente que su indagación profunda requerirá del significativo aporte de disciplinas como la Psicología Social de la Educación, que pueden ser una poderosa herramienta para lograr la integración, en tanto permiten comprender los mecanismos individuales y grupales de la discriminación, y pueden aportar recursos de intervención dirigidos a los distintos ámbitos y niveles de acción del Psicólogo.

De ahí que iniciativas como la reforma educacional y los requerimientos cambiantes que supone la aplicación de la Ley de Integración Social, elicitan actualmente una redefinición del quehacer del psicólogo, demandando el abandono de su posición histórica- jerárquica-superior- en las escuelas de elite que pueden solventar su contratación, para asistir a la conformación de equipos multi, inter, trans o pluridisciplinarios, que permitan una atención multidimensional integral de las necesidades de esta población sorda, históricamente postergada.

Este es el marco conceptual en el que se encuadra el presente Estudio, un marco conceptual contenido por más preguntas que respuestas, por más inquietudes que soluciones.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

1. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO

La presente investigación constituye un Estudio Exploratorio-Descriptivo. Conforme a lo expuesto en la introducción, su naturaleza de carácter Exploratoria, responde al hecho de que indaga una realidad escasamente investigada (Hernández et.al, 1994), en el territorio nacional y, particularmente, en la Región de Valparaíso. Asimismo, según su profundidad, configura un Estudio Descriptivo (Sierra Bravo, 1991), en tanto obedece a la intención de realizar una descripción de la variable integración social de niños y jóvenes deficitarios auditivos integrados a escolaridad común, en comunas de la Provincia de Valparaíso, determinando sus características y condiciones. Según la fuente (Sierra Bravo, 1991), este es un Estudio de tipo Primario, pues los datos se obtuvieron de primera mano, aplicando directamente instrumentos al grupo muestral.

El diseño es no-experimental transeccional descriptivo (Hernández et al., 1994), dado que se realiza en un solo momento o tiempo único, sin intención de manipular deliberadamente las variables independientes, con el fin de observar fenómenos tal y como se producen en su contexto, para después analizar su interrelación con variables dependientes, sin precisar sentido de causalidad.

A fin de establecer una descripción más profunda del comportamiento de variables presumiblemente asociadas con el nivel de integración social de estos alumnos, sugeridas en literatura especializada, es que se ha considerado la utilización de procedimientos estadísticos

correlacionales, para establecer tendencias y determinar correspondencias significativas entre las variables analizadas, Diferencia Etaria del alumno sordo con respecto a sus compañeros de curso oyentes, y Cantidad Total de Alumnos en el grupo-curso integrador.

El estudio se enmarca en el área de la Psicología Educacional y la Psicología Social Educacional, y se vincula particularmente al ámbito de interés de la Psicología de las Necesidades Educativas Especiales, por cuanto su población corresponde a niños y jóvenes con discapacidad auditiva.

Aunque la Psicología Social Educacional es una disciplina relativamente nueva, parece apropiada para estudiar los procesos educativos, si se piensa que la educación, entendida en sentido amplio como fenómeno psico-social, es el agente principal de socialización en nuestra cultura. La Psicología Social de la Educación es reconocida como disciplina independiente en 1969, con la publicación del artículo de J.W. Getzels “A Social Psychology of Education”, aparecido en *Handbook of Social Psychology* de Lindzey y Aronson. Ovejero (1996), cita tres definiciones de Psicología Social de la educación: “Disciplina que estudia la interacción y sus productos sociales en el contexto de situaciones y problemas educacionales” (Charters y Gage, 1963); “Una visión del proceso educativo a través de los ojos de un psicólogo social” (Backman y Secord, 1969); y “El estudio de los principales problemas de la educación, a la luz y con la ayuda de los hallazgos de la Psicología Social” (Johnson, 1970).

2. POBLACIÓN Y GRUPO MUESTRAL

2.1. POBLACIÓN

Según la Federación de Asociaciones de Padres y Amigos de Sordos, de España (1997), existiría una incidencia de sordera en el mundo de 0.1 a 0.2 % de la población general. Es decir, 1 de cada 1000 a 2000 niños nacería con pérdida auditiva congénita, en su mayoría asociada a etiologías genéticas, cuadros virales e infecciones padecidas por el menor en gestación.

En tanto, a nivel nacional, datos aportados por el INE, derivados del Censo Nacional realizado por MIDEPLAN en 2002, señalan que en Chile existiría un Total de 1.400.000 personas con discapacidad. Ellos enfrentan situaciones de marginación, pobreza y falta de oportunidades (50 % no habría terminado estudios de Enseñanza Básica; 23 % de los mayores de 15 años serían analfabetos; 72 % afrontarían situación de cesantía; y 26 % vivirían en extrema pobreza). La Población Sorda sería el grupo mayor (33% del grupo total de personas con discapacidad), ascendiendo a 66.524 personas sordas profundas. 50, 6 % de la Población Sorda tendría entre 65 y 90 años (con mayor índice entre 70 y 85 años), con una distribución homogénea por sexos (muy similar entre hombres y mujeres).

Paralelamente, la Asociación de Sordos de Chile, en 2003, publica una estimación de más de 300.000 habitantes con discapacidad auditiva en Chile. Entre ellas, 199.572 serían personas sordas moderadas, severas o profundas. La mayoría de ellas (22,34 % del total, correspondientes a 44.586 personas sordas, tendrían entre 70 y 79 años; 18.822 (9,43 %) vivirían en la V Región (4º mayoría del país); 61.608 (30,87 %) vivirían en la en R.M.; 31.128 (9,43 %) en VIII Región; y 19.392 (9,72 %) en la X Región.

Este sector minoritario de la población chilena ha sostenido, históricamente, importantes reivindicaciones, como su demanda de mayor calidad de la educación especializada, y de reconocimiento del lenguaje de señas como lengua oficial y formal, en tanto idioma materno y patrimonio cultural de las personas sordas.

Esta investigación, considera como población de estudio el grupo total de alumnos sordos integrados en escuelas comunes de la Provincia de Valparaíso. Lamentablemente, no existen estudios acabados que hayan aportado antecedentes estadísticos precisos sobre la cantidad de alumnos sordos integrados en la V Región, por cuanto las Escuelas Especiales no suelen realizar seguimiento de los alumnos egresados e integrados a escolaridad común, y los menores que fracasan en el proceso integrador no pueden regresar a las Escuelas Especiales, dado que éstas sólo imparten escolaridad hasta Sexto Básico. Aunque esto dificultó la estimación y selección del grupo muestral, es claro que constituyó un desafío relevante el realizar un catastro sobre la realidad regional de la integración escolar de alumnos sordos, por lo que al inicio del presente Estudio se elaboró un acabado sondeo sobre la magnitud y características de esta población, el que se incluye y analiza en páginas subsecuentes.

Este catastro concluyó que 95 niños y jóvenes deficitarios auditivos estarían, a 2005, integrados a escolaridad común, en 67 escuelas de educación regular, pertenecientes a 7 comunas de la Provincia de Valparaíso (las restantes 3 comunas no presentaban alumnos sordos integrados). Dentro de este grupo, los alumnos que coinciden con los criterios de selección muestral y constituyeron población útil para la conformación del Grupo Muestral de Estudio, ascendieron a 46 alumnos con pérdida auditiva moderada a severa, pre-lingüística, integrados en forma unitaria en sus cursos, escolarizados a 2005 entre 3° Básico y 4° Medio, sin poseer déficit agregados o multidéficit.

2.2. DESCRIPCIÓN Y SELECCIÓN DE GRUPO MUESTRAL

Se inició la indagación en base a la información aportada por Escuelas y Centros de Atención de niños sordos, sobre nóminas de alumnos sordos integrados, y por las Escuelas Comunes Integradoras conocidas en la V Región. Posteriormente, se recolectó información complementaria en diversas instituciones relacionadas con los ámbitos de Educación e Integración (FONADIS, MIDEPLAN, Universidades y Escuelas Comunes Municipales y Particulares de la V Región). Finalmente, se procedió a realizar una extensiva encuesta telefónica dirigida a todas las escuelas, colegios, liceos, centros educativos, corporaciones educacionales e instituciones educativas comunes, registradas en la guía telefónica y en el listado de Establecimientos educacionales de la Secretaría Regional Ministerial de Educación, correspondientes a la Provincia de Valparaíso, a fin de establecer cuáles de ellas presentaban alumnos sordos integrados en la actualidad. La recopilación de estos antecedentes permitió la elaboración de un completo catastro sobre el paradero de los niños y jóvenes integrados, al mismo tiempo que arrojó datos relevantes sobre cuántos de ellos iniciaron el proceso de integración escolar y continúan en él, egresaron o, por el contrario, fracasaron y/o desertaron.

Inmediatamente, se realizó un proceso de recolección y verificación de antecedentes personales y escolares de los alumnos sordos integrados en Escuela Común, información que fue recogida a través de llamadas telefónicas y visitas a hogares y escuelas integradoras de los alumnos sordos, confeccionándose una ficha personal de antecedentes de cada niño.

Una vez verificados los antecedentes personales de cada alumno sordo integrado a Escuela Común, se procedió a seleccionar de esta población al grupo muestral de estudio, en forma intencionada.

Se establecieron como criterios de selección: niños y jóvenes deficitarios auditivos con 1 ó más Años de Integración en Escuela Común, portadores de déficit auditivo congénito o pre-lingüístico, de moderado a profundo, y que cursan actualmente entre 3° Básico y 4° Medio.

Se excluyó a aquellos alumnos que poseían compañeros sordos integrados en el mismo curso, y a los que tenían familiares sordos (padres o hermanos). Además, se consideró un número máximo de 2 niños por colegio integrador, y equiparó, en lo posible, el número total de alumnos por género y por Escuela Especial de procedencia. Los criterios señalados se consideraron apropiados, en tanto permitieron reunir un grupo de niños y jóvenes deficitarios auditivos integrados (por lo menos un año) en cursos de Escuela Común, cuyos alumnos habrían alcanzado un nivel de desarrollo social, lingüístico y de lecto-escritura suficiente, para permitir la aplicación de las técnicas e instrumentos de evaluación del Estudio (Entrevistas, Test de Dibujo de Figura Humana, y Test Sociométrico).

El criterio referido al grado de deficiencia auditiva, permitió la obtención de un grupo cuyas características auditivas representaron la población más severamente afectada por el déficit, homogeneizando en cierta medida su influencia sobre la integración social.

Se excluye a los niños sordos integrados en grupo de alumnos sordos en el mismo curso, por ser una situación de escasa frecuencia en nuestro medio, y cuya incidencia en la dinámica grupal del curso y en el proceso de integración puede presentar características particulares. Igualmente no se consideró a los educandos sordos, hijos de padres sordos, dado que, como se señala en la Fundamentación Teórica, los hijos sordos de padres sordos se diferencian en su desarrollo cognitivo, emocional y social, de sus pares sordos hijos de padres oyentes.

Con la intención de que el Grupo de Estudio no reflejara situaciones particulares de algunas instituciones educativas, se consideró como máximo dos niños sordos por colegio integrador, y se intentó equiparar el número de niños procedentes de cada Escuela Especial.

En relación al sexo de los alumnos del Grupo de Estudio, igualmente se intentó equiparar la representación de damas y varones, con el fin de que no existiera un predominio importante de uno de ellos.

Entonces, se excluyeron 49 alumnos (del total de 95 inicial) que no reunieron las condiciones para ser seleccionados en el grupo-muestral, por diversas causales: 4 alumnos sordos integrados tenían pérdida auditiva adquirida post-lingüística; no pudo obtenerse información fidedigna sobre el grado de pérdida auditiva de 10 alumnos, en tanto los Establecimientos Educativos a los que asistían rehusaron proporcionar antecedentes; 6 alumnos cursan actualmente niveles escolares inferiores a 3° Básico; 9 alumnos presentaban hipoacusia leve a marginal; 1 alumno sordo integrado pertenecía a 1 escuela que no aceptó participar en el estudio; 17 alumnos sordos estaban integrados en parejas o en grupo mayores, en el mismo curso; 1 alumno sordo presentaba deficiencia mental agregada a la pérdida auditiva (multidéficit); y 1 alumno sordo estaba integrado en un curso muy pequeño (3 alumnos en total), lo que imposibilitaba la administración del test sociométrico.

Una vez aplicados dichos criterios de selección, se entrevistó y entregó personalmente carta de presentación y solicitud de realización del Estudio (Anexo N° 1), a Directores y Jefes de UTP de las 46 escuelas comunes integradoras de alumnos sordos que coincidían con los criterios de selección. Las escuelas que aceptaron la solicitud componen el Grupo de estudio, constituido por 20 alumnos sordos integrados en 20 Escuelas Comunes (43.5 % de la población en estudio o grupo de contexto), existentes en 4 comunas de la Provincia de Valparaíso (Valparaíso, Viña del Mar, Quilpué y Villa Alemana).

3. DEFINICIÓN DE VARIABLES

El presente Estudio pretende explorar y describir el comportamiento de 3 variables, presuntamente asociadas al proceso y resultados de la integración escolar de alumnos sordos en escuelas comunes de la Provincia de Valparaíso. Ellas son: Nivel de Integración Social alcanzado por el alumno sordo integrado; Cantidad Total de Alumnos en el Grupo-curso Integrador; y Nivel de Diferencia Etaria entre el alumno sordo y la media estadística de edad de sus compañeros de curso oyentes. Estas variables, además, se presumen interdependientes o, al menos, estrechamente relacionadas entre sí.

La integración social escolar es un proceso de participación e inclusión social, en el que se valoran y aceptan recíprocamente las diferencias de los actores implicados, en una relación simétrica de conocimiento y aceptación de los derechos del otro. Se desarrolla como un proceso gradual de interacción con familiares, pares y amigos, compañeros de curso y profesores, miembros de la Comunidad (en este caso, Sorda y oyente) y en la interacción consigo mismo. La literatura especializada señala que la persona Sorda estaría expuesta a menor cantidad y calidad de oportunidades en experiencias de integración social con su entorno por lo que, de alguna manera, realiza un esfuerzo permanente por reinsertarse o reintegrarse socialmente, para superar el aislamiento, satisfacer sus necesidades y hacer valer sus derechos. Para los niños sordos, especialmente los oralizados (que desconocen los beneficios del lenguaje de señas) y los que no han entrado en contacto con la Comunidad Sorda, la integración social con el mundo oyente es muchas veces una experiencia frustrante y dificultosa.

Según Suárez (1997), en exposición hecha en el IV Congreso Nacional de Educación Especial, realizado en Santiago, es posible diferenciar 4 fases en la integración social del discapacitado en la sociedad: la Primera fase, de Integración Familiar, se extiende desde el nacimiento hasta la plena adaptación del niño a su entorno familiar; la Segunda fase, de Integración Escolar, implica la adaptación a su ambiente educativo formal en dos áreas principales: la escolar-académica y la escolar-social; la Tercera fase, de Inserción Laboral, consiste en la participación plena del sujeto en el mundo del trabajo; y, finalmente, la Cuarta fase, de Integración en la Comunidad, implica la participación plena en la vida social de su comunidad, de su región, de su país y, en definitiva, del mundo.

De aquí se desprende que el propósito fundamental del proceso educativo que cursan las personas sordas sea el de propiciar el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos que le permitan establecer un puente de comunicación con su entorno, propendiendo así a su desarrollo personal e integración social.

La variable aquí definida hace referencia al proceso de integración social enmarcado en el proceso educativo, producido en la interacción y comunicación cotidiana de alumnos sordos con alumnos oyentes, en aulas inclusivas comunes. El método de medición del nivel de integración social (para determinar el Índice de Integración Social), será descrito en párrafos subsecuentes.

La variable Cantidad Total de Alumnos en el Grupo-curso integrador, se refiere al número de alumnos que asisten regularmente a clases en el curso que integra a un alumno con necesidades educativas especiales derivadas de pérdida auditiva moderada a profunda. Se estima que la medición de la incidencia de esta variable es relevante, por cuanto la literatura especializada, y la experiencia directa del autor de este Estudio, la sindicaron como una

variable importante en el proceso de integración social y oportunidades de acceso a información y una educación personalizada y flexible. En esta dirección, los planteamientos de diversos autores sugieren la tendencia de que cursos con menor cantidad de alumnos favorecen el conocimiento interpersonal de los alumnos y el establecimiento de redes de apoyo que beneficiarían al alumno sordo.; el profesor tutor podría personalizar sus instrucciones y recursos metodológicos, y dispondría de mayor tiempo y oportunidad de satisfacer sus necesidades educativas especiales; entre otras consideraciones favorables.

La tercera variable, el Rango o Nivel de Diferencia Etaria entre el alumno sordo y sus compañeros de curso oyentes, alude a la diferencia aritmética entre la edad del alumno sordo integrado y la media de las edades de los compañeros de curso oyentes, a fin de estimar la probabilidad de que la existencia de un mayor o menor nivel de desfase entre sus edades pueda o no incidir en las oportunidades del alumno sordo de ser aceptado o rechazado por sus compañeros. En este sentido, la literatura docta sugiere que una mayor diferencia de edad podría acrecentar las diferencias entre el alumno sordo y oyente, dificultando su proceso de integración social, lo que aún no ha sido confirmado por investigación científica. Dado que muchos alumnos sordos son detectados y diagnosticados tardíamente, y que la Educación Especial en Chile implica una trayectoria escolar extensa, con escasa articulación con la Educación Regular Común, resulta habitual encontrar alumnos sordos que logran integrarse tardíamente y en niveles que no les corresponderían desde el punto de vista etario, lo que provocaría este desfase.

4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para cumplir los objetivos planteados, se consideró propicia la utilización de una combinación de técnicas y procedimientos. Se seleccionó como instrumento de evaluación el Test Sociométrico (adaptado por Aranda et.al (1996), para evaluar la integración social de niños sordos en Santiago, cuyo diseño y adaptación contó con la colaboración técnica de la psicóloga Pina Panetti Spalloni, renombrada especialista en la atención de personas sordas). Complementariamente, se empleó la técnica de Entrevista Estructurada dirigida a 2 compañeros oyentes del alumno sordo integrado y líderes del curso, que lo elegían en aceptación y rechazo; y un Cuestionario dirigido a los docentes integradores sobre su experiencia como profesores tutores.

4.1. TEST SOCIOMÉTRICO

El Test Sociométrico es un instrumento utilizado para determinar el grado de integración del niño en el grupo y el nivel en que los individuos son aceptados en él; para describir las relaciones que existen entre estos individuos; para determinar los esquemas de preferencia o rechazo; y para revelar la estructura del grupo (Northway y Weld, 1967). La elección y aplicación de dicho Test en la presente investigación responde fundamentalmente a su administración sencilla y directa, fácil interpretación, y el que permite indagar aspectos que facilitarán el cumplimiento de los fines de la investigación.

No obstante, el Test Sociométrico presenta ciertas limitaciones, como son, por ejemplo, el que indica quienes son los amigos preferidos de un niño, pero no aporta información acerca de sus sentimientos hacia él, las motivaciones de un niño para aceptar o

rechazar a un compañero, la actitud social de los niños, o qué tipo de habilidades sociales utilizan. Por ello, se adoptó la decisión de aplicar posteriormente la técnica de Entrevista (que se detallará más adelante), dirigida a compañeros de curso oyentes y profesores, lo que permitió la obtención de información acerca de los factores que inciden, favorable o desfavorablemente, en la integración social de los alumnos sordos.

Para cumplir los objetivos planteados, se utilizó un Test Sociométrico de "cuatro criterios- cuatro elecciones". En él se consideraron situaciones reales dentro de un curso (criterios), en donde cada niño elegiría a tres compañeros con quienes preferiría interactuar o no interactuar, estableciendo un orden de preferencia, al que se le asignaron valores específicos.

Los valores positivos a asignar correspondieron a las elecciones de aceptación, en el 1° y 2° criterio, y los valores negativos correspondieron a las elecciones de rechazo en el 3° y 4° criterio.

<u>Criterios</u>	<u>Valores a asignar</u>			
	Orden de preferencia:	1°	2°	3°
1° criterio: elección de aceptación en clase.		+3	+2	+1
2° criterio: elección de aceptación en recreo.		+3	+2	+1
3° criterio: elección de rechazo en clase.		-3	-2	-1
4° criterio: elección de rechazo recreo.		-3	-2	-1

Posteriormente, se procedió a la construcción de dos hojas de instrucciones (una para alumnos de 3° Básico a 6° Básico, y otra para alumnos de 7° Básico a 4° Medio, expuestas ambas en Anexo N° 2) y un protocolo de respuestas, para ser utilizado por los alumnos en la

aplicación del Test Sociométrico, modificando detalles de redacción de las preguntas, para adecuarla a cada nivel de edad (anexo N° 3).

4.2. ENTREVISTA

La Entrevista, como técnica, es un procedimiento que consiste en la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional, cuyo objetivo es obtener respuestas personales, no sugeridas y veraces (R. Sierra Bravo; 1985).

“Una entrevista es un encuentro hablado entre dos individuos que comporta acciones tanto verbales como no verbales... en una relación interpersonal asimétrica... en que el entrevistador desempeña un rol que le permite mayor “control de la situación” y la fijación de objetivos...” (Silva, 1992, citado en Cortés, Drey y Gómez, 2002).

El tipo de entrevista seleccionado para este Estudio, en función de sus objetivos, es de investigación, por cuanto pretende determinar condiciones y variables asociadas al proceso integrador cursado por los alumnos deficitarios auditivos.

De acuerdo a sus características y grado de estructuración, la entrevista seleccionada es semi-estructurada, con preguntas abiertas en una secuencia prefijada, con pautas que facilitan el registro, tabulación y análisis de las respuestas. Este tipo de instrumento permite obtener información más completa, profunda y rica; aclarar el sentido de las preguntas y las respuestas (cuando éstas no son suficientemente claras); y facilitar la obtención de la cooperación del entrevistado.

Entre las ventajas atribuidas, por diversos autores, a la técnica de entrevista, destaca su valor empático y emocional, en tanto favorece la relación interpersonal con el entrevistado; su flexibilidad, precisión y capacidad de verificación (pues posibilita la

obtención de retroalimentación permanente); y la adaptación a las características y necesidades de los participantes. Asimismo, permite realizar una observación directa del entrevistado y registrar grandes cantidades de información, de muy variado tipo.

Por otro lado, entre sus desventajas, se ha incluido su costo (relativamente elevado, en tiempo y esfuerzo del entrevistador), y la presumible interferencia de sesgos del entrevistador, el entrevistado, y la situación o relación, los cuales pudieran incidir en los resultados. (Silva, 1992; citado en Cortés, Drey y Gómez, 2002).

Silva (1992), ordena las características de la entrevista que han demostrado mejorar la calidad de la información recogida, planteando las siguientes conclusiones:

Aseguran una mayor objetividad.

- La estructuración de preguntas y respuestas.
- El uso de categorías de registro altamente definidas.
- La ordenación de las respuestas en esquemas o pautas.
- La unidad de perspectivas de juicio entre los distintos entrevistadores.
- El entrenamiento en el registro y la tabulación de la información.

Aseguran una mayor confiabilidad.

- La estimación de las bases motivacionales de la respuesta.
- La utilización de racimos de preguntas, más que de preguntas aisladas.
- La clara especificación temporal de las preguntas.
- Preguntar por acontecimientos objetivos – indicadores observables de la conducta.
- Facilitar al entrevistado la posibilidad de contrastar la adecuación de sus respuestas.

Aseguran una mayor validez.

- Dar instrucciones y aclaraciones que sitúen al entrevistado en los diversos temas.

- La transparencia en las preguntas y la utilización de un lenguaje comprensible.
- La facilitación de diversas alternativas de respuesta.
- El uso de preguntas que se circunscriban a intervalos temporales o a acontecimientos determinados.
- La preferencia de indicadores observables de la conducta.
- Los intentos de detectar y neutralizar tendencias de respuesta.
- Asegurar la confidencialidad de la información y el secreto profesional.
- Abrir las posibilidades de contrastación de las respuestas a través de otras fuentes de información.
- Evitar sugerencias.

Las preguntas de la entrevista aplicada en este Estudio, propuestas originalmente por Panetti (1996), se adaptaron con el fin de ser dirigidas a los compañeros de curso oyentes de los alumnos sordos, a fin de recoger información respecto de características personales del alumno integrado, características comunicativo-lingüísticas, conductas del grupo-curso hacia el alumno integrado y la actitud del profesor tutor hacia el alumno sordo integrado.

Es así como la entrevista consta de preguntas abiertas y una pregunta semi-estructurada (con alternativas). Cada pregunta abierta se acompaña por una gama de posibles respuestas que el entrevistado podría dar, con el propósito de facilitar su registro en el protocolo y su posterior tabulación. (Anexo N° 4).

4.3. CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO

Los cuestionarios son uno de los instrumentos más utilizados para recolectar datos. Hernández y colaboradores (1994), definen este instrumento como “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir”. Son ampliamente utilizados en contextos educacionales, para investigar hechos relacionados con condiciones y prácticas pedagógicas, así como para conocer actitudes y opiniones. “Las preguntas formuladas específica y explícitamente sobre aspectos determinados de un problema que se desea investigar, logran respuestas más objetivas y exactas, lo que facilita su agrupamiento en categorías estándares” (Molina, 1988).

El presente Estudio implicó la elaboración y aplicación de un cuestionario escrito, autoadministrado, compuesto predominantemente por preguntas abiertas escritas (Anexo N° 5), dirigido a los profesores tutores (profesores “jefe”) de los cursos del grupo muestral, para conocer las percepciones y experiencias sobre el proceso integrador de los alumnos sordos, su gestión y las condiciones propiciadas por la escuela integradora. El cuestionario, sometido a opinión de 4 expertos en el área de integración escolar (2 Educadores Diferenciales Profesores Especialistas de Apoyo y docentes universitarios, 1 Director de Escuela Integradora y 1 Profesor Tutor Integrador), organiza la información en 4 secciones: Información del Informante y de su grupo curso (6 ítems); Antecedentes de la Institución Integradora (8 ítems); Antecedentes sobre el proceso de integración de los alumno sordos (13 reactivos); y Opinión Personal y profesional del docente tutor (6 reactivos). Este instrumento permitió recabar información relevante sobre las apreciaciones y experiencias de los maestros en relación a aspectos técnicos, metodológicos y curriculares, así como sobre los proyectos y programas de integración vigentes en las escuelas y en el aula y, además, recoger sugerencias

valiosas para mejorar y favorecer el proceso de la gestión educativa de otros profesores tutores.

Dado que, según Hernández (1994), las preguntas abiertas son particularmente útiles cuando se dispone de escasa información sobre las respuestas posibles, o se desea profundizar sobre condiciones o motivaciones de comportamientos parcialmente encubiertos, se estimaron indicadas para responder a los objetivos del Estudio.

Finalmente, cabe mencionar que las variables Diferencia de Edad Cronológica entre los alumnos sordos integrados y sus compañeros de curso oyentes, y Cantidad Total de Alumnos del Grupo-curso integrador, no requirieron ser evaluadas a través de test psicométricos, si no sólo de su tabulación y análisis, asociado al registro de antecedentes personales y grupales de los miembros de la muestra y sus grupos-curso, aportados por los establecimientos escolares, profesores de curso y datos derivados de la indagación sociométrica.

5. MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Una vez que la muestra se seleccionó, previa elaboración del catastro de alumnos sordos integrados en la Provincia de Valparaíso y registro de datos, se solicitó autorización a los establecimientos integradores para aplicar los instrumentos del Estudio. Obtenidas las autorizaciones correspondientes, tras explicar objetivos y procedimientos metodológicos del Estudio a Directores, Jefes de UTP y profesores tutores de los alumnos sordos integrados, se procedió a la aplicación del Test Sociométrico (previa presentación, motivación y explicación estandarizada de las instrucciones del Test, adaptadas al rango etario de los alumnos),

cautelando que los alumnos no relacionaran el objetivo de la actividad con el alumno sordo. Además, se registró la nómina de alumnos y sus edades, e hizo entrega del cuestionario a los profesores jefe de cada grupo-curso. Tras un análisis preliminar de los resultados del sociograma, se seleccionó a los alumnos líderes del curso, detectó a los alumnos aislados o en aparente riesgo social, y se determinó su relación con el alumno sordo.

En la siguiente visita al establecimiento integrador, se retroalimentó a los profesores jefes de cada curso sobre los resultados del sociograma, se aportaron sugerencias para beneficiar su gestión, y se retiró el cuestionario autoadministrado dirigido a los docentes. Posteriormente, se entrevistó al alumno sordo y a 2 compañeros de curso oyentes destacados en el Sociograma (uno por aparecer como líder del curso que elige en aceptación al alumno sordo, y el otro por resultar líder del curso que lo elige en rechazo), completándose el protocolo de entrevista (Anexo N° 4).

6. ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Las siguientes páginas, introducen al lector en una descripción cabal del proceso de elaboración de la información, obtenida en campo, a través de la aplicación de instrumentos diseñados para el logro de los objetivos y significación de los resultados de esta investigación.

Una vez recogidos los Test Sociométricos que fueron aplicados a los grupos-curso integradores comprendidos en el Grupo de Estudio, se inició el procesamiento de la información contenida en las cartillas sociométricas. Para ello, la información se organizó en una hoja de tabulación llamada Matriz Sociométrica (Anexo N° 6), en donde se analizaron e interpretaron los resultados obtenidos.

A la Matriz Sociométrica original de los autores del "Test Sociométrico" (Mary Nothway- Lindsay Weld, 1967), se consideró necesario, para los fines de esta investigación, agregar información anexa, como:

1. Número de elecciones recibidas en cada criterio.
2. Lugar en el Ranking Curso: lugar que ocupa cada alumno dentro de su curso, obtenido de acuerdo al puntaje total combinado, en base a las elecciones recibidas (de aceptación y rechazo).
3. Índice de Integración Social (I.I.S.), término creado por Aranda et.al (1996), para designar el grado de integración social de cada alumno dentro del grupo-curso, en una investigación realizada en Santiago de Chile, en la que se analizó el comportamiento de las variables Nivel Socio-económico y Cantidad de Años de Integración.

Agregando la información requerida para la presente investigación, la Matriz Sociométrica quedó organizada de la siguiente manera (se expone ejemplo de una matriz

completa en Anexo N° 7):

- Los alumnos del grupo-curso se ubican tanto en los renglones o filas (elecciones efectuadas por los alumnos) como en las columnas (elecciones recibidas), respetando su orden dentro de la lista del curso.

Cada columna se subdividió en cuatro criterios, que corresponden a las preguntas realizadas en la aplicación del Test Sociométrico, diferenciados a través de un código de colores:

- 1° criterio: verde (elección de aceptación en clase).
- 2° criterio: azul (elección de aceptación en recreo).
- 3° criterio: rojo (elección de rechazo en clase).
- 4° criterio: negro (elección de rechazo en recreo).

Los valores asignados se ubicaron en el margen superior de la Matriz Sociométrica, de acuerdo al lugar de preferencia en las elecciones efectuadas en cada criterio.

- En la parte inferior de la Matriz Sociométrica se ubicó un listado de los datos obtenidos de la aplicación del Test Sociométrico. En primer lugar, se encuentra el Total de Puntaje por criterio (T.Pje.Crit.), que corresponde a la suma de las elecciones recibidas en cada criterio.
- El Puntaje Total Combinado (T.Pje.Comb.), ubicado en segundo lugar del listado, corresponde a la suma total de los valores positivos y negativos correspondientes a las elecciones recibidas en los cuatro criterios.
- Lugar en el Ranking del Curso (L.R.C.), corresponde al lugar que ocupa cada alumno dentro del grupo curso, ordenado de mayor a menor puntaje total combinado obtenido, el que se señala en tercer lugar del listado.

- Índice de Integración Social del alumno (I.I.S.), señalado en cuarto lugar del listado, que corresponde al porcentaje alcanzado por el alumno, de acuerdo al lugar obtenido en el Ranking.

La fórmula utilizada por Aranda et.al (1996) es:

$$I.I.S. \% : \frac{\text{Número total de alumnos del curso.} - \text{Lugar obtenido por el alumno sordo en el ranking del curso.}}{\text{N. total de als. del curso.} - 1} \times 100$$

- Número de Elecciones Recibidas (N.Elec.Rec.), corresponde al total de elecciones recibidas por cada alumno en cada criterio. Este dato se ubica en quinto lugar del listado en la parte inferior de la Matriz Sociométrica.
- Número de Personas que Eligen (N.Pers.Elec.), ubicado en sexto lugar del listado y corresponde al número total de personas que eligen al alumno en cada criterio. En algunos casos no hay concordancia entre el número de Elecciones Recibidas y el número de Personas que Eligen, indicando así que una o más personas elige al alumno en más de una preferencia en el mismo criterio.
- Los alumnos que el día de la aplicación del Test Sociométrico estuvieron ausentes se destacan con un círculo de color negro sobre el número de lista correspondiente.
- El renglón y la columna que corresponden al alumno sordo se destacan en color rojo.

Con la información recogida, se presentaron a las escuelas respectivas los resultados del instrumento Test Sociométrico aplicado en cada una de ellas, siendo apoyado con un resumen escrito y detallado de la información (Anexo N° 8).

Los datos derivados del análisis sociométrico para cada grupo curso fueron organizados en un ranking (lugar que ocupa cada alumno dentro del curso, de acuerdo al puntaje total combinado del Sociograma (obtenido en base a las elecciones y rechazos

recibidos), ordenándose a los menores de mayor a menor puntaje alcanzado). Sobre esta base, se calculó la posición del alumno sordo, en relación a sus compañeros, estimándose su Nivel de Integración Social (I.I.S.). Al traducir esta posición en porcentajes, fue posible comparar dicho resultado con el obtenido por otros niños sordos en sus respectivos cursos.

Para el análisis, se dividió el grupo muestral total en tres intervalos (Rangos) equivalentes, con los siguientes valores de I.I.S.:

Nivel Alto: 67 %– 100 %

Nivel Medio: 34 %– 66 %

Nivel Bajo: 0 %– 33%.

Posteriormente, se clasificó a los alumnos en Rangos de Nivel de Integración Social y estos resultados se correlacionaron en tablas de doble entrada, con los factores principales de estudio: Cantidad Total de alumnos del grupo-curso integrador; y Diferencia Etaria entre el alumno sordo integrado y sus compañeros de curso oyentes.

Para facilitar el análisis cuantitativo, los resultados obtenidos en cada variable independiente fueron también agrupados en ranking, asignándoles 3 rangos o niveles equivalentes, como sigue:

- Variable Cantidad Total de alumnos del grupo-curso integrador:

Número Total de Alumnos Alto: 31 – 45 alumnos

Número Total de Alumnos Medio: 16 – 30 alumnos

Número Total de Alumnos Bajo: 1 – 15 alumnos.

- Variable Diferencia Etaria entre los alumnos integrados y sus compañeros de curso

oyentes:

Diferencia Etaria Alta: 2.1 – 3.0 Años

Diferencia Etaria Media: 1.1 – 2.0 Años

Diferencia Etaria Baja: 0.1 – 1.0 Años

Después, se procedió a realizar un análisis sobre las elecciones de aceptación y rechazo recibidas y emitidas por los alumnos integrados en el Sociograma, de acuerdo a los factores principales en estudio. Este procedimiento permitió apreciar el nivel de reciprocidad en las elecciones entre el alumno y sus compañeros, y tendencias sobre la influencia de los líderes que aceptaban y rechazaban al alumno sordo sobre las elecciones generales del curso, incidiendo así sobre el nivel de I.I.S. que este pudiera obtener. Asimismo, se observaron relaciones entre las elecciones en el Sociograma y las restantes variables en Estudio.

Con el fin de apreciar y analizar tendencias respecto de la relación entre el nivel de Integración Social obtenido por los alumnos sordos integrados (I.I.S.), y las variables Cantidad de alumnos en sus grupos-curso, y Diferencia etaria entre alumnos sordos y oyentes, se aplicaron dos pruebas estadísticas de cálculo de correlaciones: el Coeficiente de Correlación de Spearman, y el Coeficiente de Correlación Producto-Momento de Pearson (r). Según Molina (1988), el coeficiente de Correlación de Pearson (r) es especialmente indicado para la medición de correlación entre variables continuas, de intervalo o razón (como las variables Índice de Integración Social y Diferencia en Rango Etario entre el alumno sordo y sus compañeros de aula oyentes), en tanto que la prueba de correlación de Spearman permite estimar la correlación entre una variable continua y otra discreta (como la Cantidad Total de Alumnos en el aula integradora).

Estos instrumentos de medición de correlaciones han sido descritos por Hernández (1994), como pruebas estadísticas útiles para analizar la relación entre las puntuaciones obtenidas en dos variables, por un mismo grupo de individuos, sin pretender determinar causalidad entre ellas.

La información recabada se analizó e interpretó de acuerdo a las variables principales en estudio las que, a su vez, fueron previamente procesadas a través de procedimientos estadísticos estandarizados.

En la etapa siguiente, se procedió a codificar, tabular y categorizar patrones generales de respuesta a las entrevistas aplicadas a los compañeros de curso del alumno sordo integrado (una dirigida al alumno líder que lo elegía en aceptación, y otra al compañero líder que lo elegía en rechazo), analizando posteriormente la información aportada por los respondientes. En base a estos resúmenes se procedió a ordenar las categorías de respuesta en relación a su frecuencia, triangulando la información y elaborando síntesis generales de los contenidos de las entrevistas por cada variable, con el propósito de apreciar concordancias y divergencias en la información cualitativa recogida.

Luego, se relacionó la información recabada en las entrevistas con la Distribución de los Niveles de Integración Social, comparando la información aportada por los compañeros de curso entrevistados sobre los alumnos sordos integrados.

En la siguiente etapa, se procedió a analizar e interpretar los contenidos de los cuestionarios auto-administrados dirigidos a los profesores tutores integradores, codificando la información, generando patrones generales de respuesta, realizando un análisis frecuencial de ellas y, en última instancia, triangulando sus respuestas a cada ítem.

Finalmente, se integró la información recabada a través de los diferentes instrumentos empleados, lo que permitió dar respuesta a interrogantes planteadas al inicio del Estudio, y a

otras surgidas durante el mismo. Éstas se aportaron como conclusiones y comentarios, desprendiéndose sugerencias para beneficiar el proceso de integración social de los menores sordos, y para la realización de nuevos estudios de investigación.

La información recabada a partir de los instrumentos empleados se integró con los antecedentes recogidos durante la elaboración del catastro inicial del Estudio, sobre los niños sordos integrados en comunas de la Provincia de Valparaíso, estableciendo un análisis respecto de las necesidades de los niños y de las Escuelas Comunes que los han recibido. Más tarde, se evaluaron las alternativas y necesidades de estas comunas, en relación a la integración escolar de menores con déficit auditivo.

Finalmente, utilizando la información derivada de la indagación bibliográfica y directamente recopilada a través de la aplicación de instrumentos, y el procesamiento de datos del presente Estudio, se procedió a elaborar una recopilación y adaptación de sugerencias prácticas para beneficiar el proceso de integración socio-escolar de alumnos sordos en escuelas comunes de la Provincia de Valparaíso, organizadas en forma de una propuesta estratégica.

CAPÍTULO III
PRESENTACION, ANALISIS E INTERPRETACION
DE LOS RESULTADOS.

***4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS DERIVADOS DE
CATASTRO DE ALUMNOS CON PÉRDIDA AUDITIVA INTEGRADOS
EN ESCUELAS COMUNES, EN LA PROVINCIA DE VALPARAÍSO***

A continuación, se presenta información sobre escuelas comunes de la Provincia de Valparaíso (incluyendo sus 10 comunas, dentro y fuera del territorio continental) que presentan alumnos con deficiencia auditiva integrados en sus aulas, recabada a través de entrevistas telefónicas, información aportada por organismos gubernamentales y cuestionarios dirigidos a escuelas y docentes integradores, durante los años 2004 y 2005 (Tabla N° 1).

Los antecedentes recabados permiten concluir la existencia de 67 escuelas comunes integradoras de alumnos sordos en 7 comunas de la Provincia, las que han matriculado a 95 alumnos con pérdida auditiva. En tanto, al ser encuestados, los establecimientos educacionales de las comunas Casablanca, Isla de Pascua y Juan Fernández, indicaron no poseer alumnos con pérdida auditiva integrados en sus aulas.

Artículo I. TABLA N° 1: CATASTRO DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES INTEGRADORES DE ALUMNOS CON

Artículo II. PÉRDIDA AUDITIVA EN LAS COMUNAS DE LA PROVINCIA DE VALPARAÍSO – JULIO 2005

NOMBRE ESTABLECI-MIENTO	UBICACIÓN-TELÉFONO- NOMBRE DIRECTOR, UTP O COORDINADOR DE INTEGRACIÓN -DEPENDENCIA	PROYECTO INTEGRACION, ADAPTACION CURRICULAR, EVALUACIÓN DIFERENCIAL.	AÑOS EXPE-RIEN-CIA IN-TEGRA -CIÓN	NUME-RO ALUM-NOS SORDOS INTE-GRAD-OS	IDENTIFICACIÓN DE ALUMNO GRADO DE PÉRDIDA AUDITIVA PROCEDENCIA ESCOLAR, N ESCOLAR E IN
-------------------------	--	--	-----------------------------------	--------------------------------------	--

COMUNA CASABLANCA

--	--	--	--	--	--

COMUNA CON-CON

Colegio Fray Andrés	Santa Margarita 1333. Con-Cón. 816873. Dir. Juan Carlos Rubilar Cárcamo.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) Varón. 8° Básico. Hipoacusia n Con audífono.
Escuela Básica Villa Aconcagua	Calle Río Limarí 280. Villa Aconcagua. Con-Con.810851. Dir. Rodrigo Valenzuela Merino. UTP: Gabriela Quiroga (TAL)	Proyecto de Integración en trámite.	¿?	1	1) C.U, 4° Básico, con audífono, c adaptaciones curriculares en coleg

COMUNA ISLA DE PASCUA

--	--	--	--	--	--

COMUNA JUAN FERNÁNDEZ

--	--	--	--	--	--

COMUNA PUCHUNCAVÍ

Complejo Educacional Sargento Aldea	Avda. Nueva Germania s/n. Ventana. Puchuncaví. 796267. Dir. Tomás Opazo C.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	2	1) Dama, A., 3° Medio. 2) Estefanía Torres.
Escuela Básica La Chocota	Calle Principal s/n. La chocota. Puchuncaví. 796893. Dir. Jorge Morales Vásquez.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1)Varón, 2° Básico, 2 audífonos, c sordo.
Escuela Básica Maitencillo	Barrio Alto s/n. Maitencillo. 771960. Dir. Jorge Acevedo Alarcón.	Con Proyecto Integración	¿?	1	1)varón, 8° Básico, audífono, PA Básico.

COMUNA QUILPUÉ

Colegio Blaise Pascal	Almirante Wilson 1251. Belloto Norte. Quilpué. 407274. Dir. Claudio López Herrera.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) J.M.V. 2° Básico. Sordo de un
Colegio Cristiano	Lo Gamboa 282. Quilpué. F: 913038. Dir. Cecilia	Con Proyecto de	¿?	1	1) E. M.; 4° Básico a 2003; sordo;

Kairos	Bravo Aguirre.	Integración.			
Colegio Guardiamarina Guillermo Zañartu Irigoyen D-417	José Uribe 152, Belloto, Quilpué. 942337. Dir. Lucila Cautivo Céspedes. Sub-Directora Elena Rojas. Jefa UTP Margarita Buiss. Municipal.	Con Proyecto Integración	3	5	1) D.A.S., 4° Básico 2004, sordo p 2) J.M.L.A., 5° básico 2004, sordo 3) N.E.O.C, 5° básico 2004, sordo 4) C.L.C, 7° básico 2004, sorda pr 5) dama, Primero Básico, sorda pr
Colegio Luis Cruz Martínez Anexo	Belgrano 780. Belloto norte. 929700-948778. Inspect. Alicia Gatica.	Con Proyecto Integración	¿?	1	1) dama, 1° Básico, con audífono, colegio
Colegio Montesoll	Lisboa 556. El retiro. Quilpué. 923558 – 910424. Dir. Ana Donoso Carrasco.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) dama, 7° básico. Entró en 2004
Colegio Panal Anexo	Los Lunes 0136. Canal Chacao. Quilpué. 854094-853530. Dir. Ninfa Parra Pereira. Sub.Dir. Norma Candro.	Con Proyecto Integración y adec. curricular	¿?	1	1)E., 2° Medio, hipoacúsico mode
Escuela Básica Gaspar Cabrales	Ocaso 365. Sector 7. Belloto Sur. Quilpué. 942061. Dir. Eduardo Solis Contreras.	Profesor diferencial de apoyo.	¿?	2	1) dama. 7° Básico. Jessica?. Hipo Sin prob. Lenguaje., integrada des 2) dama. 6° Básico. Hipoacusia. L De lenguaje, integrada desde Kínc
Escuela Básica Jorge Rock Lara D-438	Cooperación s/n. Pobl. Valencia. Quilpué, 565529. Municipalizada. Dir Raúl Carcey R.	Con Proyecto Integración	¿?	1	1) J.S.C., 7° Básico 2003.
Escuela Básica Luis Cruz Martínez	Santiago 588. belloto norte. Quilpue. 929700. Dir Sara Verdugo Marchant	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) C.O., 2° Básico, con audífono,
Liceo Theodor Heuss G-428	Ortiz Vega 1381. Pompeya Norte. Quilpue. 918736. Dir. Eduardo Solis Contreras.	Con Proyecto Integración	¿?	1	1) Y.R., 2° Básico, atención fonoa 2003.

COMUNA QUINTERO

Colegio Alonso de Quintero	Baquadano 945. Centro Quintero. 930190. Dir. Vaimin Yuing Alvarez.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) P., 3° Básico, sorda implantada de escuela especial.
Colegio Don Orione	Luis Orione 702. Quintero. 930101. Dir. Juan Matus Hernández.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) E.V., 3° Básico, Pérdida Auditiva
Liceo Politécnico Quintero B-14	Normandie 2298. Quintero. 930277-933695. Dir. Francisco J. Muñoz Soto.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) Dama, 4° Medio, sorda, habla r con audífono.

COMUNA VALPARAÍSO

Centro Educativo Florida E-269	Mena 837. Valpo. 229445-253803. Dir. Teresa Godoy Sánchez. UTP Miguel Corvalán.	Con Proyecto de Integración?	¿?	1	1) N.B., 3° Básico a 2004; proced.
Colegio Cecal de Valparaíso	Guillermo Munich 338. C° Alegre. Valpo. (E.M.) 229530-216295. Inspectora Águeda Dávila. Particular Subvencionado.	Sin Proyecto Integración	2	2	1) varón; 8° Básico a 2003; pérdida 2) C.O.A.; 2° Medio a 2004; sordo
Colegio Dabruna	Francisco Errázuriz 486. Playa Ancha. 492672.282000-283083. Dir.: Agustín Bruna Meneses. UTP.: Fresia Escobar	Sin Proyecto de Integración.	¿?	3	1) varón sordo en 1 oído. 2) 2 varones en mismo curso, 4° B
Colegio Leonardo Murialdo	Aquiles 450. C° Larraín. Valpo. 213459-594744-591913. Dir.: Liliana Zambrano Miranda. Profesora: María Francisca	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) C.C.; 1° Medio a 2003; hipoacu
Colegio Particular Adventista	Blanco Encalada 1840. Valpo. 243301-228971-233919-233919. Dir. Nadia Villalón Yáñez.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) R.C., 7° Básico a 2003, hipoacu
Colegio San Pío X	Lionel Cooper 72. Placeres. Valpo. 612061-616401 Dir. Carlos Choupay Solari.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	2	1) ¿? 2) ¿?
Colegio Santo Domingo	Necochea 276. Pya. Ancha. 280610. Dir. Hna. Carmen Leonor Cortés Cortés. Partic. Subvencion.	Sin Proyecto Integración.	1	1	1) C.T.H.; 5ª Básico B; Sordo pro
Colegio Víctor Antonio	Aguayo 231. Playa Ancha. 285113. Dir.: María Victoria Muga Compan.	Sin Proyecto Integración.	¿?	1	1) Dama. 5° Básico. Con audífono oído. Desde kínder. Bien en habla
Escuela Arturo Edwards N° 12	Carrera 682. Valpo. 216099. Dir.: Luis Alfonso Casado Airola.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) varón, 8° Básico a 2003, con au
Escuela Básica América D-262	Panamá 268. Pobl. M. Mercante. Playa Ancha. 281173. Dir.: Nidia Otey Villegas. Prof. Salud.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) varón; 7° Básico
Escuela Básica Cirujano Videla F-301	Av. Matta 3965. Pob. Héroes del Mar. C° Placeres. Valpo. 612573. Dir.: Pablo Olivares Villegas.	Sin Proyecto Integración.	¿?	1	1) varón, 6° Básico. Hipoacusia le
Escuela	Av. Estadio s/n. Barrio y	Sin Proyecto	¿?	1	1) dama; 8° Básico, con audífono,

Básica J. J. Latorre Benavente D-272	C° Ohiggins. Valpo. 242578. Dir. Jorge Apablaza Ponce.	de Integración.			
Escuela Básica República Árabe-Siria D-246	Roberto Hernández s/n. Playa Ancha. 316003-317100. Dir.: Cecilia Namur Uribe.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1)varón, kínder.
Escuela República de Paraguay D-249	Av. Matta 1147. C° Placeres. Valpo.799006. 798013Dir.: Fernando Miranda Domínguez. UTP.: Olga Vera	Sin Proyecto Integración.	¿?	1	1)dama, 8° Básico, hip. Moderada apoyo particular, sin adaptaciones
Liceo Carlos Cousiño	Av. Colón 2733. Valpo. 214923. Dir. Sergio Ramírez Peñafiel. Insp.Gral: Ana María Rodríguez. Particular Subvencionado	Sin Proyecto Integración.	2	1	1)Y.V.O., 2° Medio a 2004; sorda
Liceo Eduardo de la Barra A-22	Av. Colón 2184. Valpo. 258831-598831. Dir. Roberto Pantoja Toro. Orientadora María Angélica Levaggi	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) varón, 4° Medio a 2004; con au años), ambos oídos; desde 1° Med
Liceo Hernán Olguín A-19	Malfatti 920 (235?). C° Placeres. Valpo. 797711-797704. Dir. Héctor Enrique García Valdivia.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1)varón, con audífono; 4° Básico a
Liceo Pedro Montt	Av. Alemania 5196. C° Cárcel. Valpo. 252241. Dir. Oscar Pérez Méndez. Insp.Gral.: Elena Testart. Municipalizado.	Sin Proyecto Integración.	3	1	1) G.V.M., 3° Medio, hipoacusia l audífono
Liceo Santa Teresa	Guillermo Rivera 786. C° Yungay. Valpo. 226100-226693-256693. Dir.: Inés Reyes Inostroza. Encargada Salud: Ana Vargas.	Particular Subv. Sin Proyecto Integración.	-¿?	1	1)M.M.V., 2° Medio, con audífor
Liceo Técnico A-24	Independencia 2288. Valpo. 258394-598791-213558. Dir.: Jorge Urquiaga Moya. UTP: María Inés Araya. Municipalizado.	Sin Proyecto Integración.	5	1	1) M.R., 1° Medio H, hipo. Moder

COMUNA VILLA ALEMANA

Colegio Alexander Flemming	Av. Valparaíso 161. Villa Alemana. 952498. Dir. Carlos Soto Molina. Coord. Integración Claudia Figueroa. Particular /Subvencionada.	Con Proyecto de Integración	3	2	1) J.A.J., 2° Básico 2004 2) G.V.H., 1° Medio 2004, sorda p audífono.
Colegio Boston Villa Alemana	Av. Primera 250. Villa Alemana. 953545 958035. Dir. Marcelo Pinares Mejías. Particular Subvencionado.	Sin Proyecto de Integración.	13	3	1) N.P.B, 3° Medio, con audífono, Diferenciada; desde 5° Básico, pro 2) Dama, Kínder, implantada cochl 3) C.B., 7° Básico, sordo profundo
Colegio Divina Maestra	Central 585. Villa el Rocío. Troncos Viejos. Villa Alemana. Dir. Mónica Peña	Sin Proyecto de Integración.	¿?	¿?	¿?
Colegio Nuevo Chileno Británico	Maturana 212. Villa Alemana. 950294. Dir. Ernestina Lizama Manosalva. Particular Subvencionado	Proyecto de Integración en trámite.	1	1	1) J.P.G., 1° Medio, ingresó 2004, integración social.
Escuela Básica Latina Inés Callardo Orellana	Williamson 121. V. Alemana. 730327. Sub-Dir. Norma Cáceres. Coord. Integ. Leny Gaudicke. Ed. Dif. Patricia Suárez. Municipalizada.	Sin Proyecto de Integración (sólo existe en deficiencia mental).	1	2	1) Dama, 5° Básico A, con audífono habla bien, integrada desde hace v 2) Varón, 5° Básico B, P. A. en 1
Escuela Vice Almirante Arturo Wilson N	Calle Wilson 1230. Pob. Wilson. Peñablanca. Villa Alemana. 821177. Dir. Conrado la'Ggli. Coord. Integración. Municipalizada.	Sin P. De I.. Adap.curricular y Ed. Diferenc.	10	1	1)D.C.Z., 5° Básico, sorda?, integ Especial Centro Capacitac. Sordos
Internado Alemán	Arrieta 460. Villa Alemana. 950076. Dir. Lillian Ledesma Barlow. Particular.	Sin Proyecto de Integración.	1	1	1) C.G.Z, 3° Básico, con 2 audífonos desde 1° Básico.
Windmill College Anexo	Madrid 1439. pob. Baquedano. Villa Alemana. 950640. Dir. Mitza Méndez Oyarzún. UTP: Paula León Moraga	Sin Proyecto de Integración.	¿?	2	1) con audífono, PA marginal. 2) sin audífono, PA marginal.

COMUNA VIÑA DEL MAR

Children`s School	Dionisio Hernández 14. Santa Julia. Viña. 417668-436377. Dir.Eva Moreno Orrego. Integrac. Marlene Orrego. Particular Subvenc.	Proyecto de Integración en trámite.	1	1	1) G.P.M. 6° Básico. Actualmente Buen nivel de habla. Viene de Esc
Colegio Agustín Escobar	Campaña del 79 n° 660. Forestal Bajo. Viña. 674696-673662. Dir.: Daniel Martínez D.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) dama, hipoacusia Moderada 1 c hace 3 años
Colegio Alemán de Valparaíso	Álvarez 2950. El Salto. Viña. 670385-670141-670134. Dir.:Hans Heinrich Viebrock. Psicóloga: Karen Fuch (jueves)	Sin Proyecto de Integración.	¿?	2	1) Alumno Hipoacúsico leve. 2) Alumno Hipoacúsico leve.
Colegio Blanca Vergara	Av. Blanca Vergara 1985. Forestal Alto. Viña. 675023. 583510. 630129. Dir. Idia Ramírez Vera. UTP: Ximena Cerón*.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) varón. 7° Básico, con audífono, repitió 1 año. Procedencia Escuela
Colegio Compañía de María	Diego Portales 850. Recreo. Viña. 668815-663678-660406. Dir.:Gloria Rojas Scheggia. UTP: Isabel Gallardo.	Sin Proyecto Integración.	¿?	1	1)varón, 3° Medio, hipoacusia Mo colegio.
Colegio Español Isabel la Católica	Errázuriz 650. Viña. Dir.: Marco Monte De Oca. Secret.Pilar Ulloa*	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1)dama, 1° Medio, sorda.
Colegio Juanita Fernández	Calle Sau-Sau 201. P.12. Sta Julia. Viña. 482874. 870014. Dir, Francisco Villagrán López. UTP: Orieta Godoy.	Sin Proyecto Integración.	¿?	1	1) M.C., 1° Medio. Con audífono, desde básica en mismo colegio an
Colegio Particular Saint Michael	Calle 3 n° 212. P.4. Poblac. Reñaca Alto. Viña. 870029. Dir. Verónica Vieira Lobos. Secret. Susana Viena.	Sin Proyecto Integración.	¿?	1	1) varón. N.. 4° Básico. Con audífon Rendimiento.
Colegio Patmos	Guayacán 47. Agua Santa. Viña. 775805-775825. Dir. William Rowladns. Dir. Básica Lina Peralta. Particular.	Sin P de I. Con Educ. Diferencial	5	1	1) G.; 4°.Básico a 2004; Hipoacus audífono; sin problemas rendimien
Colegio SSCC Monjas Francesas	Álvarez 262. Viña. Dir.: Carmen Hoyuelos. 662288. Insp.Gral.: María Antonia Muñoz. Dir.	Sin Proyecto de Integración. Con Ed.	4	3	1)Dama, 2° Básico, sorda, probl. I 2)G.L.G, 2° Medio, sorda, probl. I 3)1° Medio, dama, hipoacúsica co

	Básica Lina Peralta. Particular	Diferencial.			
Escuela Básica José Ministro Centeno E-368	Av. Carlos Ibáñez s/n. P.6. Achupallas. Viña. 861980. Dir. Luis Gastón Contreras Araya. UTP Gladis Olivares	Sin Proyecto Integración.	¿?	2	1) dama; 5° Básico a 2004; hipoacusia nivel de habla. 2) varón; 5° Básico B. a 2004; con Rendimiento; detectado 2003, PA
Escuela Básica Orlando Peña Carvajal D-320	Uno Sur 5725, 5° sector Gómez Carreño. Viña. 830270. Municipalizada. Dir. Sergio Carvajal Campos. Integrac. Valeska Riffo. Municipal.	Con Proyecto Integración	2	2	1) M.B.P.A., 5° Básico a 2003, PA 2) E.O., 6° Básico, sorda prof., pro
Escuela Básica Pdte. Salvador Allende E-364	Av. Mar de Chile s/n. Pobl. Glorias Navales. Reñaca Alto. Viña. 862956. Dir. Oscar Macho Pedrero. Municipalizada.	Con Proyecto Integración.	3	1	1) J.G., 6° Básico a 2004; con audífono F-280, con adaptaciones curriculares
Escuela Claudio Arrau L. G-344	Principal s/n. Recreo Alto. Viña. 623841. Dir. Rosa Cueto (Cecilia Pavez Carrera?).	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) D.A.; 6° Básico a 2003; sin audífono rendimiento; multidéficit DM
Escuela Niño Jesús de Praga	Los Fresnos 31 c/1 norte. Miraflores. Viña. 632313. Dir.: María Elena Goffi.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1)M.L., 3° Básico, curso con 5 alumnos
Escuela República de Colombia D-322	10 Norte 985. Viña. 971738. Dir. Julio Tapia Acevedo. UTP Juana Araya.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1) Dama. B., 2° Medio a 2003; sorda proced. Gómez Carreño
Escuela Villa Montes F-337.	Pje. Mirador s/n. Nueva Aurora. Viña. 610389- 619384. Dir.: Carlos Seguel Cortéz. Municipal.	Con Proyecto Integración	¿?	3	1) R.M.A.C., 5° Básico 2004 2) D.C.M.A., 5° Básico 2004 3) L.M.B.B., 5° Básico 2004, las 3 Kínder en col, sordos.
Liceo N° 1 de Niñas de Viña del Mar A-36	2 Norte 753. 976650- 699205. Viña. Dir.: Carmen Barros Samith. UTP: Lizette Lattapiat. Municipalizada.	Sin Proyecto Integración sordos. Sin equipo interdis.	5	1	1) L.C.A., 1° Medio, compañeros probl. Rendimiento.
Liceo Industrial A-35	Av. Frei 4137. Villa Dulce. Viña. 646326. Dir.: Daniel Burotto H. Municipal.	Con Proyecto Integración	¿?	5	1) F.A.G., 3° medio 2004. 2)J.B.F., 3° medio 2004. 3)C.C.C., 3° medio 2004 4)C.M.L., 3° medio 2004. 5)V.T.A., 3° medio 2004
Liceo José Cortés Brown	República 71. Cerro Castillo. Viña. 628971- 663893. Dir. Juan Lillo Araya.	Sin Proyecto de Integración.	¿?	1	1)dama, 3° Medio, con audífono, hipoacusia el colegio, hipoacusia Marginal.
Liceo José Francisco	Índico s/n. Gómez Carreño. 960712. Viña.	Con Proyecto Integración.	3	4	1)K.L.A., 3° medio 2004, sorda, 2)D.B.M., 3° medio 2004

Vergara A-31	Dir.: Renato Romero Vásquez. UTP: María Ofelia Fernández. Coord. Integrac. Carolina Haase. Municipal.				3)C.Q.V, 3° medio 2004. 4)C.G., 1° Medio F, hipoacusia se proviene de Escuela Especial F-23
-----------------	---	--	--	--	---

Un análisis cuantitativo preliminar sobre los antecedentes recabados, permite caracterizar a las escuelas integradoras de la Provincia como sigue:

- La mayoría (61.2 %) de estas escuelas están ubicadas en las comunas de Valparaíso y Viña del Mar (con 20 y 21 escuelas integradoras, respectivamente), seguidas en orden decreciente por la Comuna Quilpué (con 10 escuelas, que corresponden a 14.9 % del total), Villa Alemana (8 escuelas, correspondientes a 11.9 %), Puchuncaví (3 escuelas, que representan solamente 4.5 % del total), Quintero (3 escuelas, 4.5% del total), y Con-Con (que cuenta con sólo 2 establecimientos integradores de alumnos con pérdida auditiva, lo que representa un 3 %).
- Mayoritariamente, estos establecimientos poseen 1 solo alumno con pérdida auditiva integrado por curso y por colegio (49 escuelas, que ascienden a un 73 % del total). 10 escuelas presentan 2 alumnos sordos integrados (15.9 % del total), 4 escuelas cuentan con 3 alumnos (6 %), 1 escuela presenta 4 alumnos con P.A. integrados (1,5 %), y 2 establecimientos tienen 5 de estos alumnos (3 % del total).
- Destaca que entre las escuelas con más de un alumno sordo integrado, sólo 6 de ellas han optado por la integración grupal, asignándolos en conjunto al mismo curso. Dentro de éstas últimas, 4 corresponden a escuelas municipalizadas con Proyecto de Integración Escolar.
- Sólo 14 establecimientos (20.9 % del total) indicaron poseer Proyecto de Integración Escolar para menores con trastornos de audición o programas especiales de integración para su atención y educación, implementando adaptaciones curriculares y sistemas de evaluación diferenciada; en tanto que 3 establecimientos indicaron estar tramitando la aprobación de estos proyectos.

- La gran mayoría de estas escuelas señalaron telefónicamente que no realizan mayores adaptaciones metodológicas o curriculares, ni cuentan con equipos de profesionales especialistas idóneos para dar atención integral a las NEE de los alumnos sordos.

Los alumnos con pérdida auditiva integrados en las aulas comunes de estos establecimientos, en base a los antecedentes derivados del análisis del catastro Provincial, pueden caracterizarse como sigue:

- La mayoría de estos alumnos (47 alumnos, que corresponden a un 49.5 % del total) estaban, a 2005, integrados a escolaridad común en nivel Básico (entre 3° y 8° Básico); en tanto que un 30.5 % (29 alumnos) estaban integrados en Enseñanza Media; 9 alumnos (9.5 %) estaban integrados a nivel de Primer Ciclo Básico (1° Básico a 2° Básico); y sólo 2 alumnos (2.1 %) a nivel de Educación Inicial o Pre-Básico.
- 64 alumnos (67.4 % del total) presentaban hipoacusia moderada a profunda (sordera); mientras que 15 alumnos fueron sindicados como portadores de hipoacusia leve a marginal. 16 alumnos presentaban pérdida auditiva de nivel indeterminado, en tanto los establecimientos comunes desconocían su nivel de deficiencia o rehusaron proporcionar dicha información.
- Sólo 1 alumno presentaría multidéficit (indicando las fuentes que este alumno presentaría retardo mental agregado a la pérdida auditiva); el resto, de acuerdo a lo informado, presentaría “sordera pura”, con claro predominio del déficit sensorial auditivo.

5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE ANTECEDENTES SOBRE

GRUPO MUESTRAL:

A continuación, se presenta, en la Tabla N° 2, información relevante sobre los alumnos sordos integrados a escolaridad común que conforman el Grupo de Estudio, y los establecimientos comunes a los que asisten, en la Provincia de Valparaíso.

Un análisis acabado de dicha tabla permite observar tendencias muy relevantes. Respecto de las 20 escuelas comunes integradoras incluidas en la muestra (7 pertenecientes a la comuna de Viña del Mar; 6 a la comuna de Valparaíso (incluyendo 1 escuela de Playa Ancha); 6 a Villa Alemana; y 1 a Quilpué), puede observarse que:

- Una mayoría relativa de ellas presenta dependencia Municipal (9 escuelas, que representan un 45 % del total muestral); 8 escuelas son Particulares - subvencionadas (40 %); y sólo 3 son establecimientos Particulares (15 %).
- Mayoritariamente, estos establecimientos poseen 1 solo alumno con pérdida auditiva integrado en el colegio (12 escuelas, que ascienden a un 60 % del total). 4 escuelas presentan 2 alumnos sordos integrados (20 % del total), 2 escuelas cuentan con 3 alumnos (10 %), 1 escuela presenta 4 alumnos con P. A. integrados (5 %), y 1 establecimiento tienen 5 de estos alumnos (5 % del total).
- Sólo 5 escuelas de la muestra (equivalentes a un 25 %) poseen actualmente Proyectos de Integración Educativa (PIE) para alumnos sordos; en tanto, una amplia mayoría (15 escuelas, correspondientes a 75 %) indicaron carecer de estos proyectos o Programas Institucionales de Integración Escolar. Entre estas últimas escuelas, 2 instituciones señalaron estar tramitando gestiones para la aprobación de estos proyectos, por carecer de ellos o por poseer PIE para otras discapacidades.

TABLA N° 2: GRUPO MUESTRAL DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES INTEGRADORES DE ALUMNOS CON PÉRDIDA AUDITIVA EN 4 COMUNAS DE LA PROVINCIA DE VALPARAÍSO- JULIO 2005

NOMBRE ESCUELA	UBICACIÓN-TELÉFONO- NOMBRE DIRECTOR	DEPENDENCIA – PROYECTO DE INTEGRACIÓN - ADAPTACIONES CURRICULARES - EVALUACIÓN DIFERENCIADA	AÑOS EXPERIENCIA EN INTEGRACIÓN	NUMERO ALUMNOS SORDO INTEGRADOS	NÚMERO TOTAL ALUMNOS GRUPO CURSO	IDENTIFICACIÓN ALUMNO SORDO NOMBRE, CURSOS, GRADO DE PÉRDIDA AUDITIVA, AUDÍFONO, AÑO DE INTEGRACIÓN, PROCEDENCIA ESCOLAR, NIVEL DE ESTIMADO DE RENDIMIENTO DE INTEGRACIÓN SOCIAL.
----------------	-------------------------------------	---	---------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	---

COMUNA QUILPUÉ

Colegio Guardiamarina Guillermo Zañartu Irigoyen D-417	José Uribe 152, Belloto, Quilpué. 942337. Dir. Lucila Cautivo Céspedes.	Municipal. Con Proyecto Integración	3	5	36	C. L. C., 7° básico, sorda profunda, lingüística.
--	---	-------------------------------------	---	---	----	---

COMUNA VALPARAÍSO

Colegio Cecal de Valparaíso	Guillermo Munich 338. C° Alegre. Valpo. (E.M.) 229530-216295. Inspectora Águeda Dávila.	Particular/Subvencionada. Sin Proyecto Integración	2	2	23	C. O. A.; 2° Medio sordo de 1 oído integrado desde 2003.
Colegio Santo Domingo	Necochea 276. Pya. Ancha. 280610. Dir. Carmen Leonor Cortés	Particular/ Subvencionada. Sin Proyecto Integración	1	1	38	C. T. H.; 5ª Básico B; Sordo profundo oído.
Liceo Carlos Cousiño	Av. Colón 2733. Valpo. 214923. Dir. Sergio Ramírez Peñafiel.	Particular/ Subvencionada Sin Proyecto Integración	2	1	36	Y. V. O, 2° Medio B; sorda profunda con audífono, bilingüe nivel habla.
Liceo Pedro Montt	Av. Alemania 5196. C° Cárcel. Valpo. 252241. Dir. Oscar Pérez Méndez.	Municipal. Sin Proyecto Integración	3	1	37	G. V.M., 3° Medio hipoacusia Moderada, integrado desde 7° Básico con audífono.
Liceo Santa Teresa	Guillermo Rivera 786. C° Yungay. Valpo. 256693. Dir.: Inés Reyes Inostroza.	Particular/ Subvencionada. Sin Proyecto Integración	3	1	33	M. M. V., 2° Medio con hipoa. moderada y audífono, detectada x Jueces en 8° Básico.
Liceo Técnico A-24	Independencia 2288. Valpo. 258394. Dir: Jorge Urquiaga	Municipal. Sin Proyecto Integración	5	1	45	M. R. M., 1° Medio H, hipoacusia Moderada, con problemas de lenguaje.

COMUNA VILLA ALEMANA

Colegio	Av. Valparaíso 161. Villa	Particular/Subvencionada.	3	2	31	G. V. H., 1° Medio
---------	---------------------------	---------------------------	---	---	----	--------------------

Alexander Flemming	Alemana, Municipalizado. 952498. Dir. Carlos Soto M.	Con Proyecto Integración				sorda profunda, integrada en Básico sin audífono.
Colegio Boston Villa Alemana	Av. Primera 250. Villa Alemana. 953545 958035. Dir. Marcelo Pinares Mejías.	Particular/Subvencionada, Sin Proyecto Integración. Con evaluación diferenciada	13	3	26	N. P. B., 3° Medio con audífono, sorda profunda, habla poco; integrada desde 5° Básico. procede de Escuela Especial Sordos
Colegio Nuevo Chileno Británico	Maturana 212. Villa Alemana. 950294. Dir. Ernestina Lizama M.	Particular/Subvencionada. Proyecto de Integración en trámite.	1	1	28	P. G. M., 1° Medio ingresó en 2004 hipoac. moderada bajo nivel de integración social
Escuela Básica Latina Inés Callardo Orellana	Williamson 121. Villa Alemana. 730327. Sub-Dir. Norma Cáceres.	Municipal. Sin Proyecto de Integración (sólo existe en Deficiencia Mental).	1	2	41	R. B. R., 5° Básico A, con audífono hipoacusia moderada, integrada desde 1° Básico
Escuela Vice Almirante Arturo Wilson N	Calle Wilson 1230. Pob. Wilson. Peñablanca. Villa Alemana. 821177. Dir. Conrado Iagügli.	Municipal. Sin Proyecto Integración. Con adaptac. curriculares y Educador Diferencial.	10	1	32	D. C. Z., 5° Básico pérdida auditiva severa, integrada desde 2002, procedencia Escuela Especial Sordos
Internado Alemán	Arrieta 460. Villa Alemana. 950076. Dir. Lillian Ledesma Barlow.	Particular. Sin Proyecto Integración.	1	1	28	C. G. Z., 3° Básico con 2 audífonos habla bien, hipoacusia moderada, integrada desde 1° Básico

COMUNA VIÑA DEL MAR

Children`s School	Dionisio Hernández 14. Santa Julia. Viña. 417668-436377. Dir. Eva Moreno O.	Particular/Subvencionada. Proyecto de Integración en trámite.	1	1	37	G. P. M., 6° Básico B. Sin audífono Hipoacusia Moderada. Buen nivel de habla. Proviene de Escuela Especial S.
Colegio Patmos	Guayacán 47. Agua Santa. Viña. 775805-775825. Dir. William Rowladns.	Particular. Sin Proyecto Integración. Con Educ. Diferencial	5	1	22	C. L. P.; 4° Básico Hipoacusia Moderada; integrada desde Jardín Infantil, usa audífono.
Colegio SSCC Monjas Francesas	Álvares 262. Viña. 662288. Dir.: Carmen Hoyuelos.	Particular. Sin Proyecto Integración. Con Educador Diferencial.	4	3	34	G. L.G., 2° Medio sorda profunda, problemas integ

						ción social.
Escuela Básica Orlando Peña Carvajal D-320	Uno Sur 5725, 5° sector Gómez Carreño. Viña del Mar. 830270. Dir. Sergio Carvajal Campos.	Municipal. Con Proyecto Integración	2	2	37	M. P. A., 5° Bás hipoacusia moderada, prov Escuela Especial Sordos.
Escuela Básica Pdte. Salvador Allende E-364	Av. Mar de Chile s/n. Pobl. Glorias Navales. Reñaca Alto. Viña. 862956. Dir. Oscar Macho Pedrero.	Municipal. Con Proyecto de Integración.	3	1	25	J. G. G., 6° Bás 2004; hipoacusia moderada con audífono; ingreso 2002, proviene Escuela Especial Sordos.
Liceo n° 1 de Niñas de Viña del Mar A-36	2 Norte 753. 976650-699205. Viña. Dir.: Carmen Barros Samith.	Municipal. Sin Proyecto Integración para alumnos sordos.	5	1	37	L. C. A., 1° Medio hipoacusia moderada sin audífono, problema de rendimiento escolar.
Liceo José Francisco Vergara A-31	Índico s/n. Gómez Carreño. 960712. Viña. Dir.: Renato Romero Vásquez.	Municipal. Con Proyecto Integración.	3	4	31	C. G. P., 1° Medio F, hipoacusia severa, estigma físico por tumor facial, proviene Escuela Especial Sordos.

**6. ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS DERIVADOS DE TEST
SOCIOMETRICO Y FICHAS DE ANTECEDENTES DE LOS
ALUMNOS SORDOS INTEGRADOS Y SUS CURSOS**

3.1.- PRESENTACION Y ANÁLISIS DE DATOS SOCIOMÉTRICOS

A continuación, se presentan los datos recabados a partir de la aplicación de test sociométrico, en 20 grupos-curso contenidos en el grupo muestral. Estos datos han sido agrupados y organizados en tablas, para facilitar su análisis e interpretación.

En la tabla N° 3, se presentan los puntajes de índices de integración social (I.I.S.), obtenidos por los alumnos sordos integrados, en orden decreciente y distribuidos en tres intervalos equivalentes:

Nivel Alto: 67% – 100 %

Nivel Medio: 34% – 66 %

Nivel Bajo: 0% – 33 %.

En esta tabla se exponen, además, datos relevantes para la obtención del puntaje de I.I.S. de los alumnos del grupo de estudio, como el lugar alcanzado por el alumno sordo en el Ranking de su grupo-curso (L.R.C.), y se presentan datos respecto del comportamiento de las variables Cantidad Total de Alumnos en los cursos integradores (N.T.A), y Diferencia Etaria entre el alumno sordo y sus compañeros de curso oyentes (D.E.).

TABLA N° 3
RANKING GENERAL DEL GRUPO DE ESTUDIO DE ACUERDO A PUNTAJES DE
ÍNDICES DE INTEGRACION SOCIAL

ALUMNO SORDO INTEGRADO	D.E.	N.T.A.	L.R.C.	I.I.S.	RANGO DE IIS
1. R. B. R.	0.4	41	4	92.5 %	67-100 % IIS ALTO
2. G. V. M.	0.8	37	4	91.7 %	
3. M. M. V.	2.2	33	5	87.5 %	
4. C. G. Z.	0.6	28	8	74.1 %	
5. M. R. M.	0.0	45	14	70.5 %	
1. C. G. P.	0.4	31	11	66.7 %	34-66 % IIS MEDIO
2. L. C. A.	0.2	37	16	58.3 %	
3. G. V. H.	0.4	31	20	36.7 %	
1. N. P. B.	1.0	26	18	32.0 %	0-33 % IIS BAJO
2. Y. V. O.	0.5	36	25	31.4 %	
3. M. P. A.	2.6	37	28	25.0 %	
4. C. L. C.	2.4	36	28	22.9 %	
5. D. C. Z.	0.2	32	25	22.6 %	
6. G. P. M.	2.2	37	30	19.4 %	
7. C. O. A.	0.7	23	20	13.6 %	
8. C. L. P.	0.3	22	20	9.5 %	
9. P. G. M.	1.7	28	27	3.7 %	
10. G. L. G.	2.6	34	33	3.0 %	
11. C. T. H.	0.2	38	37	2.7 %	
12. J. G. G.	2.5	25	25	0.0 %	

* D.E. : Diferencia etaria alumno sordo-compañeros de curso oyentes..

* N.T.A. : Número total de alumnos del curso.

* L.R.C. : Lugar en el Ranking del curso.

* I.I.S. : Índice de integración social.

En relación a la distribución de los alumnos sordos integrados en los 3 rangos de I.I.S.

obtenidos por el grupo muestral de estudio, es posible observar que el Rango de I.I.S. Bajo reúne a la mayor cantidad de educandos (12 alumnos, que corresponden al 60 % del total de alumnos del grupo de estudio), seguido por el Rango de I.I.S. Alto, con 5 alumnos (25 %), y el Rango Medio, con una cantidad claramente inferior, de 3 alumnos (alcanzando un 15 % del total).

Para facilitar el análisis de los datos y observar más claramente la distribución de los alumnos de acuerdo a las variables en estudio, la Tabla N° 4 muestra las medias aritméticas de los valores que alcanzan las variables, organizadas en rangos.

TABLA N° 4

RESUMEN DE MEDIAS DEL GRUPO DE ESTUDIO DE ACUERDO A PUNTAJES DE ÍNDICES DE INTEGRACION SOCIAL Y VARIABLES PRINCIPALES DE ESTUDIO.

RANGO DE IIS	N DE CURSOS	MEDIA I.I.S.	MEDIA D.E.	MEDIA N.T.A.
67–100 % IIS ALTO	5	83.2 %	0.8	36.8
34 – 66 % IIS MEDIO	3	53.9 %	0.3	33
0 – 33 % IIS BAJO	12	15.5 %	1.4	31.2
MEDIA TOTAL	NT: 20	38.19 %	1.09 años	32.85 alumnos

* D.E. : Diferencia etaria alumno sordo-compañeros de curso oyentes..

* N.T.A. : Número total de alumnos del curso.

* L.R.C. : Lugar en el Ranking del curso.

* I.I.S. : Índice de integración social.

En resumen, es posible estimar que los alumnos sordos integrados alcanzan una media general de 38.19 % de I.I.S, lo que refleja un nivel medio de integración social. No obstante, destaca la distribución mayoritaria de alumnos en el Rango Inferior de puntajes de I.I.S. (lo que indica un nivel descendido de integración social), apareciendo notablemente menor el número de alumnos sordos integrados ubicados en los Rangos Alto y Medio.

3.2.- PRESENTACION Y ANÁLISIS DE DATOS DEL GRUPO MUESTRAL, AGRUPADOS DE ACUERDO A LAS VARIABLES EN ESTUDIO

En la tabla N° 5, se presenta la distribución de la variable Cantidad Total de Alumnos en los grupos- curso (Ranking por sub-grupo), en orden decreciente, la que se presenta agrupada en 3 intervalos equivalentes:

Número Total Alumnos Alto: 31 – 45 alumnos

Número Total Alumnos Medio: 16 – 30 alumnos

Número Total Alumnos Bajo: 1 – 15 alumnos.

La cantidad total de alumnos de los grupos-curso integradores se presenta en relación a los Índices de Integración Social (I.I.S.) obtenidos por los alumnos sordos integrados y otros datos sociométricos, a objeto de facilitar su análisis correlacional posterior.

TABLA N° 5
RANKING DE SUB-GRUPOS DE ESTUDIO
DE ACUERDO AL NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS DEL CURSO:

ALUMNO SORDO INTEGRADO	L.R.C.	I.I.S.	N.T.A.	RANGO DE NTA
1. M. R. M.	14	70.5 %	45	31 – 45 Als. NTA ALTO
2. R. B. R.	4	92.5 %	41	
3. C. T. H.	37	2.7 %	38	
4. M. P. A.	28	25.0 %	37	
5. G. P. M.	30	19.4 %	37	
6. G. V. M.	4	91.7 %	37	
7. L. C. A.	16	58.3 %	37	
8. Y. V. O.	25	31.4 %	36	
9. C. L. C.	28	22.9 %	36	
10. G. L. G.	33	3.0 %	34	
11. M. M. V.	5	87.5 %	33	
12. D. C. Z.	25	22.6 %	32	
13. C. G. P.	11	66.7 %	31	
14. G. V. H.	20	36.7 %	31	
1. P. G. M.	27	3.7 %	28	16 – 30 Als. NTA MEDIO
2. C. G. Z.	8	74.1 %	28	
3. N. P. B.	18	32.0 %	26	
4. J. G. G.	25	0.0 %	25	
5. C. O. A.	20	13.6 %	23	
6. C. L. P.	20	9.5 %	22	
-	-	-	-	1 – 15 Als. NTA BAJO

* N.T.A.: Número total de alumnos del grupo-curso.

* L.R.C.: Lugar en el Ranking del curso.

* I.I.S.: Índice de integración social.

Respecto a la cantidad total de alumnos en los grupos- curso de los alumnos sordos integrados, la distribución de los datos en la tabla indica un claro predominio del Rango Alto, representando 14 cursos con cantidad superior a 30 alumnos (lo que equivale a 70 % del Total de cursos). Se observa una distribución significativamente menor de alumnos sordos

incluidos en cursos de Rango Medio (6 cursos, que corresponden a 30 % del Total), y ausencia absoluta de cursos ubicados en el Rango Bajo (con cantidad inferior a 16 alumnos).

En la tabla N° 6, se presenta la distribución de la variable Diferencia Etaria entre el alumno sordo y sus compañeros de curso oyentes, en los grupos- curso incluidos en el grupo muestral (Ranking por Sub-grupo), en orden decreciente, la que se presenta agrupada en 3 intervalos equivalentes:

Diferencia Etaria Alta: 2.1 – 3.0 Años

Diferencia Etaria Media: 1.1 – 2.0 Años

Diferencia Etaria Baja: 0.1 – 1.0 Año

La Diferencia Etaria entre el alumno sordo y sus compañeros de curso oyentes, es presentada en relación a los índices de integración social (I.I.S.) obtenidos por los alumnos sordos integrados y otros datos sociométricos, a objeto de facilitar su análisis correlacional posterior.

TABLA N° 6
RANKING DE SUB-GRUPOS DE ESTUDIO
DE ACUERDO A LA DIFERENCIA ETARIA ALUMNO SORDO –
ALUMNOS OYENTES:

ALUMNO SORDO INTEGRADO	L.R.C.	I.I.S.	D.E.	RANGO D.E.
1. G. L. G.	33	3.0 %	2.6	2.1 – 3.0 Años D. E. ALTA
2. M. P. A.	28	25.0 %	2.6	
3. J. G. G.	25	0.0 %	2.5	
4. C. L. C.	28	22.9 %	2.4	
5. G. P. M.	30	19.4 %	2.2	
6. M. M. V.	5	87.5 %	2.2	
7. P. G. M.	27	3.7 %	1.7	1.1 - 2.0 Años DE MEDIA
1. N. P. B.	18	32.0 %	1.0	0 - 1.0 Año D. E BAJA
2. G. V. M.	4	91.7 %	0.8	
3. C. O. A.	20	13.6 %	0.7	
4. C. G. Z.	8	74.1 %	0.6	
5. Y. V. O.	25	31.4 %	0.5	
6. C. G. P.	11	66.7 %	0.4	
7. G. V. H.	20	36.7 %	0.4	
8. R. B. R.	4	92.5 %	0.4	
9. C. L. P.	20	9.5 %	0.3	
10. D. C. Z.	25	22.6 %	0.2	
11. L. C. A.	16	58.3 %	0.2	
12. C. T. H.	37	2.7 %	0.2	
13. M.R. M.	14	70.5 %	0.0	

* D.E. : Diferencia etaria alumno sordo-compañeros de curso oyentes.

* L.R.C. : Lugar en el Ranking del curso.

* I.I.S. : Índice de integración social.

El análisis de los datos, en relación a la diferencia etaria entre el alumno sordo y sus compañeros de curso oyentes, indica mayor representación del Rango de diferencia etaria de nivel Bajo, con 13 alumnos (equivalentes a 65 % del Total); los que son seguidos por el grupo de alumnos con diferencia etaria de nivel Alto (6 alumnos, correspondientes al 30 %

del Total). En tanto, 1 solo alumno representa al Rango Medio de diferencia etaria (5% sobre el total muestral).

3.3.- ANALISIS DE DATOS SOCIOMÉTRICOS AGRUPADOS Y REPRESENTADOS POR MEDIAS, DE ACUERDO A LAS VARIABLES PRINCIPALES DE ESTUDIO

A continuación, se presentan las medias (o promedios) de los puntajes de I.I.S. obtenidos en cada sub-grupo del grupo total de estudio, en forma de tablas de doble entrada, de acuerdo a los dos factores principales de estudio: Número Total de Alumnos del curso y Diferencia Etaria alumno sordo – alumnos oyentes.

Los datos agrupados en la tabla N° 7, muestran las medias obtenidas por los alumnos integrados, en cada subgrupo o rango de N.T.A, y las medias ponderadas totales (X T) que resultaron del análisis por factor.

Las celdillas que aparecen vacías en la tabla, indican situaciones en las que no se obtuvo la media, dada la ausencia de representantes en uno de los sub-grupos o rangos (NTA Bajo, con menos de 16 alumnos).

**TABLA N° 7
COMPARACIÓN DE MEDIAS DE I.I.S., DE ACUERDO A NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS DE LOS CURSOS**

RANGO N.T.A.	N de CURSOS	X N.T.A.	X IIS
N.T.A. BAJO	0	-	-
N.T.A. MEDIO	6	25.33 alumnos	22.15 % I.I.S.
N.T.A. ALTO	14	36.17 alumnos	45.06 % I.I.S.
X T	NT: 20	32.85 alumnos	38.19 % I.I.S.

* X N.T.A. : Número total de alumnos del curso.

* X I.I.S. : Media de Índice de integración social.

* N de cursos: Número de cursos en el rango.

* X T: Media Total del Grupo de Estudio.

El análisis preliminar de la variable Número Total de Alumnos en los cursos integradores, permite apreciar que los 20 cursos integradores que constituyeron el Grupo de Estudio alcanzan un promedio total de 32.85 alumnos por curso (considerado rango Alto de N.T.A.), obteniendo los alumnos sordos integrados en ellos, un nivel Medio de Integración Social, de 38.19 % de I.I.S.

Se puede constatar un claro predominio de cursos integradores ubicados en el Rango Alto, con mayor representación (14 cursos en el Rango) y un promedio de 36.07 alumnos por curso. Los alumnos sordos integrados ubicados en este rango obtuvieron una media de 45.06 % de I.I.S, lo que equivale a un nivel Medio de integración social.

En tanto, el Rango Medio (correspondiente a 6 cursos), obtuvo una representación promedio de 25.33 alumnos por curso integrador, obteniendo los alumnos sordos una media de I.I.S. de 22.15 %, lo que corresponde a un nivel de integración social Bajo.

En el Rango Bajo de Número Total de Alumnos/curso no existió representación de alumnos sordos integrados, por cuanto todos los cursos poseían un número superior a 15 alumnos.

Destaca el que la media de I.I.S, obtenida por el grupo integrado en cursos de mediana cantidad de alumnos, resulta significativamente inferior al alcanzado por el grupo integrado en cursos de mayor cantidad de alumnos (con N.T.A. Alta), contrario a lo esperado.

No obstante, el análisis frecuencial por Rango, muestra que a pesar del mayor promedio de I.I.S obtenido por los alumnos del Rango Alto de N.T.A., predominan en este Rango los alumnos con I.I.S Bajo (7 alumnos, que equivalen a 50 % del Rango), obteniendo un nivel Medio de I.I.S. sólo 3 alumnos (21.42 % del Rango), y un Rango Alto de I.I.S sólo 4 alumnos (28.57 del Rango). En el Rango de N.T.A Medio, se mantiene el predominio

representado por la media aritmética de I.I.S., con representación mayoritaria de alumnos con I.I.S. Bajo (5 alumnos, que equivalen a 83.3 %), sobre el nivel de integración social Alto (1 sólo alumno). Evidentemente, la ausencia de alumnos integrados en cursos con Rango Bajo de N.T.A. limita las posibilidades de análisis e impide establecer proyecciones o determinar tendencias más definidas.

A continuación, los datos agrupados en la tabla N° 8, muestran las medias obtenidas por los alumnos integrados, en cada subgrupo o rango de la variable Diferencia Etaria entre el alumno sordo y sus compañeros de aula oyentes, resultante del análisis de este factor.

TABLA N° 8
COMPARACIÓN DE MEDIAS DE I.I.S., DE ACUERDO A DIFERENCIA ETARIA
ALUMNO SORDO – ALUMNOS OYENTES

RANGO D.E.	N de CURSOS	X D.E.	X IIS
D.E. BAJA	13	0.43 años	46.33 % I.I.S.
D.E. MEDIA	1	1.7 años	3.70 % I.I.S.
D.E. ALTA	6	2.41 años	26.30 % I.I.S.
X T	NT: 20	1.09 años	38.19 % I.I.S.

- * D.E. : Diferencia etaria alumno sordo-compañeros de curso oyentes.
- * I.I.S. : Índice de integración social.
- * X D.E.: Media aritmética de la diferencia etaria en el Rango.
- * X I.I.S. : Media de Índice de integración social.
- * N de Cursos: Número de cursos en el rango.
- * X T: Media Total del Grupo de Estudio

De acuerdo a esta tabla, que presenta las medias de I.I.S. en los 3 Rangos de Diferencia Etaria comparables, la media total del Grupo de Estudio (20 cursos) es de 1.09 años de diferencia etaria entre los compañeros de curso oyentes y los alumnos sordos (quienes logran 38.19 % de I.I.S. en el promedio total).

En el Rango D.E. Baja, en los 13 grupos-curso considerados, la media aritmética de diferencia etaria entre los alumnos sordos integrados y sus compañeros de curso oyentes, corresponde a 0.43 años, obteniendo los alumnos sordos el más alto índice promedio de Integración Social (46.33 % de I.I.S) en este criterio (estimado nivel Medio de Integración Social).

En el Rango D.E. Media sólo se categoriza a un curso, en el que la diferencia etaria entre el alumno sordo y sus compañeros de curso oyentes, corresponde a 1.7 años, obteniendo éste un I.I.S. de 3.7, considerado Bajo nivel de Integración Social.

En el Rango D.E. Alta, los 6 cursos analizados obtienen en promedio una diferencia etaria de 2.41 años, alcanzando los alumnos integrados 26.30 % de I.I.S., considerado nivel Bajo de Integración Social.

Destaca en el análisis el que la media total de I.I.S, obtenida por el grupo con menor diferencia etaria alumno sordo / alumnos oyentes, resulta notablemente superior al alcanzado por el grupo integrado con mayor diferencia etaria (con D.E. Alta), de acuerdo a lo esperado (aunque se estimó pertinente excluir del análisis la puntuación en el Rango de D.E. Media (por la dificultad de observar tendencias en un solo caso).

A pesar de la tendencia expresada por las medias, es necesario considerar también un análisis frecuencial sobre las puntuaciones de I.I.S. en cada Rango. Éste permite apreciar que, aunque la media del Rango D.E. Baja corresponde a un I.I.S Medio, los alumnos con I.I.S. Bajo representan una mayoría parcial (6 alumnos, equivalentes a 46.15 % del rango), sobre 4 casos con I.I.S Alta (30.76 %) y 3 con I.I.S. Medio (23.07 %).

3.4.- INTERPRETACION DE RESULTADOS DERIVADOS DE LA COMPARACION DE MEDIAS ENTRE RANGOS DE I.I.S. Y VARIABLES PRINCIPALES DE ESTUDIO

En base al estudio de las medias de I.I.S. alcanzadas por los sub-grupos (divididos según los factores principales de estudio), es posible observar que el índice de I.I.S. obtenido por el grupo total de estudio considerado, de 38.19 % de I.I.S., muestra que los alumnos sordos integrados alcanzan, en promedio, un nivel moderado (Medio) de integración social con sus pares, compañeros de curso oyentes. No obstante, la distribución de I.I.S. en Rangos, señala que una gran mayoría permanece en situación de baja integración social, por cuanto los alumnos sordos integrados se ubican mayoritariamente en el Rango Inferior, apareciendo notablemente menor el número de alumnos sordos integrados ubicados en el Rango Superior, en condiciones de integración más favorables.

Al interpretar los resultados de la comparación de medias de I.I.S. con respecto al Número Total de Alumnos del curso, se puede señalar que este factor parece tener una incidencia directa sobre el puntaje de I.I.S. que alcanza el alumno sordo, dentro de su grupo curso, dado que la distribución de I.I.S. de los alumnos en los Rangos aumenta, al aumentar el número de alumnos en el aula (contrario a los antecedentes descritos en el Marco Teórico). No obstante, la ausencia de cursos en rango inferior de cantidad de alumnos (con 15 o menos alumnos) impide establecer conclusiones definitivas.

Cabe señalar, sin embargo, la relevancia de estas cifras. Aparentemente, los alumnos sordos integrados son raramente incluidos en establecimientos educacionales particulares, los que poseen aulas con menor número total de alumnos. Asimismo, la proporción de escuelas particulares con Proyecto de Integración Escolar es muy reducida, implementándose éstos, más comúnmente en escuelas municipalizadas.

La interpretación de los resultados de la comparación de medias de I.I.S. con respecto a la Diferencia Etaria alumno sordo – alumnos oyentes, muestra un predominio de alumnos integrados con escasa diferencia de edad (Rango Bajo) con respecto a sus compañeros de curso oyentes (contrario a lo esperado), que están obteniendo un nivel moderado de I.I.S (Rango Medio). Al establecer un análisis comparativo con las medias de I.I.S obtenidas por los alumnos con Diferencia Etaria Alta, puede observarse que ellos disminuyen significativamente su nivel de I.I.S., de acuerdo a lo esperado en relación a planteamientos del Marco Teórico. Esto confirmaría la hipótesis de que una menor diferencia etaria favorece la integración social entre los alumnos sordos y oyentes. Destaca, no obstante, la abrupta disminución del Índice de Integración Social en el Rango Medio, la que fue desestimada en el análisis, por referirse a un solo alumno sordo integrado (caso que será analizado en relación a la información derivada de la aplicación de entrevistas y cuestionario al docente tutor), por lo que no pudo incluirse en el análisis de tendencias.

El hecho no esperado de que la gran mayoría de los alumnos sordos integrados tengan escasa diferencia etaria con respecto a sus compañeros de curso oyentes, pudiera explicarse por la creciente precocidad de la confirmación de diagnósticos audiológicos en la Quinta Región, y la presencia de alumnos sordos en situación de inclusión escolar temprana en aula común, sin trayectoria escolar previa en escuela especial, lo que será confirmado en relación al catastro provincial.

3.5.- ESTUDIO DE TENDENCIAS CORRELACIONALES ENTRE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

A continuación, se presenta un análisis estadístico de la información sociométrica, realizado a través de la aplicación de 2 pruebas estadísticas (el Coeficiente de Correlación del Producto-momento de Pearson y el Coeficiente de Correlación por Rangos Ordenados de Spearman), con el propósito de cuantificar, separadamente, el grado de relación entre la variable Índice de Integración Social obtenido por los alumnos sordos integrados, y las variables Cantidad Total de Alumnos en sus grupos-curso, y Diferencia Etaria entre alumnos sordos y oyentes en esos cursos.

3.5.1. ANÁLISIS DE TENDENCIAS CORRELACIONALES ENTRE LAS VARIABLES ÍNDICE DE INTEGRACIÓN SOCIAL DEL ALUMNO SORDO Y CANTIDAD TOTAL DE ALUMNOS EN EL GRUPO CURSO INTEGRADOR, A TRAVÉS DE CÁLCULO DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN

Dado que la variable Cantidad Total de Alumnos en el grupo-curso integrador es una variable discontinua, el análisis de su nivel de correlación con la variable Índice de Integración Social del Alumno Sordo, requirió de la aplicación del test de Coeficiente de Correlación de Spearman, especialmente utilizado para este tipo de variables.

Aplicada la fórmula de ρ : Índice de Correlación de Spearman:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}, \text{ Donde } D = R_{x1} - R_{x2}$$

Y aplicados los datos de las variables en el Grupo de Estudio, de acuerdo a la Tabla N° 9, se determinó el coeficiente de correlación entre las variables Índice de Integración Social y Cantidad Total de Alumnos en el grupo-curso integrador:

TABLA N° 9, PARA EL CÁLCULO DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN

VA	X1 N.T.A.	X2 I.I.S.	R X1	R X2	D: RX1 -RX2	D²
1.	41	92.5	18.0	20.0	-2.0	4.0
2.	37	91.7	15.5	19.0	-3.5	12.2
3.	33	87.5	10.0	18.0	-8.0	64.0
4.	28	74.1	5.5	17.0	-11.5	132.2
5.	45	70.5	20.0	16.0	4.0	16.0
6.	31	66.7	7.5	15.0	-7.5	56.2
7.	37	58.3	15.5	14.0	1.5	2.25
8.	31	36.7	7.5	13.0	-5.5	30.2
9.	26	32.0	4.0	12.0	-8.0	64.0
10.	36	31.4	12.5	11.0	1.5	2.25
11.	37	25.0	15.5	10.0	5.5	30.2
12.	36	22.9	12.5	9.0	3.5	12.2
13.	32	22.6	9.0	8.0	1.0	1.0
14.	37	19.4	15.5	7.0	8.5	72.2
15.	23	13.6	2.0	6.0	-4.0	16.0
16.	22	9.5	1.0	5.0	-4.0	16.0
17.	28	3.7	5.5	4.0	1.5	2.25
18.	34	3.0	11.0	3.0	8.0	64.0
19.	38	2.7	18.0	2.0	16.0	256.0
20.	25	0.0	3.0	1.0	2.0	4.0

* X: Variable Diferencia Etaria entre Alumno Sordo y Compañeros de Curso Oyentes.

* Y: Variable Índice de Integración Social del Alumno Sordo Integrado.

* R: Rango.

$$p = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}, \text{ Donde } D = R_x 1 - R_x 2$$

$$p = 1 - \frac{5118.3}{7980.0} = + 0.36$$

$$p = + 0.36$$

El valor + 0.36 de coeficiente de correlación entre las variables analizadas representa una correlación directa o positiva débil a moderada (establecida entre índices 0.30 y 0.80), entre ellas. La interpretación de este coeficiente indica, lejos de lo esperado en la hipótesis inicial del Estudio, que al aumentar el número total de alumnos del curso integrador, los alumnos sordos integrados tenderían a obtener puntuaciones de Índice de Integración Social más altas.

Al elevar al cuadrado el p de Spearman, se logra obtener la varianza de factores comunes, que corresponde al porcentaje de la variación de una variable debido a la variación de la otra variable, y viceversa (Hernández et.al., 1994). En el presente Estudio, este cálculo ($p^2 = 0.1296$) indica que la Cantidad Total de Alumnos en el Curso Integrador contribuye a, o explica, el 12 % de la variación del Nivel de Integración Social del alumno sordo.

3.5.2. ANÁLISIS DE TENDENCIAS CORRELACIONALES ENTRE LAS VARIABLES ÍNDICE DE INTEGRACIÓN SOCIAL DEL ALUMNO SORDO Y DIFERENCIA ETARIA ENTRE ALUMNO SORDO Y COMPAÑEROS DE CURSO OYENTES, A TRAVÉS DE CÁLCULO DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON

Dado que la variable Diferencia Etaria entre el Alumno Sordo y sus compañeros de curso oyentes es una variable continua, al igual que la variable Índice de Integración Social del Alumno Sordo, el análisis del nivel de correlación entre ambas, requirió de la aplicación del test de Coeficiente de Correlación de Producto – Momento de Pearson, especialmente utilizado para variables de intervalo o razón (continua).

Fueron aplicados 2 métodos diferentes de cálculo del coeficiente de correlación de Pearson (Molina, 1988), a través de las fórmulas:

Método 1, de la Desviación Media:

$$r = \frac{\sum XY}{\sqrt{\sum X^2 \sum Y^2}}$$

Donde,

$\sum XY$ = Suma de los productos cruzados. —

$\sum X^2$ = Suma de los cuadrados de las desviaciones respecto a la media: $\sum (x_i - \bar{X})^2$

$\sum Y^2$ = Suma de los cuadrados de las desviaciones respecto a la media: $\sum (y_i - \bar{Y})^2$

Método 2, de las Calificaciones Originales:

$$r = \frac{\sum XY/n - \bar{X}\bar{Y}}{S_x S_y}$$

TABLA N° 10, PARA EL CÁLCULO DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON CON MÉTODO 1, DE LA DESVIACIÓN MEDIA:

N	X D.E.	Y I.I.S.	X - \bar{X}	(X - \bar{X}) ²	Y - \bar{Y}	(Y - \bar{Y}) ²	(X - \bar{X})(Y - \bar{Y})
1.	0.4	92.5	-0.69	0.47	54.31	2949.57	-37.47
2.	0.8	91.7	-0.29	0.08	53.51	2863.32	-15.51
3.	2.2	87.5	1.11	1.23	49.31	2431.47	54.73
4.	0.6	74.1	-0.49	0.24	35.91	1289.52	-17.59
5.	0.0	70.5	-1.09	1.18	32.31	1043.93	-35.21
6.	0.4	66.7	-0.69	0.47	28.51	812.82	-19.67
7.	0.2	58.3	-0.89	0.79	20.11	404.41	-17.89
8.	0.4	36.7	-0.69	0.47	-1.49	2.22	2.18
9.	1.0	32.0	-0.09	0.008	-6.19	38.31	0.55
10.	0.5	31.4	-0.59	0.34	-6.79	46.10	4.00
11.	2.6	25.0	1.51	2.28	-13.19	173.97	-19.91
12.	2.4	22.9	1.31	1.71	-15.29	233.78	-20.02
13.	0.2	22.6	-0.89	0.79	-15.59	243.04	13.87
14.	2.2	19.4	1.11	1.23	-18.79	353.06	-20.85
15.	0.7	13.6	-0.39	0.15	-24.59	604.66	0.59
16.	0.3	9.5	-0.79	0.62	-28.69	823.11	22.66
17.	1.7	3.7	0.61	0.37	-34.49	1189.56	-21.03
18.	2.6	3.0	1.51	2.28	-35.19	1238.33	-53.13
19.	0.2	2.7	-0.89	0.79	-35.49	1259.54	31.58
20.	2.5	0.0	1.41	1.98	-38.19	1458.47	-53.84
Σ	21.9	763.8	-	17.478	-	19459.19	192.96
\bar{X}	1.09	38.19	-	-	-	-	-

* X: Variable Diferencia Etaria entre Alumno Sordo y Compañeros de Curso Oyentes.

* Y: Variable Índice de Integración Social del Alumno Sordo Integrado.

* ΣXY = Suma de los productos cruzados.

* ΣX^2 = Suma de los cuadrados de las desviaciones respecto a la media: $\Sigma(xi - \bar{X})^2$

* ΣY^2 = Suma de los cuadrados de las desviaciones respecto a la media: $\Sigma(yi - \bar{Y})^2$

Aplicando la fórmula del Método 2, de las Calificaciones Originales:

$$r = \frac{\Sigma XY}{\sqrt{\Sigma X^2 \Sigma Y^2}}$$

$$r = \frac{-192.96}{\sqrt{340107.72}} = -0.33$$

El valor - 0.33 de coeficiente de correlación entre las variables analizadas representa una correlación débil a moderada e inversa o negativa (establecida entre índices 0.30 y 0.80),

entre ellas. La interpretación de este coeficiente indica, de acuerdo a lo esperado en la hipótesis inicial del Estudio, que al aumentar la diferencia de edad entre el alumno sordo integrado y sus compañeros de curso oyentes (en promedio), los alumnos sordos integrados tenderían a obtener puntuaciones de Índice de Integración Social más bajas.

TABLA N° 11, PARA EL CÁLCULO DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON CON MÉTODO 2, DE LAS CALIFICACIONES ORIGINALES:

N	X D.E.	Y I.I.S.	XY	X ²	Y ²
1.	0.4	92.5	37.0	0.16	8556.25
2.	0.8	91.7	73.36	0.64	8408.89
3.	2.2	87.5	192.5	4.84	7656.25
4.	0.6	74.1	44.46	0.36	5490.81
5.	0.0	70.5	0.0	0.0	4970.25
6.	0.4	66.7	26.78	0.16	4448.89
7.	0.2	58.3	11.66	0.04	3398.89
8.	0.4	36.7	14.68	0.16	1346.89
9.	1.0	32.0	32.0	1.0	1024.0
10.	0.5	31.4	15.7	0.25	985.96
11.	2.6	25.0	65.0	6.76	625.0
12.	2.4	22.9	54.96	5.76	524.41
13.	0.2	22.6	4.52	0.04	510.76
14.	2.2	19.4	42.68	4.84	376.36
15.	0.7	13.6	9.52	0.49	184.96
16.	0.3	9.5	2.85	0.09	90.25
17.	1.7	3.7	6.29	2.89	13.69
18.	2.6	3.0	7.8	6.76	9.0
19.	0.2	2.7	0.54	0.04	7.29
20.	2.5	0.0	0.0	6.25	0.0
Σ	21.9	763.8	642.2	41.53	48628.8
\bar{X}	1.09	38.19	-	-	-

* X: Variable Diferencia Etaria entre Alumno Sordo y Compañeros de Curso Oyentes.

* Y: Variable Índice de Integración Social del Alumno Sordo Integrado.

Aplicando la fórmula de Método 2, de Coeficiente de Correlación de Pearson:

$$r = \frac{\Sigma XY/n - \bar{X}\bar{Y}}{S_x S_y}$$

$$r = \frac{642.2 - 1.09 \times 38.19}{20} = -0.33$$
$$0.9 \times 31.19$$

El valor - 0.33 de coeficiente de correlación entre las variables analizadas representa una correlación débil a moderada e inversa o negativa (establecida entre índices 0.30 y 0.80), entre ellas. Este índice de correlación entre las variables analizadas, es coincidente con el obtenido a través de la aplicación del método 1, estableciéndose, en consecuencia, una interpretación equivalente: parece existir una tendencia débil a moderada hacia una relación inversa entre las variables Nivel de Diferencia Etaria alumno sordo / Oyente y el Nivel de Integración Social del Alumno Sordo, mejorando las probabilidades de integración del alumno sordo mientras sea menor la diferencia de edad entre él y sus compañeros de aula.

De acuerdo al planteamiento de Molina (1988), aunque la relación es moderada (cercana al nivel bajo), no debe concluirse que no existe relación entre ambas variables, pues la r de Pearson refleja únicamente la relación lineal entre ellas, y es posible que su relación se manifieste de una manera no lineal.

Al elevar al cuadrado el r de Pearson, se logra obtener la varianza de factores comunes, que corresponde al porcentaje de la variación de una variable debido a la variación de la otra variable, y viceversa (Hernández et.al., 1994). En el presente Estudio, este cálculo ($r^2 = 0.1089$) indica que la diferencia etaria entre alumno sordo y compañeros de curso oyentes contribuye a, o explica, el 10 % de la variación del Nivel de Integración Social del alumno sordo.

3.6.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO RECIBIDAS Y EMITIDAS POR EL ALUMNO INTEGRADO, DE ACUERDO A LOS FACTORES PRINCIPALES DE ESTUDIO

3.6.1.- PRESENTACIÓN DE DATOS SOBRE ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO RECIBIDAS Y EMITIDAS POR EL ALUMNO SORDO

A continuación, se describirán las elecciones de aceptación y rechazo emitidas y recibidas por el alumno sordo en sus grupos curso, registradas a través de la aplicación del test sociométrico.

Esta información, registrada en las matrices sociométricas, ha sido organizada en tablas de doble entrada, a fin de permitir la observación de tendencias y relaciones entre el comportamiento de los alumnos sordos y sus compañeros de aula, como también determinar tendencias respecto del comportamiento de los alumnos líderes del curso quien, desde su condición de status, podría incidir en las preferencias del grupo-curso total.

La siguiente tabla (Tabla N° 12) indica el número de elecciones de aceptación y rechazo que emite y recibe el alumno sordo, señalándose en forma alterna las elecciones realizadas por los líderes generales de cada curso y por los líderes que eligen al alumno sordo en aceptación o rechazo. Se expone, además, información respecto de la reciprocidad o discordancia de estas elecciones, en el sentido de mostrar cuándo se producen elecciones mutuas entre los alumnos y cuándo son discordantes (mientras un alumno elige en aceptación a otro, éste último lo elige en rechazo). En su extremo derecho, la tabla muestra los rangos de I.I.S. obtenidos por los alumnos sordos, a fin de apreciar relaciones con el nivel de integración social de los alumnos sordos y otras tendencias o constantes.

TABLA N° 12

ANÁLISIS DE ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO RECIBIDAS Y EMITIDAS POR LOS ALUMNOS SORDOS INTEGRADOS, AGRUPADAS DE ACUERDO A SUS I.I.S.

ALUMNO INTEGRADO	T.E.A	REC.A	T.E.R	REC.R	E.LC	REC.LC	I.I.S. LA	I.I.S. LR	I.I.S.	RANGO DE IIS
1. R. B. R.	9	5	2	0	NE	NE	97.5 %	82.5 %	92.5 %	67-100 % IIS ALTO
2. G. V. M.	10	4	2	0	NE	NE	97.2 %	75.0 %	91.7 %	
3. M. M. V.	7	4	1	1	A	AR	100 %	46.8 %	87.5 %	
4. C. G. Z.	8	2	0	0	A	AR	100 %	-	74.1 %	
5. M. R. M.	5	5	3	1	NE	NE	95.4 %	61.3 %	70.5 %	
1. C. G. P.	3	2	0	0	NE	NE	43.3 %	-	66.7 %	34 - 66 % IIS MEDIO
2. L. C. A.	8	3	4	2	A	NE	100 %	72.2 %	58.3 %	
3. G. V. H.	0	0	1	0	NE	NE	-	6.7 %	36.7 %	
1. N. P. B.	0	0	1	0	NE	A	-	88.0 %	32.0 %	0 - 33 % IIS BAJO
2. Y. V. O.	4	3	4	0	R	NE	85.7 %	85.7 %	31.4 %	
3. M. P. A.	1	0	7	0	NE	A	8.3 %	97.2 %	25.0 %	
4. C. L. C.	0	0	1	0	NE	NE	-	2.8 %	22.9 %	
5. D. C. Z.	8	3	8	3	A	AR	100 %	87.1 %	22.6 %	
6. G. P. M.	6	6	10	2	R	NE	58.3 %	100 %	19.4 %	
7. C. O. A.	1	0	13	2	R	NE	81.8 %	100 %	13.6 %	
8. C. L. P.	2	1	14	3	NE	NE	28.6 %	85.7 %	9.5 %	
9. P. G. M.	0	0	14	3	R	RR	-	100 %	3.7 %	
10. G. L. G.	0	0	22	2	R	NE	-	96.9 %	3.0 %	
11. C. T. H.	0	0	18	2	NE	NE	-	89.1 %	2.7 %	
12. J. G. G.	1	1	17	2	NE	NE	50.0 %	79.2 %	0.0 %	

- * T.E.A.: Total de elecciones de aceptación recibidas por el alumno sordo
- * REC.A.: Reciprocidad en aceptación (número de elecciones mutuas de aceptación efectuadas por el alumno sordo).
- * T.E.R.: Total de elecciones de rechazo recibidas por el alumno sordo
- * REC.R.: Reciprocidad en rechazo (número de elecciones mutuas de rechazo efectuadas por el alumno sordo).
- * E.LC. Elección Líder Curso o primer alumno en ranking total del curso (A: Acepta; R: Rechaza; NE: No elige; AU: Ausente).
- * REC.LC.:Reciprocidad elección de alumno sordo hacia Líder Curso (AR: Aceptación recíproca; RR: Rechazo recíproco; NE: No elige).
- * I.I.S.LA.: Índice de integración social del alumno oyente líder que elige en aceptación al alumno sordo.
- * I.I.S.LR.: Índice de integración social del alumno oyente líder que elige en rechazo al alumno sordo.
- * I.I.S.: Índice de integración social del alumno sordo.

En el análisis de los datos, resulta esperable que los niveles de integración social alcanzados por los alumnos se relacionen, al menos parcialmente, con el número de elecciones recibidas, lo que resulta evidente en la tabla. Al aumentar la cantidad de elecciones de aceptación y, simultáneamente, disminuir la cantidad de elecciones de rechazo, los alumnos sordos obtienen mayor I.I.S. En tanto, altos índices de reciprocidad en las elecciones de aceptación, parecen consistentemente asociadas a I.I.S. más altos, reflejando probablemente la pertenencia del alumno en un subgrupo del curso, en el que encuentra aceptación mutua. Inversamente, mayores índices de elecciones recíprocas de rechazo parecen asociados a I.I.S. más bajos, tal vez reflejando situaciones de enemistad con, o aislamiento del alumno sordo. Algunos de estos alumnos, que reciben 18 o 22 elecciones de rechazo, seguramente experimentan dificultades en la convivencia e interacción cotidiana con algunos de sus compañeros de aula.

Otro antecedente destacable es la presencia predominante de elecciones recíprocas de aceptación entre el alumno sordo y el líder del curso, cuando el alumno sordo ubica su I.I.S. en el Rango Alto, reflejando el líder, presumiblemente, una acción de modelaje en aceptación que incide sobre sus compañeros de curso. La situación de no elegirse entre el líder del curso y el alumno sordo tiene menor incidencia en todos los rangos de I.I.S. estimándose, de acuerdo a lo esperado, que un líder que no manifiesta una actitud definida de aceptación o rechazo hacia el alumno sordo, tampoco incide fuertemente en el comportamiento de las elecciones del grupo. Finalmente, destaca sobremanera la incidencia, exclusiva en el grupo de Rango bajo de I.I.S., de situaciones de rechazo del líder de curso hacia el alumno sordo (5 casos, que representan 41.6 % del total del rango) y de rechazo recíproco entre ambos (único caso en que un alumno sordo rechaza al líder del grupo-curso), lo que parece confirmar la hipótesis de que la actitud del líder incide fuertemente en sus

compañeros, instándolos a rechazar al alumno sordo. Sorprende, también, en la crudeza de la interpretación de las cifras, la presencia de 6 alumnos sordos integrados (30 % del total muestral) que no reciben ninguna elección en aceptación por parte de sus compañeros, reflejando ello, presumiblemente, situaciones de elevado nivel de soledad y aislamiento.

El análisis comparativo entre las elecciones recibidas por el alumno sordo en situaciones de clase y recreo, muestra que en el Grupo de Estudio la sumatoria de las elecciones recibidas en clase siempre fue superior a la de recreo. Esto quiere decir que en elecciones de aceptación, más compañeros de curso oyentes eligieron al los alumnos sordos para sentarse con ellos en clases (39 alumnos, con una media de 1.95 elecciones de aceptación) que para juntarse o jugar en el recreo (33 alumnos, con una media de 1.65 elecciones de aceptación). En tanto, en las elecciones de rechazo, más alumnos oyentes rechazaron sentarse en clases con los alumnos integrados (88 alumnos, con un promedio de 4.4 elecciones de rechazo en clases) sobre la alternativa de rechazar juntarse o jugar con ellos en recreo (66 alumnos, con 3.3 elecciones promedio de rechazo en recreo). Esto sugiere que la percepción de los alumnos que aceptan y rechazan al sordo es contraria, mientras los que lo eligen en aceptación prefieren estar con él en clases antes que durante el recreo, los alumnos que lo rechazan prefieren evitar interactuar con él en clases, aún más que en recreo. Esta información deberá ser contrastada con las percepciones de los líderes oyentes entrevistados, a fin de establecer las motivaciones que subyacen a estas elecciones.

Al comparar la información por Ranking de I.I.S., se puede observar la mantención de la tendencia, en todos los Rangos, de mayor cantidad de elecciones en clase que en recreo, no obstante, impresiona la diferencia (en cada Rango) de la comparación entre las medias de elección en aceptación y rechazo (por ejemplo, en el rango superior de I.I.S., la sumatoria de elecciones de aceptación en clase es 21 y de rechazo en clase es de 5; en tanto que en el rango

bajo de I.I.S., se invierte esta proporción, obteniendo el alumno sordo una sumatoria de elecciones de aceptación en clases de 12 y de rechazo en clases de 80).

La siguiente tabla (Tabla N° 13), agrupa los datos de acuerdo a las medias de las elecciones de aceptación y rechazo obtenidas en cada rango, lo que facilita la observación de tendencias y el análisis de la información.

TABLA N° 13
RESUMEN DE MEDIAS DE ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO
RECIBIDAS Y EMITIDAS POR LOS ALUMNOS SORDOS INTEGRADOS,
AGRUPADAS DE ACUERDO A SUS I.I.S.

RANGO DE IIS	MEDIA I.I.S.	MEDIA T.E.A	MEDIA REC.A	MEDIA T.E.R	MEDIA REC.R	MEDIA I.I.S.LA	MEDIA I.I.S.LR
67–100 % IIS ALTO	83.2 %	7.8	4.0	1.6	0.4	98.0 %	66.4 %
34 – 66 % IIS MEDIO	53.9 %	3.7	1.7	1.6	0.7	71.7 %	39.5 %
0 – 33 % IIS BAJO	15.5 %	1.9	1.2	10.8	1.6	58.9 %	84.3 %

- * T.E.A.: Total de elecciones de aceptación recibidas por el alumno sordo
- * REC.A.: Reciprocidad en aceptación (número de elecciones mutuas de aceptación efectuadas por el alumno sordo).
- * T.E.R.: Total de elecciones de rechazo recibidas por el alumno sordo
- * REC.R: Reciprocidad en rechazo (número de elecciones mutuas de rechazo efectuadas por el alumno sordo).
- * E.LC. Elección Líder Curso o primer alumno en ranking total del curso (A: Acepta; R: Rechaza; NE: No elige; AU: Ausente).
- * REC.LC.: Reciprocidad elección de alumno sordo hacia Líder Curso (AR: Aceptación recíproca; RR: Rechazo recíproco; NE: No elige).
- * I.I.S.LA.: Índice de integración social del alumno oyente líder que elige en aceptación al alumno sordo.
- * I.I.S.LR.: Índice de integración social del alumno oyente líder que elige en rechazo al alumno sordo.
- * I.I.S.: Índice de integración social del alumno sordo.

La distribución de los datos de acuerdo a medias aritméticas permite confirmar la presunción de que los alumnos con mayor I.I.S. obtienen significativamente mayor proporción de elecciones de aceptación que de rechazo (7.8 elecciones de aceptación sobre 1.6 de rechazo). No obstante, la diferencia entre ambas es mayor en relación al grupo de menor I.I.S, con 8.9 elecciones más de rechazo, que de aceptación. El grupo con I.I.S. Alto, en cambio, recibe mayor proporción de elecciones de aceptación que de rechazo, con una diferencia entre ambas que alcanza sólo a 6.2 elecciones.

Otro hecho destacable es que la reciprocidad en aceptación en el grupo de I.I.S. Alto (4.0), es significativamente mayor que en los rangos Medio (1.7) y Bajo (1.2 elecciones). Esta reciprocidad parece relacionarse con el nivel de integración general del grupo-curso, presumiéndose que la actitud de aceptación de este sub-grupo influye sobre el resto de sus compañeros, o que la situación de ser recíprocamente aceptado en un subgrupo del curso, con probable vínculo afectivo de amistad, influye positivamente en la actitud del alumno sordo en relación a sus habilidades y probabilidades de integración social.

Respecto de la diferencia, en cada rango, entre las elecciones recíprocas de aceptación y rechazo, destaca que la diferencia es notablemente mayor en el Rango Alto (con diferencia entre las medias de 3.6 elecciones recíprocas); en tanto que esta diferencia sólo alcanza a 0.4 en el rango bajo. Lo anterior podría interpretarse como una incidencia mayor del factor aceptación recíproca en el Rango Superior de I.I.S. o bien como una situación de escasa o pobre percepción social, en los sordos con bajo I.I.S., sobre quiénes los aceptan y rechazan en el curso (por lo que la reciprocidad en ambas elecciones resulta tan baja). La hipótesis anterior parece parcialmente corroborada al analizar el alto nivel de discordancias que se producen en las elecciones de este grupo, en relación a compañeros de curso que no son líderes de curso, produciéndose 9 situaciones en las que el alumno sordo elige en aceptación

a un alumno oyente, quien simultáneamente lo rechaza (todas ellas en el Rango Bajo de IIS). En tanto, sólo un alumno sordo presenta una situación de discordancia en el Rango Alto de IIS, pero inversa, en la cual él rechaza a un compañero oyente que lo elige en aceptación.

Destaca además, en el nivel superior de integración social de los alumnos sordos, el altísimo promedio de I.I.S alcanzado por los alumnos líderes oyentes que aceptan al alumno sordo (98.0 %), en contraste con la media de I.I.S de los líderes que los rechazan (66.4), lo que podría explicar la tendencia general del curso. Esta proporción se invierte en el Rango Inferior, alcanzando el líder que rechaza, un I.I.S. notablemente mayor.

Destaca la presencia, en el Grupo de Estudio, de 4 alumnos sordos que son mayoritariamente rechazados por sus compañeros oyentes, obteniendo 3 de ellos el penúltimo lugar en su ranking-curso y uno de ellos el puntaje de I.I.S. más bajo de su grupo-curso (0.0 %). Otros alumnos, aún siendo muy rechazados, reciben un puntaje de I.I.S más alto, sólo porque algunos compañeros oyentes son más rechazados que ellos (este es el caso de 3 alumnos sordos que sólo reciben elecciones de rechazo, es decir, no reciben ninguna elección de aceptación de parte de sus compañeros).

En tanto, otros alumnos integrados son parcialmente aislados e ignorados en las elecciones de sus compañeros (3 de ellos reciben, en total, solamente una elección de rechazo; y 3 alumnos reciben sólo una elección de aceptación, reflejando que sólo un alumno del curso prefiere su compañía). En contraste con lo anterior, cabe mencionar la situación de 2 alumnos sordos con alto nivel de I.I.S. que no reciben ninguna elección de rechazo.

3.6.2.- ANÁLISIS DE ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO RECIBIDAS POR EL ALUMNO INTEGRADO, DE ACUERDO A LAS VARIABLES PRINCIPALES DE ESTUDIO

3.6.2.1 ANÁLISIS DE ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO RECIBIDAS POR EL ALUMNO INTEGRADO, DE ACUERDO A LA VARIABLE CANTIDAD TOTAL DE ALUMNOS EN GRUPO-CURSO

A continuación, se presenta la tabla N° 14, que contiene datos idénticos a los anteriores, pero agrupados de acuerdo a los Rangos de la variable Cantidad Total de Alumnos en el grupo-curso. Esta distribución permite realizar un análisis profundo de la relación entre las elecciones de los alumnos y el comportamiento de esta variable.

TABLA N° 14
 ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO RECIBIDAS Y EMITIDAS POR EL ALUMNO SORDO
 INTEGRADO, AGRUPADAS DE ACUERDO A LA CANTIDAD TOTAL DE ALUMNOS EN GRUPO-CURSO

ALUMNO SORDO INTEGRADO	T.E.A	REC.A	T.E.R	REC.R	E.LC	REC.LC	I.I.S. LA	I.I.S. LR	I.I.S.	N.T.A.	RANGO DE NTA
1. M. R. M.	5	5	3	1	NE	NE	95.4 %	61.3 %	70.5 %	45	31 – 45Als. NTA ALTO
2. R. B. R.	9	5	2	0	NE	NE	97.5 %	82.5 %	92.5 %	41	
3. C. T. H.	0	0	18	2	NE	NE	-	89.1 %	2.7 %	38	
4. M. P. A.	1	0	7	0	NE	A	8.3 %	97.2 %	25.0 %	37	
5. G. P. M.	6	6	10	2	R	NE	58.3 %	100 %	19.4 %	37	
6. G. V. M.	10	4	2	0	NE	NE	97.2 %	75.0 %	91.7 %	37	
7. L. C. A.	8	3	4	2	A	NE	100 %	72.2 %	58.3 %	37	
8. Y. V. O.	4	3	4	0	R	NE	85.7 %	85.7 %	31.4 %	36	
9. C. L. C.	0	0	1	0	NE	NE	-	2.8 %	22.9 %	36	
10. G. L. G.	0	0	22	2	R	NE	-	96.9 %	3.0 %	34	
11. M. M. V.	7	4	1	1	A	AR	100 %	46.8 %	87.5 %	33	
12. D. C. Z.	8	3	8	3	A	AR	100 %	87.1 %	22.6 %	32	
13. C. G. P.	3	2	0	0	NE	NE	43.3 %	-	66.7 %	31	
14. G. V. H.	0	0	1	0	NE	NE	-	6.7 %	36.7 %	31	
1. P. G. M.	0	0	14	3	R	RR	-	100 %	3.7 %	28	16 – 30 Als. NTA MEDIO
15. C. G. Z.	8	2	0	0	A	AR	100 %	-	74.1 %	28	
2. N. P. B.	0	0	1	0	NE	A	-	88.0 %	32.0 %	26	
3. J. G. G.	1	1	17	2	NE	NE	50.0 %	79.2 %	0.0 %	25	
4. C. O. A.	1	0	13	2	R	NE	81.8 %	100 %	13.6 %	23	
5. C. L. P.	2	1	14	3	NE	NE	28.6 %	85.7 %	9.5 %	22	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 – 15 Als. NTA BAJO

- * T.E.A.: Total de elecciones de aceptación recibidas por el alumno sordo
- * REC.A.: Reciprocidad en aceptación (número de elecciones mutuas de aceptación efectuadas por el alumno sordo).
- * T.E.R.: Total de elecciones de rechazo recibidas por el alumno sordo
- * REC.R: Reciprocidad en rechazo (número de elecciones mutuas de rechazo efectuadas por el alumno sordo).
- * E.LC. Elección Líder Curso o primer alumno en ranking total del curso (A: Acepta; R: Rechaza; NE: No elige; AU: Ausente).
- * REC.LC.: Reciprocidad elección de alumno sordo hacia Líder Curso (AR: Aceptación recíproca; RR: Rechazo recíproco; NE: No elige).
- * I.I.S.LA.: Índice de integración social del alumno oyente líder que elige en aceptación al alumno sordo.
- * I.I.S.LR.: Índice de integración social del alumno oyente líder que elige en rechazo al alumno sordo.
- * I.I.S.: Índice de integración social del alumno sordo.
- * N.T.A. : Número total de alumnos del grupo-curso.

Los datos de la tabla anterior han sido resumidos en la siguiente (Tabla N° 15), a través del cálculo de los valores medios aritméticos en cada Rango de Cantidad Total de Alumnos por curso. Se expresan así las elecciones medias de aceptación y rechazo como sigue:

TABLA N° 15
RESUMEN DE MEDIAS DE ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO
RECIBIDAS Y EMITIDAS POR LOS ALUMNOS SORDOS INTEGRADOS,
AGRUPADAS DE ACUERDO A LA CANTIDAD TOTAL DE ALUMNOS EN
GRUPO-CURSO

RANGO DE N.T.A.	MEDIA N.T.A.	MEDIA I.I.S.	MEDIA T.E.A	MEDIA REC.A	MEDIA T.E.R	MEDIA REC.R	MEDIA I.I.S.LA	MEDIA I.I.S.LR
31 – 45 Als. NTA ALTO	36.07	45.06 %	4.4	2.5	5.9	0.9	78.6 %	69.5 %
16 – 30 Als. NTA MEDIO	25.33	22.15 %	2.0	0.6	9.8	1.7	65.1 %	90.6 %
1 – 15 Als. NTA BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

- * N.T.A. : Número total de alumnos del grupo-curso.
- * T.E.A.: Total de elecciones de aceptación recibidas por el alumno sordo
- * REC.A.: Reciprocidad en aceptación (número de elecciones mutuas de aceptación efectuadas por el alumno sordo).
- * T.E.R.: Total de elecciones de rechazo recibidas por el alumno sordo
- * REC.R: Reciprocidad en rechazo (número de elecciones mutuas de rechazo efectuadas por el alumno sordo).
- * E.LC. Elección Líder Curso o primer alumno en ranking total del curso (A: Acepta; R: Rechaza; NE: No elige; AU: Ausente).
- * REC.LC.: Reciprocidad elección de alumno sordo hacia Líder Curso (AR: Aceptación recíproca; RR: Rechazo recíproco; NE: No elige).
- * I.I.S.LA.: Índice de integración social del alumno oyente líder que elige en aceptación al alumno sordo.
- * I.I.S.LR.: Índice de integración social del alumno oyente líder que elige en rechazo al alumno sordo.
- * I.I.S.: Índice de integración social del alumno sordo.

La observación y análisis de las elecciones de aceptación y rechazo recibidas por los alumnos sordos permiten comprender la diferencia entre los I.I.S promedio de los alumnos en los Rangos Alto y Medio de Cantidad Total de Alumnos. En los grupos curso con más alumnos, los alumnos sordos recibieron mayor cantidad de elecciones de aceptación y menor cantidad de elecciones de rechazo (comparativamente con el grupo de NTA Medio, con una baja diferencia entre ambas (1.5); en tanto que el grupo con NTA Medio recibe menor cantidad de elecciones de aceptación y mayor de rechazo (con una diferencia entre ambas de 7.8, que refleja la altísima proporción de rechazo de estos alumnos). A lo anterior, se agrega que en los cursos de nivel Medio, el líder que rechaza tiene mayor I.I.S que el que acepta, lo que se invierte también en la distribución de datos del Nivel Alto de NTA.

3.6.2.2 ANÁLISIS DE ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO RECIBIDAS POR EL ALUMNO INTEGRADO, DE ACUERDO A LA VARIABLE DIFERENCIA ETARIA ENTRE ALUMNO SORDO Y COMPAÑEROS DE CURSO OYENTES

En seguida, se expone la Tabla N° 16, que muestra la distribución de elecciones de aceptación y rechazo, recibidas y emitidas por el alumno sordo, con datos agrupados de acuerdo a la variable Diferencia Etaria, a fin de apreciar tendencias en la relación entre ambas variables.

TABLA N° 16

ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO RECIBIDAS Y EMITIDAS POR EL ALUMNO SORDO INTEGRADO, AGRUPADAS DE ACUERDO A DIFERENCIA ETARIA ALUMNO SORDO – COMPAÑEROS DE CURSO OYENTES:

ALUMNO SORDO INTEGRADO	T.E.A	REC.A	T.E.R	REC.R	E.LC	REC.LC	I.I.S. LA	I.I.S. LR	I.I.S.	D.E.	RANGO D.E.
1. G. L. G.	0	0	22	2	R	NE	-	96.9 %	3.0 %	2.6	2.1 – 3.0 Años D.E ALTA
2. M. P. A.	1	0	7	0	NE	A	8.3 %	97.2 %	25.0 %	2.6	
3. J. G. G.	1	1	17	2	NE	NE	50.0 %	79.2 %	0.0 %	2.5	
4. C. L. C.	0	0	1	0	NE	NE	-	2.8 %	22.9 %	2.4	
5. G. P. M.	6	6	10	2	R	NE	58.3 %	100 %	19.4 %	2.2	
6. M. M. V.	7	4	1	1	A	AR	100 %	46.8 %	87.5 %	2.2	
2. P. G. M.	0	0	14	3	R	RR	-	100 %	3.7 %	1.7	1.1 – 2.0 Años DE MEDIA
1. N. P. B.	0	0	1	0	NE	A	-	88.0 %	32.0 %	1.0	0 – 1.0 Año D.E BAJA
2. G. V. M.	10	4	2	0	NE	NE	97.2 %	75.0 %	91.7 %	0.8	
3. C. O. A.	1	0	13	2	R	NE	81.8 %	100 %	13.6 %	0.7	
4. C. G. Z.	8	2	0	0	A	AR	100 %	-	74.1 %	0.6	
5. Y. V. O.	4	3	4	0	R	NE	85.7 %	85.7 %	31.4 %	0.5	
6. C. G. P.	3	2	0	0	NE	NE	43.3 %	-	66.7 %	0.4	
7. G. V. H.	0	0	1	0	NE	NE	-	6.7 %	36.7 %	0.4	
16. R. B. R.	9	5	2	0	NE	NE	97.5 %	82.5 %	92.5 %	0.4	
8. C. L. P.	2	1	14	3	NE	NE	28.6 %	85.7 %	9.5 %	0.3	
9. D. C. Z.	8	3	8	3	A	AR	100 %	87.1 %	22.6 %	0.2	
10. L. C. A.	8	3	4	2	A	NE	100 %	72.2 %	58.3 %	0.2	
11. C. T. H.	0	0	18	2	NE	NE	-	89.1 %	2.7 %	0.2	
12. M. R. M.	5	5	3	1	NE	NE	95.4 %	61.3 %	70.5 %	0.0	

- * T.E.A.: Total de elecciones de aceptación recibidas por el alumno sordo
- * REC.A.: Reciprocidad en aceptación (número de elecciones mutuas de aceptación efectuadas por el alumno sordo).
- * T.E.R.: Total de elecciones de rechazo recibidas por el alumno sordo
- * REC.R: Reciprocidad en rechazo (número de elecciones mutuas de rechazo efectuadas por el alumno sordo).
- * E.LC. Elección Líder Curso o primer alumno en ranking total del curso (A: Acepta; R: Rechaza; NE: No elige; AU: Ausente).
- * REC.LC.: Reciprocidad elección de alumno sordo hacia Líder Curso (AR: Aceptación recíproca; RR: Rechazo recíproco; NE: No elige).
- * I.I.S.LA.: Índice de integración social del alumno oyente líder que elige en aceptación al alumno sordo.
- * I.I.S.LR.: Índice de integración social del alumno oyente líder que elige en rechazo al alumno sordo.
- * I.I.S.: Índice de integración social del alumno sordo.
- * D.E. : Diferencia etaria alumno sordo-compañeros de curso oyentes.

Con el propósito de realizar análisis comparativos sobre los datos y lograr una descripción más profunda de las tendencias observables, se han calculado las medias aritméticas de los datos precedentes, obteniéndose como resultando la Tabla N° 17, que se expone a continuación:

TABLA N° 17
RESUMEN DE MEDIAS DE ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO
RECIBIDAS Y EMITIDAS POR LOS ALUMNOS SORDOS INTEGRADOS,
AGRUPADAS DE ACUERDO A DIFERENCIA ETARIA ALUMNOS SORDOS –
OYENTES

RANGO DE D.E.	MEDIA D.E.	MEDIA I.I.S.	MEDIA T.E.A	MEDIA REC.A	MEDIA T.E.R	MEDIA REC.R	MEDIA I.I.S.LA	MEDIA I.I.S.LR
2.1 – 3.0 Años D.E ALTA	2.41	26.3 %	2.5	1.8	9.7	1.2	54.1 %	70.5 %
1.1 – 2.0 Años DE MEDIA	1.7	3.7 %	0	0	14	3.0	-	100 %
0 – 1.0 Años D.E BAJA	0.43	46.3 %	4.5	2.2	5.4	1.0	83.0 %	75.8 %

- * T.E.A.: Total de elecciones de aceptación recibidas por el alumno sordo
- * REC.A.: Reciprocidad en aceptación (número de elecciones mutuas de aceptación efectuadas por el alumno sordo).
- * T.E.R.: Total de elecciones de rechazo recibidas por el alumno sordo
- * REC.R: Reciprocidad en rechazo (número de elecciones mutuas de rechazo efectuadas por el alumno sordo).
- * E.LC. Elección Líder Curso o primer alumno en ranking total del curso (A: Acepta; R: Rechaza; NE: No elige; AU: Ausente).
- * REC.LC.: Reciprocidad elección de alumno sordo hacia Líder Curso (AR: Aceptación recíproca; RR: Rechazo recíproco; NE: No elige).
- * I.I.S.LA.: Índice de integración social del alumno oyente líder que elige en aceptación al alumno sordo.
- * I.I.S.LR.: Índice de integración social del alumno oyente líder que elige en rechazo al alumno sordo.
- * I.I.S.: Índice de integración social del alumno sordo.

Al observar esta tabla, es posible revelar factores que inciden en el que los I.I.S de los alumnos con menor diferencia etaria con sus pares oyentes, sean mayores que los I.I.S. de los alumnos con mayor diferencia. En el rango de mayor de D.E., los alumnos sordos reciben menor cantidad de elecciones de aceptación (2.5), y mayor cantidad de elecciones de rechazo (9.7 en promedio), lo que se relaciona con un I.I.S de Rango Bajo. Esta relación parece indicar que una diferencia importante en la edad del alumno sordo respecto de sus compañeros de curso oyentes, podría dificultar o reducir sus posibilidades de integrarse con éxito. El índice de reciprocidad parece similar (tanto en aceptación como en rechazo) en ambos Rangos, por lo que no parece ser significativa su incidencia.

Destaca el que las elecciones de rechazo, en ambos Rangos y en el Grupo de Estudio, en general, superan en número a las elecciones de aceptación, lo que nuevamente sugiere que la mayoría de los alumnos sordos son más rechazados que aceptados entre sus compañeros oyentes, situación por demás preocupante.

4. ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS DERIVADOS DE ENTREVISTAS DIRIGIDAS A COMPAÑEROS DE CURSO

4.1.- CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS GENERAL DE LA INFORMACIÓN APORTADA POR COMPAÑEROS OYENTES LÍDERES QUE ACEPTAN Y RECHAZAN AL ALUMNO INTEGRADO

Los datos que se exponen a continuación se refieren a características y condiciones de la integración social de los menores sordos miembros del Grupo de Estudio, mencionadas por el grupo de alumnos oyentes entrevistados, seleccionados por su condición de líderes en sus grupos-curso (obteniendo un alto I.I.S.) y, al mismo tiempo, por elegir en aceptación o rechazo al alumno integrado. Dada su condición de líderes, sus opiniones respecto de las motivaciones que subyacen a las elecciones de aceptación y rechazo recibidas por los alumnos sordos, se estiman de gran relevancia, pues ellos actúan como representantes y modelos de las actitudes del resto de los alumnos del grupo-curso, y fuente potencial de incidencia sobre sus conductas y preferencias.

Al describir a este grupo de alumnos oyentes entrevistados, se observa que está compuesto por 29 alumnos, entre los cuales 12 son líderes de curso que eligen en aceptación al alumno sordo, y 17 son líderes que lo rechazan. Este número resulta inferior al esperado (40 entrevistas), lo que obedece a las siguientes situaciones: 3 alumnos seleccionados para ser entrevistados no asistieron a clases en 2 ó 3 ocasiones de visita del entrevistador a la Escuela; 6 grupos-curso no presentaron ningún alumno oyente que eligiera en aceptación al alumno sordo (por lo que no existe líder que acepta); y 2 grupos-curso no presentaron ningún alumno oyente que eligiera en rechazo al alumno sordo (por lo que no existe líder que rechaza).

22 alumnos entrevistados pertenecen a grupos-curso con Alto Número Total de Alumnos en el grupo-curso; y sólo 7 corresponden a grupos con nivel Medio de N.T.A. 18 alumnos pertenecen a grupos-curso con Diferencia Etaria Baja entre el alumno sordo y sus compañeros de aula oyentes; 10 corresponden a grupos con Diferencia Etaria máxima (Alta); y sólo 1 entrevistado corresponde a un grupo curso con diferencia Media.

A continuación, se presenta un análisis frecuencial de los contenidos expresados por los respondientes entrevistados, los que han sido codificados de acuerdo a patrones generales de respuesta a preguntas abiertas, secuenciando estos patrones de acuerdo a su repetición, y asignándoles un valor numérico (procedimiento sugerido por Rojas, 1981, en Hernández et.al., 1994).

CODIFICACIÓN, CATEGORIZACIÓN DE PATRONES DE RESPUESTA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN ENTREVISTAS

TABLA N° 18

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 1:
¿POR QUÉ, CREE TÚ, QUE A ALGUNOS (AS) NIÑOS(AS) DEL CURSO LES GUSTARÍA SENTARSE EN CLASES CON XX?

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Por características personales positivas (amigable, simpático, alegre, humilde, inteligente, comprensivo, gracioso, tranquilo)	20
2.	Por actitud de apoyo, ayuda y aceptación del oyente, hacia la sordera o las personas Sordas	4
3.	Por exhibir comportamiento pro-social (solidario, generoso, “enseña al resto”)	2
4.	Otros: Por presentar habilidades especiales (dibujo, deporte, juegos)(1); Para concentrarse en clases (dado que alumno sordo no inicia conversaciones) (1); Defiende y cuida a sus compañeros (1); y Porque el alumno sordo les enseña lenguaje de señas (1)	1

Destaca en la interpretación de esta tabla, el hecho de que los alumnos sordos sean mayoritariamente elegidos “como compañeros de banco” por sus cualidades personales, parcialmente independientes de su condición de individuo sordo. Esto hace pensar en lo relevante que resulta el desarrollo de una personalidad sana e independiente, autovalorada y capaz de aceptación de su propia condición de vida (incluyendo la condición de persona sorda), como fuente de aceptación y convivencia social positiva.

TABLA N° 19

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 2.

¿POR QUÉ, CREES TÚ, QUE A ALGUNOS (AS) NIÑOS(AS) DEL CURSO NO LES GUSTARÍA SENTARSE EN CLASES CON XX?

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Distrae, produce retraso escolar y cansancio (dado que pregunta, solicita repeticiones y explicaciones continuamente, “no entiende”, “hay que gritarle”, etc.)	14
2.	Comportamiento agresivo o violento (agrede físicamente, impulsivo, realiza berrinches con destrucción de objetos)	10
3.	Actitud de rechazo hacia su condición (“por ser sordo”, “ser diferente”, “enfermo”, “raro”)	10
4.	Comportamiento social “inadecuado” (“acusetete”, “copuchento”, interrumpe conversaciones, desubicado, molesto).	8
5.	Dificultades de comunicación entre ambos (provoca frustración) y de habla (lo que elicitaba actitudes de rechazo y burla)	4
6.	Características personales “negativas” (demandante, impaciente, autoritario, desordenado, mal genio, egoísta)	4
7.	Por bajo rendimiento escolar y dificultades de aprendizaje del sordo (subvalorado o considerado “lento” o “tonto”)	3
8.	Se aísla o “encierra” en su grupo	3
9.	Otros: Saca ventaja o provecho de su condición de persona sorda; y Roba artículos de compañeros en el aula	2

Esta tabla permite apreciar que las actitudes de rechazo se fundamentan en la preocupación y el cansancio que provoca en los alumnos oyentes, la labor de “tutor o intérprete” del alumno sordo, con aparentes sentimientos de sobreexigencia y frustración. Esta condición se produce por las propias limitaciones que implica la sordera, restando efectividad a la comunicación oral y, particularmente, acceso a la información y comprensión de situaciones sociales y pedagógicas, por lo que requiere o demanda de parte de sus compañeros ayuda y repetición permanente.

Por otro lado, aparecen como fuertes motivaciones para el rechazo en aula, tendencias de algunos alumnos sordos a reaccionar en forma agresiva, impulsiva, y socialmente inmadura. Este comportamiento social inadecuado o desadaptativo en el sordo, suele asociarse en la literatura a escasas oportunidades de desarrollo de habilidades sociales y comprensión de situaciones, normas y comportamiento social.

Finalmente, destaca en el análisis frecuencial una actitud discriminadora de base en muchos alumnos entrevistados, quienes reflejan una predisposición negativa hacia la sordera o el alumno sordo. Esta actitud, seguramente, se relaciona con desarrollo temprano de valores y usos sociales respecto de la diversidad y la discapacidad. . Respecto del temor de algunos alumnos sordos de ser rechazados por su condición, cabe mencionar que 2 alumnos sordos entrevistados por el examinador confesaron que rehúsan ponerse audífonos porque les da vergüenza o intentan evitar burlas, y otro señaló que simula ser oyente ante pares y profesores, para no ser rechazado u objeto de actitudes de lástima.

TABLA N° 20

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 3:
¿POR QUÉ, CREES TÚ, QUE A ALGUNOS (AS) NIÑOS(AS) DEL CURSO LES GUSTARÍA JUGAR O JUNTARSE CON XX EN EL RECREO?

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Por característica personales positivas (amigable, simpático, divertido)	11
2.	Por presentar habilidades especiales (lúdicas, deportivas, creativas)	9
3.	Por curiosidad o lástima	2
4.	Otros: Por exhibir comportamiento pro-social (sociable, generoso); Por actitud de apoyo, ayuda y aceptación del oyente, hacia la sordera o las personas Sordas; Por interés (alumno sordo comparte, compra o permite que le quiten cosas); Defiende y cuida a sus compañeros; y Pueden aprender y conversar en recreo con lenguaje de señas	1

Esta situación de elección, más libre y espontánea, refleja nuevamente que los alumnos sordos que exhiben una actitud abierta, sociable y positiva, tienden a ser elegidos como compañeros de juego o interacción social, en forma parcialmente independiente de su condición de sordera. Al mismo tiempo, dependiendo de la edad y el curso en que se integra, es altamente valorado el poseer dominio o destreza en esos juegos o actividades.

Aunque presentando una baja incidencia frecuencial, llama la atención que algunos alumnos sordos sean valorados porque “compran cosas” a sus compañeros, o los “defienden físicamente” (asociado a su mayor edad y desarrollo corporal), lo que hace pensar en esfuerzos desmedidos de algunos alumnos integrados por ser aceptados.

TABLA N° 21

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 4:
¿POR QUÉ, CREES TÚ, QUE A ALGUNOS (AS) NIÑOS(AS) DEL CURSO **NO** LES GUSTARÍA JUGAR O JUNTARSE CON XX EN EL RECREO?

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Características personales “negativas” del alumno sordo (voluntarioso, desconfiado, inmaduro emocionalmente, callado, pesado, egoísta)	7
2.	Se aísla o “encierra” en su grupo	6
3.	Dificultades de comunicación hacen frustrante la interacción, conversación y juego con el alumno sordo	4
4.	Comportamiento social “inadecuado” del alumno sordo (acusete, desubicado)	4
5.	Actitud de rechazo hacia su condición (“por ser sordo”, “ser diferente”, “enfermo”, “raro”)	3
6.	Comportamiento agresivo o violento (juega brusco, agrede físicamente)	3
7.	Por bajo rendimiento escolar y dificultades de aprendizaje del sordo (subvalorado o considerado “lento”)	1

En este contexto (recreo), las motivaciones de rechazo mencionadas dicen relación con cualidades desadaptativas de personalidad o inmadurez socio-emocional del alumno

sordo, así como tendencia a evitar al grupo, aislarse o refugiarse en pequeños sub-grupos de los cursos. Nuevamente, entre las principales razones o explicaciones del rechazo, aparece la evidente dificultad de establecer un vínculo comunicativo, que frustra tanto al alumno sordo como a sus compañeros oyentes, particularmente cuando el alumno sordo presenta dificultades en su inteligibilidad de habla, agregadas a las limitaciones auditivas. Cabe mencionar en este sentido, que algunos alumnos entrevistados valoraron positivamente la oportunidad de aprender y utilizar cotidianamente el lenguaje de señas, que el mismo alumno sordo les habría enseñado, tanto para comunicarse en situaciones de aula como de recreo.

TABLA N° 22
 CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 5:
 ¿QUÉ TE GUSTA A TI DE XX?

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Por característica personales positivas (amigable, simpático, humilde, divertido, generoso, sincero, inteligente, alegre, introvertido, reservado)	19
2.	Se esfuerza por superarse	5
3.	Se acepta en su condición (no se avergüenza de ser sordo ni se siente discapacitado)	3
4.	Defiende físicamente a sus compañeros	1

Respecto de los aspectos del alumno sordo valorados positivamente, los alumnos líderes entrevistados enfatizaron, en forma mayoritaria, las cualidades personales, antes mencionadas como factores de aceptación en recreo y en aula. Asimismo, algunos alumnos oyentes parecen destacar el esfuerzo que realiza el alumno sordo por integrarse y progresar en su desempeño académico, al mismo tiempo que se aprecia que muestre aceptación y orgullo de su condición, sin sacar provecho de ella o inspirar lástima.

TABLA N° 23

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 6:
¿QUÉ TE GUSTA A TI HACER CON XX?.

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Actividades recreativas o deportivas dentro de la escuela (conversar y jugar en recreos, almuerzo)	18
2.	Actividades extraescolares (salir de paseo)	8
3.	Actividades escolares dentro del colegio (enseñarle, explicarle contenidos, realizar tareas y trabajos manuales)	7
4.	Actividades escolares fuera del colegio (realizar trabajos y tareas)	2

Las actividades deportivas y recreativas, dentro y fuera de la escuela, aparecen en el análisis como preferidas, en la interacción entre alumnos sordos y oyentes. Ello, quizás, refleja situaciones más espontáneas de aceptación recíproca, o implican menores exigencias de intercambio comunicativo oral. Llama la atención, también, la alta incidencia de actitudes solidarias tendientes a apoyar al alumno sordo, particularmente al interior de la escuela común.

TABLA N° 24

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 7:
¿QUÉ **NO** TE GUSTA DE XX?.

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Comportamiento social “inadecuado” (chismoso, desubicado, comportamiento paranoide, acusetete, “molestoso”, garabatero)	10
2.	Características personales “negativas” (voluntarioso, dependiente, mentiroso, inmaduro emocionalmente, tímido, inseguro, despistado, enojón, egoísta)	8
3.	Comportamiento agresivo o violento (agrede físicamente, impulsivo, realiza berrinches con destrucción de objetos)	4
4.	Saca ventaja o provecho de su condición de persona sorda	3
5.	Ruidos molestos (grita, habla raro, emite ruidos vocales, audífono produce sonido agudo), lo que elicitaba burlas y rechazo.	2
6.	Se aísla y rechaza a los oyentes	1

Respecto de los aspectos del alumno sordo valorados negativamente, considerados factores causales de rechazo social, los alumnos líderes entrevistados enfatizaron comportamientos sociales inmaduros o desadaptados, así como cualidades personales negativas, mismas antes mencionadas como factores de rechazo en recreo y en aula.

Destaca también la actitud de rechazo que provoca en los alumnos oyentes, el comportamiento agresivo o violento ocasionalmente exhibido por algunos alumnos sordos, así como la tendencia de algunos alumnos a obtener ventaja o privilegios a partir de su condición, o a través de la sobreprotección de profesores o de sus mismos compañeros. También, aunque con menor frecuencia, es mencionado el factor de producción de ruidos guturales, gritos o pitidos de audífono, característicos de la problemática de la sordera, difícilmente controlables para un alumno que no ha sido habilitado fonoarticulatoriamente.

TABLA N° 25

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 8:
¿QUÉ **NO** TE GUSTA HACER CON XX?. (¿POR QUÉ?).

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Conversar y sentarse con él en clases (comunicación resulta frustrante por dificultades de habla y audición del alumno sordo, “hay que gritarle”)	4
2.	Compartir y jugar en recreos y almuerzo	3
3.	Actividades escolares grupales dentro del colegio (porque atrasa, distrae o se distrae, no entiende)	3
4.	Actividades escolares fuera del colegio (realizar trabajos y tareas)	1

Respecto de las actividades que los respondientes evitan o rechazan compartir con los alumnos integrados, destaca nuevamente la influencia negativa de las dificultades comunicativas, tanto en aula como en recreo, que provocan situaciones tensas y frustrantes para ambos, conflictos derivados de malentendidos, y situaciones demandantes para los compañeros oyentes.

TABLA N° 26

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 9:
¿CÓMO ES EL PROFESOR (O EL PROFESOR JEFE DEL CURSO) CON XX?

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Actitud cariñosa, comprensiva, atenta y aceptadora hacia la sordera y el alumno sordo	21
2.	Ayuda pedagógicamente (explica, repite, habla más fuerte)	18
3.	Trato igualitario (sin “trato especial” al alumno sordo), mismas pruebas y exigencias	13
4.	Presenta “trato especial” o sobreprotector (más atención o privilegios)	4
5.	Realiza acciones para propiciar la integración social, solicita apoyo y comprensión de alumnos	3
6.	Exigente o sobreexigente, demandante con el alumno sordo (estricto)	3
7.	Interacción y compromiso permanente con padres del alumno sordo	1

Respecto de la percepción de los líderes sobre la actitud de los profesores tutores de aula, hacia el alumno sordo y su gestión integradora, resalta la altísima coincidencia en las opiniones que reflejan una actitud acogedora y aceptadora del profesor hacia el alumno integrado, proveyendo además un apoyo sustantivo en el ámbito académico-pedagógico.

Destaca también el que 13 alumnos opinen que el alumno sordo recibe el mismo trato que los alumnos oyentes, lo que es valorado por ellos como algo positivo (en el sentido de evitarse proteccionismos o privilegios que seguramente evocarían rechazo en el grupo-curso). No obstante, preocupa la posibilidad de que el trato igualitario limite las alternativas de atención de sus necesidades educativas especiales, diferentes a las de sus compañeros.

También llama la atención observar que solo 3 alumnos (de 29) mencionan que el profesor realiza acciones específicas para propiciar la integración social, lo que podría relacionarse con el bajo nivel de I.I.S. obtenido por la gran mayoría de los alumnos sordos.

Al mismo tiempo, algunos profesores parecen distribuirse en extremos actitudinales polares, sobreprotegiendo o sobre-exigiendo al alumno integrado.

TABLA N° 27

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 10:
TÚ CONSIDERAS QUE EL PROFESOR: A) AYUDA A QUE LOS NIÑOS DEL CURSO Y XX SE LLEVEN MEJOR. B) HACE MÁS DIFÍCIL LA RELACIÓN ENTRE LOS NIÑOS DEL CURSO Y XX. C) NO INTERVIENE EN LAS RELACIONES ENTRE LOS NIÑOS DEL CURSO Y XX.

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Ayuda a que los niños del curso y xx se lleven mejor.	18
2.	No interviene en las relaciones entre los niños del curso y xx.	12
3.	Hace más difícil la relación entre los niños del curso y xx	0

Al preguntar a los líderes de curso, específicamente, por la gestión del profesor en relación a la convivencia e integración social del alumno sordo, ellos señalaron un predominio de profesores que ayudan o no intervienen en las relaciones de los alumnos. Curiosamente, ambas opciones son valoradas positivamente por los líderes, en el sentido de que interviene favorablemente o, al no intervenir, propicia un clima de resolución de conflictos e interacciones libres y autónomas en el curso.

TABLA N° 28

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 10.1:

¿QUÉ HA HECHO EL PROFESOR PARA AYUDAR A QUE LOS NIÑOS DEL CURSO Y XX SE LLEVEN MEJOR?

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Preparación, sensibilización e información al grupo-curso sobre sordera y aceptación de la diversidad	13
2.	Rotar a los compañeros oyentes que se sientan con el alumno sordo y que trabajan en talleres.	7
3.	Trato igualitario, sin “trato especial” al alumno sordo (mismas pruebas, mismas sanciones disciplinarias)	5
4.	No presiona la interacción social con el alumno sordo (no obliga)	5
5.	Actitud modeladora de cariño, comprensión y aceptación, hacia la sordera y el alumno sordo	4
6.	Designación de alumnos “tutores” que apoyan al alumno integrado desde asiento contiguo	2

Los líderes respondientes parecen valorar acciones del profesor tendientes a sensibilizar e informar sobre la sordera y la valoración de la diversidad en el aula, a los compañeros de curso oyentes. Asimismo, acciones dirigidas a reducir la exigencia sobre los compañeros de curso, como la rotación de “compañeros tutores” y los trabajos en talleres, también son puntuados como estrategias que benefician la integración social.

TABLA N° 29

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 10.2:

¿QUÉ HA HECHO EL PROFESOR QUE DIFICULTA LA RELACIÓN ENTRE LOS NIÑOS DEL CURSO Y XX?

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Presenta “trato especial” o sobreprotector (lo defiende en demasía, exige menos al alumno sordo, da privilegios y exculpaciones, etc.)	5
2.	Alumno sordo habitualmente es retirado de la sala (para recibir apoyo especial) o realiza otras actividades mientras está en ella	1

Destaca en esta tabla la mención predominante de una actitud sobreprotectora del profesor tutor o “jefe” sobre el alumno sordo, como un factor que dificulta la relación y parece acrecentar la distancia entre él y sus compañero de curso oyentes. Aunque la frecuencia de la respuesta alterna es mínima, estimo relevante la consideración, avalada teóricamente por la literatura reciente y la perspectiva inclusiva actual, de que la atención, educación, provisión de apoyos pedagógicos y evaluativos, fuera del aula, restan oportunidades de integración social y aumentan las diferencias, generando la percepción de que el sordo recibe un trato especial, privilegios, o se le exige menos.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS DERIVADOS DE CUESTIONARIOS AUTOADMINISTRADOS, DIRIGIDOS A PROFESORES TUTORES INTEGRADORES

En líneas subsecuentes, se presentan datos descriptivos de características y condiciones de integración social de los menores sordos miembros del Grupo de Estudio, mencionadas por sus profesores tutores en cada curso, seleccionados por considerarse valiosa la información que pueden aportar sobre su experiencia como profesores tutores, las estrategias y recursos técnicos, metodológicos y evaluativos que utilizan para atender las necesidades educativas especiales de estos menores, y su nivel de articulación o colaboración con otros profesionales, entre otras.

Al describir el grupo de profesores que completaron el cuestionario autoadministrado, se observa que está compuesto por 17 docentes tutores integradores. Este número resulta inferior al esperado (20 profesores), lo que obedece a que 3 docentes recibieron el instrumento, pero no lo completaron ni devolvieron al investigador, argumentando falta de tiempo y oportunidad.

5.1.- CODIFICACIÓN, CATEGORIZACIÓN DE PATRONES DE RESPUESTA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN CUESTIONARIOS DIRIGIDOS A PROFESORES TUTORES INTEGRADORES

A continuación, se presenta un análisis frecuencial de los contenidos expresados en estos cuestionarios, los que han sido codificados de acuerdo a patrones generales de respuesta a preguntas abiertas, y secuenciados de acuerdo a su frecuencia (procedimiento sugerido por Rojas, 1981, en Hernández et.al., 1994).

5.1.1. ANTECEDENTES DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR INTEGRADORA Y EL DOCENTE TUTOR INTEGRADOR

Las tablas que a continuación se presentan, muestran respuestas codificadas de acuerdo a su secuencia de presentación en los cuestionarios que los profesores respondieron en su oportunidad. Las Tablas N° 30 y N° 31 exhiben información que permite describir a los respondientes y los grupos curso en que desempeñan su rol de profesores tutores integradores. En tanto, la Tabla siguiente (N° 32), muestra información relevante sobre las escuelas integradoras y las condiciones en que se produce el proceso integrador de los alumnos sordos.

TABLA N° 30
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESPUESTAS RESPECTO DEL DOCENTE TUTOR INTEGRADOR.

CÓDIGO CURSO INTEGRADOR	TÍTULO PROFESIONAL DEL DOCENTE TUTOR INTEGRADOR (RESPONDIENTE)	EXPERIENCIA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS SORDOS
1.	Profesor de Enseñanza Media	2 años
2.	Profesora Enseñanza General Básica	No responde
3.	Profesora de Enseñanza Media	No responde
4.	Educadora Diferencial – Profesora E. G. Básica	4 años
5.	Profesora Enseñanza General Básica	No responde
6.	Profesora Enseñanza General Básica	No responde
7.	Profesora Enseñanza General Básica	No responde
8.	Profesora de Biología	1 año
9.	Profesora de Historia	1 año
10.	Profesor de Estado	3 años
11.	Profesora Enseñanza General Básica- Orientadora	Ninguna
12.	Profesor de Enseñanza Media	2 años
13.	Profesora de Lengua Castellana	5 años
14.	Profesora de Enseñanza Media	No responde
15.	Profesora Matemáticas y Computación	No responde
16.	Profesora Enseñanza General Básica	1 año
17.	Profesora de Estado en Castellano	No responde
18.	Profesora Matemáticas y Computación	Ninguna
19.	Profesora Enseñanza General Básica	Ninguna
20.	Profesora E. G. Básica mención matemáticas	Ninguna

Un análisis frecuencial de las respuestas, permite apreciar predominio de profesores de Enseñanza General Básica en el grupo de respondientes. Por otro lado, destaca el que los docentes, en promedio, tienen 1.58 años de experiencia en la atención e integración escolar de alumnos sordos. 3 de ellos indican poseer sólo 1 año de experiencia, y 4 indican no poseer ninguna. Llama la atención el que 8 profesores no respondan el ítem, lo que probablemente refleje también carencia de experiencia.

TABLA N° 31
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE ANTECEDENTES SOBRE EL GRUPO CURSO INTEGRADOR.

Código Curso Integrador	Nivel del Curso Integrador	Número Total Alumnos	Número alumnos sordos integrados	Edad Promedio Alumnos Oyentes	Edad alumno sordo integrado
1.	2° Medio	36	1	15.5 años	15.0 años
2.	1° Medio	28	1	15.3 años	17.0 años
3.	2° Medio	34	1	15.4 años	18.0 años
4.	4° Básico	22	1	9.3 años	9.0 años
5.	6° Básico	37	1	11.8 años	14.0 años
6.	5° Básico	37	1	10.4 años	13.0 años
7.	6° Básico	25	1	11.5 años	14.0 años
8.	1° Medio	37	1	14.2 años	14.0 años
9.	1° Medio	31	1	15.6 años	16.0 años
10.	3° Medio	37	1	17.2 años	18.0 años
11.	3° Básico	28	1	8.4 años	9.0 años
12.	3° Medio	26	1	17.0 años	18.0 años
13.	1° Medio	45	1	15.0 años	15.0 años
14.	2° Medio	23	1	16.3 años	17.0 años
15.	2° Medio	33	1	15.8 años	18.0 años
16.	7° Básico	36	1	12.6 años	15.0 años
17.	1° Medio	31	1	14.6 años	15.0 años
18.	5° Básico	38	1	10.8 años	11.0 años
19.	5° Básico	41	1	10.6 años	11.0 años
20.	5° Básico	32	1	10.8 años	11.0 años

Esta Tabla replica, desde las respuestas de los docentes, información expuesta previamente sobre los alumnos y cursos que componen el Grupo de Estudio, conteniendo 9 alumnos sordos integrados a nivel de Enseñanza General Básica, y 11 alumnos integrados en Enseñanza Media. El análisis de las restantes columnas de la tabla se ha presentado con anterioridad, por lo que no se interpretará en este apartado.

TABLA N° 32 : PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE ANTECEDENTES SOBRE LA ESCUELA COMÚN INTEGRADORA Y PROYECTOS O PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR PARA ALUMNOS SORDOS.

Código Escuela Integradora	Dependencia o Financiamiento	Trayectoria-experiencia integración alumnos sordos	Cantidad total alumnos sordos integrados	Número alumnos sordos por curso	Existencia PIE para alumnos sordos	Financiamiento Proyecto Integración Escolar	Existencia Programa Integración Escolar	Existencia Equipo Técnico responsable integración
1.	P-S	2 años	1	1	No	-	No	No
2.	P-S	1 año	1	1	En trámite	-	No	No
3.	P	4 años	3	1	No	-	No	No
4.	P	5 años	1	1	No	-	No	No
5.	P-S	1 año	1	1	En trámite		No	Sí
6.	M	2 años	2	1	Sí	PIEM	Sí	Sí
7.	M	3 años	1	1	Sí	PIEM	Sí	Sí
8.	M	5 años	1	1	No	-	No	No
9.	M	3 años	4	1	Sí	PIEM	Sí	Sí
10.	M	3 años	1	1	No	-	No	No
11.	P	1 año	1	1	No	-	No	No
12.	P-S	13 años	3	1	No	-	No	No
13.	M	5 años	1	1	No	-	No	No
14.	P-S	2 años	2	1	No	-	No	No
15.	P-S	3 años	1	1	No	-	No	No
16.	M	3 años	5	1	Sí	PIEM	Sí	Sí
17.	P-S	3 años	2	1	Sí	PIEM	Sí	Sí
18.	P-S	1 año	1	1	No	-	No	No
19.	M	1 año	2	1	No	-	No	No
20.	M	10 años	1	1	No	-	No	Sí

* P: Escuela Particular

* P-S: Escuela Particular – Subvencionada

* M: Escuela Municipalizada

* PIE: Proyecto Integración Escolar.

* PIEM: Proyecto Integración Escolar financiado por MINEDUC (a través de Corporación Municipal).

La tabla N° 32 contiene información muy relevante. Primeramente, deja de manifiesto que la mayoría de las escuelas integradoras que componen la muestra son instituciones con dependencia Municipal (9 escuelas) o Particular-subvencionada (8 escuelas); en tanto que

sólo 3 escuelas son particulares. En promedio, las escuelas tienen 3.55 años de experiencia en su trayectoria integradora, con una moda de 3 años (6 escuelas), y frecuencias decrecientes de 1 año, 2 años y 5 años. Destacan 2 escuelas que señalan poseer 10 y 13 años respectivamente.

En relación a la cantidad total de alumnos sordos integrados en estos colegios, en promedio indican 1.75 alumnos sordos, con moda de 1 sólo alumno (60 % del total muestral). Debe recordarse que en el Grupo Muestral, de acuerdo a los criterios de selección de su constitución, sólo existe 1 alumno sordo integrado.

Sólo 5 escuelas integradoras (25 % del total) confirmaron poseer Proyecto de Integración Escolar (P.I.E.) institucional, en todos los casos financiado y supervisado por las Corporaciones Municipales de Educación pertinentes, con financiamiento del Estado (MINEDUC). Estas escuelas afirmaron también desarrollar Programas para sistematizar acciones integradoras escolares, con el apoyo y coordinación de Equipos Técnicos responsables, con carácter multi o interdisciplinario. Sólo 2 grupos poseen Equipo Técnico, pero no P.I.E. ni Programa de Integración.

2 Escuelas del Grupo de Estudio (10 %) señalaron encontrarse en situación de tramitación y aprobación de estos PIE; en tanto que la gran mayoría de las Escuelas (65 %) no posee PIE, ni tampoco Programa de Integración Escolar. Este antecedente resulta por demás preocupante, pues suele reflejar situaciones en las que no se administran los apoyos y recursos técnicos, humanos, económicos y materiales suficientes para atender a las necesidades de los alumnos sordos y sus contextos (incluyendo, por supuesto, las necesidades de los docentes).

Dada la relevancia de los antecedentes expuestos anteriormente en relación al supuesto de que alumnos integrados en establecimientos educativos con Proyecto de

Integración Escolar institucional tendrían mejores oportunidades de éxito en su proceso integrador, se realizó un breve análisis sobre los niveles de integración social (en I.I.S.) alcanzados por los 5 alumnos del Grupo de Estudio cuyas escuelas han implementado P.I.E.. Los resultados del análisis indican que, en promedio, los 5 alumnos alcanzan un I.I.S de 30.26 %, considerado I.I.S Rango Bajo. Al describir los Rangos entre los cuales se distribuyen las puntuaciones de I.I.S., puede observarse que 2 de estos alumnos (40 %) obtienen un I.I.S Medio, y 3 de ellos (60 %) un I.I.S. Bajo (alcanzando uno de ellos el índice más bajo del Grupo de Estudio). Este resultado, por demás desconcertante, puede ser interpretado como sobreestimación de los beneficios reales de implementar un P.I.E., en una escuela integradora; o bien, como un llamado de atención respecto de la baja calidad de la atención y apoyos proporcionados por los P.I.E actualmente implementados. Respecto de esta última alternativa de interpretación, es plausible considerar un antecedente que mencionan alumnos y profesores consultados, el que se realizan grandes esfuerzos por proveer apoyo pedagógico al alumno sordo, pero escasas actividades o programas para beneficiar la integración social entre el alumno integrado y sus compañeros de aula. Así, es posible que alumnos sordos con buenos rendimientos escolares y logros académicos, pero que rechazados o discriminados por sus compañeros, fracasen en su integración social.

5.1.2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE ANTECEDENTES SOBRE EL PROCESO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS SORDOS EN LAS ESCUELAS Y AULAS INTEGRADORAS.

A continuación, se presentan las respuestas formuladas por los docentes tutores a los ítems de la segunda parte del cuestionario, secuenciadas de acuerdo al orden de presentación en el mismo.

TABLA N° 33
CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 1-A:
PROFESIONALES QUE PARTICIPAN EN LA ATENCIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS SORDOS

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	1 Educador Diferencial	5
2.	1 Fonoaudiólogo	4
3.	1 Psicólogo	3
4.	1 Psicopedagogo	3
5.	1 Orientador	2
6.	1 Coordinador	1
7.	Profesores comunes de aula, en general	1
8.	No existe(n) profesional(es) que atiendan al alumno sordo	1
9.	1 Profesor tutor de aula (profesor jefe)	1
10.	No responde	5

De acuerdo a la frecuencia de mención de los docentes, los profesionales con mayor participación en la atención e integración de los niños sordos, son Educadores Diferenciales, que actúan como profesores especialistas de apoyo (particularmente Educadores con especialidad en Trastornos de Audición y Lenguaje); seguidos en frecuencia por los fonoaudiólogos , psicólogos y psicopedagogos. Cabe destacar la representación unitaria de

cada profesional en las escuelas (se menciona sólo la existencia de 1 por escuela), y la escasa cantidad total de profesionales no docentes (15 profesionales, distribuidos en 20 Escuelas).

TABLA N° 34

ANÁLISIS ANTECEDENTES EN ITEM 1-B:

FUNCIÓN DE PROFESIONALES QUE ATIENDEN O APOYAN AL ALUMNO SORDO INTEGRADO:

CÓDIGO	TIPO DE PROFESIONAL RESPONSABLE	FUNCIÓN O ÁREA DE DESEMPEÑO DE LABOR DE APOYO (FRECUENCIA DE MENCIONES)
1.	Educador Diferencial	Reforzamiento y apoyo pedagógico (4); apoyo en aula (1)
2.	Psicólogo	Evaluación psicométrica (2), Tratamiento clínico (2) y Apoyo psicológico (1)
3.	Psicopedagogo	Apoyo pedagógico (3)
4.	Fonoaudiólogo	Tratamiento lenguaje (2)
5.	Coordinador	Control y supervisión (1)
6.	Profesor tutor de aula	Seguimiento en asignaturas (1)

Las funciones mencionadas por los respondientes en relación la atención de los alumnos sordos, aluden, en el Educador Diferencial, fundamentalmente a su rol de reforzamiento pedagógico del alumno, situación análoga a lo que ocurre con el psicopedagogo. Entre ambos, el apoyo pedagógico representa 41.17 % de las respuestas mencionadas. En relación al psicólogo, se describe su función como una labor más bien clínica, de diagnóstico, tratamiento y apoyo psicológico individual, proporcionado “cuando es necesario”. La intervención del fonoaudiólogo se circunscribe a tratamiento de lenguaje.

TABLA N° 35
 CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 2:
 OBJETIVOS INSTITUCIONALES EN RELACIÓN A LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS
 SORDOS

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Integración social del alumno sordo, a nivel de curso, escuela y sociedad	4
2.	Logro de rendimiento escolar, aprendizaje de contenidos programáticos y éxito académico	3
3.	No hay objetivos diferenciados (se atiende al alumno sordo “como a uno más”, “de manera normal”)	2
4.	No se explicitan objetivos o no existen	2
5.	Otros: Valorar la diversidad del alumnado (1); Integrar a todos los niños del sector sin discriminar a ninguno (1); Alumno integrado desarrolle un oficio y acceda a integración laboral (1); Desarrollo de habilidades sociales y cognitivas en un ambiente común (1).	1
6.	No responde	7

Respecto de los objetivos institucionales propuestos en relación a la integración de alumnos sordos, el éxito en la adaptación e integración social y escolar (académica) es sindicado como el más frecuente (58 % de las respuestas). 4 profesores señalaron que sus escuelas no se proponen objetivos diferenciales, y 2 docentes indicaron que desconocen esos objetivos, en tanto no existen o no han sido explicitados. La elevada incidencia de profesores que no responden el ítem hace presumir con desconocen los objetivos o ellos no han sido explicitados por la institución a la que pertenecen.

TABLA N° 36
 CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 3:
 TIPOS DE ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS
 PROPUESTOS POR LA INSTITUCIÓN

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Ninguna actividad específica o “especial”	5
2.	Adecuar instrucciones y favorecer lectura labio facial (LLF)	2
3.	Actividades contempladas en el Proyecto de Integración Escolar	2
4.	Incluir al alumno en todas las actividades pedagógicas y extraescolares	2
5.	Apoyo pedagógico especializado en sala de recursos	2
6.	Otros: Ubicación preferencial del alumno en la sala (1); Uso de audífono por parte del alumno sordo (1); Detección y controles de enfermedades (convenio con JUNAEB) (1); reposición de audífonos(1); Asignar compañero oyente tutor o guía (1); Apoyo pedagógico especializado al interior de aula común(1); Uso y enseñanza de lenguaje de señas para favorecer comunicación e integración social(1); Articulación de intervención con familia y especialistas(1); Adaptaciones Curriculares específicas(1); Evaluación diferenciada.	1
7.	No responde	7

En esta tabla predomina la mención de la tendencia (con 38.46 %) a no realizar ninguna actividad “especial o diferencial” para lograr los objetivos propuestos por la Institución, lo que implica que el alumno no recibe ningún tipo de apoyo, y debe adaptarse a la situación escolar siendo tratado “como un alumno más” (uno oyente). Con menor frecuencia, le siguen las opciones de realizar adaptaciones para favorecer el acceso a la información del alumno sordo; actividades complementadas en el Proyecto de Integración Escolar (sin contemplar cuáles); inclusión del alumno en todas las actividades curriculares y extracurriculares de la escuela; y proveerle apoyo pedagógico en sala de recursos (retirándolo

a tiempo parcial del aula común). La alta incidencia de docentes que no responden al reactivo, sugiere que es probable no realicen acciones especiales o las desconozcan (por ser realizadas fundamentalmente por el equipo técnico no-docente, sin su participación).

TABLA N° 37

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 4:

ETAPAS DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN DE NIÑOS SORDOS EN LA ESCUELA

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	No existe programa ni etapas definidas en el proceso integrador escolar	9
2.	1° Etapa de Sensibilización	4
3.	2° Etapa Entrega de material a docentes y enseñanza de lenguaje de señas al grupo-curso	1
4.	3° Etapa de trabajo en talleres grupales con compañeros de aula.	1
5.	4° Etapa evaluación de necesidades de alumno (diagnóstico integral)	1
6.	5° Etapa Determinación de Modalidad de Integración Escolar	1
7.	6° Etapa Planificación anual y elaboración de un Plan Educativo Individual de atención (PEI)	1
8.	7° Etapa Determinación y aplicación de adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada	1
9.	8° Etapa Apoyo pedagógico de acuerdo a planes y programas comunes	1
10.	9° Etapa Evaluación semestral y anual por equipo técnico	1
11.	10° Etapa Seguimiento y realización de adecuaciones al PIE	5
12.	No responde	5

Aunque sólo 5 escuelas señalaron poseer Programa de Integración Escolar, los docentes se esforzaron por describir las etapas del proceso de integración que cursa el alumno en la institución escolar. No obstante, sorprende con una mayoría absoluta la opción de indicar inexistencia de estos Programas, por lo que las etapas del proceso no se desarrollan. En la tabla se han integrado como un solo proceso las etapas descritas por varios docentes, sólo con

el propósito de representar la complejidad del proceso, e indicar los pasos a seguir para desarrollar un programa completo.

TABLA N° 38
 CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 5:
 DESCRIPCIÓN Y DURACIÓN DE LAS ETAPAS DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

CÓDIGO	ETAPA DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR	DESCRIPCIÓN DE PROCESO DE LA ETAPA	DURACIÓN DE LA ETAPA
1.	Sensibilización	Información a los alumnos, a través de talleres	Primer Semestre
2.	Entrega de material a docentes y enseñanza de lenguaje de señas al grupo-curso	Entrega gradual de sugerencias útiles	Primer Semestre
3.	Trabajo en talleres grupales con compañeros de aula.		Primer Semestre
4.	Evaluación de necesidades del alumno		
5.	Determinación de modalidad de integración		
6.	Planificación anual y elaboración de un Plan Educativo Individual de atención (PEI)		
7.	Determinación y aplicación de adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada		
8.	Apoyo pedagógico de acuerdo a planes y programas comunes		3 horas semanales
9.	Evaluación semestral y anual por equipo técnico		
10.	Seguimiento y realización de adecuaciones al PIE		

Al momento de describir las acciones realizadas en cada etapa, su duración y la carga horaria destinada a su desarrollo, prácticamente no se obtiene respuesta por parte de los docentes, sin poder establecerse si esto refleja desconocimiento o reserva por parte de la escuela.

TABLA N° 39
CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 6:
APOYO Y ASISTENCIA TÉCNICA DE PROFESIONALES ESPECIALISTAS, DIRIGIDO
AL PROFESOR TUTOR Y/O A LA ATENCIÓN DIRECTA DE LOS ALUMNOS SORDOS

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	No ha recibido ningún apoyo o asistencia técnica	12
2.	Sí, por parte de educador diferencial especialista de apoyo	2
3.	Asistencia a capacitación en Integración Escolar	1
4.	Sí, pero sin un horario establecido	1
5.	No responde	2

En este ítem los docentes manifiestan mayoritariamente (12 menciones, que corresponden al 70,58 % del grupo de profesores) que no han recibido ningún tipo de asistencia o apoyo para realizar su labor. Muchos de ellos remarcaron su respuesta de diferente manera, lo que sugiere una necesidad actual real, o sentimientos de molestia y desamparo ante la exigencia de atender a las NEE del alumno, sin poseer los recursos técnicos y metodológicos para hacerlo. Sólo 4 profesores señalan haber recibido asesoría o apoyo por parte de una especialista, lo que sorprende al recordar que 5 instituciones poseían Proyecto de Integración Escolar, mencionando uno de ellos la necesidad de contar con horario para la coordinación y planificación de acciones con el especialista.

TABLA N° 40

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 7-A:

TIPO(S) DE APOYO QUE PROVEE LA ESCUELA AL MENOR SORDO INTEGRADO:

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Apoyo pedagógico	7
2.	Apoyo psicopedagógico	4
3.	Apoyo audiológico – protésico (audífono)	3
4.	Ninguno de estos apoyos en forma sistemática y planificada	3
5.	Apoyo psicológico	2
6.	Apoyo asistencial – socioeconómico: económico a través de beca de escolaridad (1); financiamiento audífono (1)	2
7.	Apoyo fonoaudiológico	1
8.	Otros apoyos: Médico (1); Neurólogo (1)	1
9.	Apoyo de profesores comunes de asignaturas	1
10.	Apoyo logopédico	0

Respecto de los apoyos que provee la Escuela Integradora al alumno sordo, destaca la mayoritaria mención de la provisión de apoyo pedagógico (ya sea por parte del educador diferencial o del psicopedagogo), con 11 menciones (45.83 % de las respuestas). 3 docentes señalaron que la escuela no provee ningún tipo de apoyo. El apoyo psicológico aparece con una frecuencia muy baja (2 menciones).

TABLA N° 41
 CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 7-B:
 DESCRIPCIÓN DEL TIPO, FRECUENCIA Y DURACIÓN DEL APOYO QUE PROVEE
 LA ESCUELA AL MENOR SORDO INTEGRADO

TIPO DE APOYO	DESCRIPCIÓN DEL APOYO, OPORTUNIDAD Y FRECUENCIA SEMANAL (FRECUENCIA DE MENCIÓN)	DURACIÓN
Apoyo psicopedagógico	Una vez por semana, durante horario exento de idioma o música (2); en aula, cuando es requerido (2); particular, financiado por su familia (1); sólo en situaciones de bajo rendimiento escolar (1)	
Apoyo pedagógico	1 vez x semana en aula de recursos (2); permanente por parte de profesores de aula (3)	3 horas
Apoyo psicológico	Evaluación cada 2 años (1), diagnóstico e intervención sólo en casos especiales (1); 1 vez x semana (1)	
Apoyo audiológico	Proporcionado por Centro de Recursos Escuela Especial Adolfo Tannenbaum (1)	
Apoyo asistencial	Asistente Social determina necesidades del grupo familiar (1)	
Apoyo fonoaudiológico	1 vez x semana en aula de recursos (1)	45 minutos

En general, ninguno de los apoyos que provee la escuela parece ser frecuente y sistemático. Muchos de ellos son proporcionados “cuando el alumno lo requiere” y no como parte de un proceso programático establecido. El apoyo pedagógico es generalmente proporcionado en frecuencia de una vez por semana, fuera del aula común (en aula de recursos), y no siempre es realizado por un especialista. Resulta particularmente “ocasional” la atención psicológica, que se considera “excepcionalmente necesaria”. El resto de las modalidades de apoyo mencionadas obtienen una representación unitaria (1 sola mención).

TABLA N° 42

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 8:
 ADAPTACIONES CURRICULARES O METODOLÓGICAS IMPLEMENTADAS POR EL
 DOCENTE TUTOR PARA ATENDER LAS NECESIDADES EDUCATIVAS
 ESPECIALES DEL ALUMNO SORDO

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Adecuar instrucciones verbales, apoyos gestuales y estrategias para favorecer lectura labio facial (LLF)	6
2.	Ubicación preferencial del alumno en la sala	5
3.	Exención de asignaturas (idioma y música)	3
4.	Repetición de instrucciones y “dictados”	2
5.	Incremento de uso de material concreto en enseñanza de contenidos	2
6.	Educación y atención más personalizada	2
7.	Asignar compañero oyente tutor o guía (1); compañera intérprete de necesidades y opiniones del alumno sordo (1)	2
8.	Diferentes adaptaciones metodológicas y de acceso al currículum, dependiendo de cada caso y de acuerdo a orientación de profesor especialista de apoyo	2
9.	Ninguna (no existen o se estima que no requiere)	2
10.	Trabajo con guías y cuestionarios	1
11.	No responde	4

Respecto del diseño y aplicación de adaptaciones curriculares y metodológicas en la escuela integradora, destaca por su frecuencia la adaptación de modalidades de presentación de la información e instrucciones, para facilitar la recepción y comunicación con el alumno sordo (incluyendo factores de optimización de lectura labio-facial. Destaca también, con

menor incidencia, la ubicación del alumno en las primeras 2 filas y la exención de asignaturas como idioma y música (permitido por ley, y habitualmente utilizado para realizar apoyo pedagógico).

TABLA N° 43
 CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 9:
 MODALIDAD Y NIVEL DE EXIGENCIA UTILIZADO EN LA EVALUACIÓN DEL
 ALUMNO SORDO INTEGRADO:

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Mismo nivel de exigencia que alumnos oyentes del nivel	9
2.	Misma modalidad de evaluación que alumnos oyentes	6
3.	Adaptaciones en presentación, formato de prueba, explicación y repetición de instrucciones e ítems	6
4.	Se aplica evaluación diferenciada individual	5
5.	Exención de asignaturas	2
6.	Modalidad y exigencia flexible, de acuerdo a necesidades de cada alumno sordo	1
7.	No se le exige (“porque no entiende”) o no se evalúa	1
8.	Menor nivel de exigencia que alumnos oyentes; 40 – 50 %	1
9.	No responde	1

En esta tabla, queda en evidencia la altísima frecuencia de profesores que no utilizan sistemas de evaluación diferenciada, si no que, muy por el contrario, aplican las mismas modalidades y estándares de exigencia que con los alumnos oyentes. Los profesores que realizan adaptaciones en los sistemas evaluativos, habitualmente las circunscriben a adaptaciones del formato de presentación de la prueba y a modalidad de administración individual, favoreciendo así las oportunidades de comprensión de instrucciones y acceso a la comunicación por parte del alumno sordo.

TABLA N° 44
 CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 10:
 ESTRATEGIAS PARA LA FACILITACIÓN DE LA ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN
 SOCIAL DEL MENOR SORDO CON SUS COMPAÑEROS DE CURSO OYENTES

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	No se aplican estrategias especiales o se estiman innecesarias	6
2.	Sensibilización de compañeros oyentes, a través de entrevistas, charlas y discusiones grupales	5
3.	Estimulando su participación en todas las actividades académicas, deportivas y recreativas	3
4.	Otras: Implementando trabajo en talleres grupales (1); Estudio de caso en Consejo de Profesores (1); Adoptar sugerencias del profesor especialista de apoyo (1).	1
5.	No responde	6

La opción de no implementar ninguna actividad o estrategia para favorecer la integración social del alumno sordo con sus compañeros de aula, fue mayoritaria (con 40 % de las respuestas), lo que resulta, tal vez, relacionado con los bajos I.I.S. obtenidos por la mayoría de los alumnos sordos del Grupo de Estudio.

Por otro lado, 5 Profesores, de los 17 respondientes, indicaron haber realizado actividades de sensibilización e información, dirigidas fundamentalmente a los compañeros de curso oyentes, para favorecer actitudes positivas y condiciones adecuadas para la integración,

antes o durante el proceso de inclusión del alumno sordo. 3 docentes enfatizan la importancia de hacer participar al alumno integrado en todas las actividades del curso y la escuela.

TABLA N° 45
 CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 11:
 RELACIÓN DE LA ESCUELA INTEGRADORA CON LA FAMILIA DEL MENOR
 SORDO, DENTRO DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR:

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Entrevistas periódicas con los apoderados, en las que participan la unidad técnico pedagógica y/o el profesor jefe	7
2.	Misma relación que con familias de alumnos oyentes (fundamentalmente contacto en Reuniones mensuales de Padres y Apoderados)	4
3.	Otras: Interacción escasa e incidental (1); Comunicación escrita e informes de especialistas (1); Apoyo asistencial económico (1); Gestionando adquisición audífonos y solicitando evaluaciones (1).	1
4.	No responde	4

La opción con mayor frecuencia respecto de la modalidad de relación de la escuela con las familias de los alumnos integrados, fue la de entrevistas periódicas. Cabe mencionar, sin embargo, que no se precisa la periodicidad en muchos casos, y que algunos docentes sugieren que ellas se producen “cuando es necesario” o una vez al mes (de forma incidental, paralelamente a las reuniones de apoderados). Ningún docente plantea la existencia de sistemas de articulación o coordinación permanente con las familias, o intervenciones

conjuntas para apoyar el proceso integrador. 4 docentes, de los 12 respondientes efectivos, señalan que la frecuencia de contacto con estas familias es equivalente a la de familias con alumnos oyentes.

TABLA N° 46
 CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 12:
 RELACIÓN DE LA ESCUELA INTEGRADORA CON LA ESCUELA ESPECIAL DE
 PROCEDENCIA DEL MENOR SORDO:

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Ninguna relación con escuela especial de procedencia	9
2.	No ha asistido a Escuela Especial	3
3.	Articulación permanente con Escuela Especial, adaptada como Centro de Recursos y/o Coordinadora del Proyecto de Integración Escolar, intermediada por profesora especialista de apoyo.	2
4.	No responde	3

La tabla muestra una altísima proporción de escuelas comunes que no desarrollan contacto o mantienen coordinación de acciones con las escuelas especiales de procedencia de los alumnos sordos (64.28 % de las que responden al ítem), lo que implica, en consecuencia, que no reciben apoyo, asistencia técnica u orientación de las mismas. Esta situación se relaciona con la bajísima proporción de Proyectos de Integración Escolar existentes, y con la limitada cantidad de Escuelas Especiales de la V Región que han reconvertido sus funciones a un servicio externo, dirigido a las escuelas comunes integradoras, actuando como Centros de Recursos (tendencia recientemente inspirada en las nuevas políticas de educación inclusiva y

Educación Especial en Chile). Sólo 2 escuelas gozan de estos sistemas de coordinación o articulación, circunscritos a la ejecución de Proyectos de Integración Escolar Municipales. 3 docentes indican que los alumnos sordos no han asistido previamente a escuelas especiales, pero no indican si tienen vínculos de cooperación con escuelas especiales locales.

TABLA N° 47
CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 13:
INDICADORES DE LOGRO O CRITERIOS DE LA ESCUELA INTEGRADORA, PARA
EVALUAR LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS
ALUMNOS SORDOS

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Mismos que para alumnos oyentes del nivel (logro de objetivos mínimos obligatorios, valorados a través de calificaciones sumativas, y finalización y egreso de niveles escolares)	9
2.	Análisis de equipo técnico y Consejo de Profesores	1
3.	No responde	7

Los respondientes indican que, en general, las escuelas comunes integradoras del Grupo de Estudio, no se han planteado indicadores de logro respecto del proceso integrador, o utilizan como criterios los mismos que permiten la evaluación del logro de los alumnos oyentes (fundamentalmente resultados académicos, rendimiento escolar y promoción de niveles de curso).

TABLA N° 48
 CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 14:
 EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS INSTITUCIONALES OBTENIDOS POR LA
 ESCUELA INTEGRADORA

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Positivos en adaptación e integración socio-educativa	3
2.	Positivos, en logros académicos, permanencia y proyección de los alumnos en proceso integrador escolar	2
3.	Negativos o bajos en logro de integración social, convivencia y socialización del alumno sordo	1
4.	Alumnos sordos y oyentes han desarrollado aceptación de sus propias limitaciones y respeto por las diferencias.	1
5.	Suficientes	1
6.	No existen criterios o indicadores claramente definidos	1
7.	No responde	10

En general, es alta la frecuencia de menciones de resultados institucionales positivos, tanto a nivel de integración socio-educativa como en resultados puramente académicos o de rendimiento escolar de los alumnos sordos. En forma unitaria, docentes señalan que los resultados han sido negativos o desfavorables; suficientes; o que no existen criterios o indicadores claramente definidos que permitan determinar estos resultados.

5.1.3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE ANTECEDENTES SOBRE OPINIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL DE LOS DOCENTES TUTORES, EN RELACIÓN A SU EXPERIENCIA INTEGRADORA

A continuación, los respondientes indican información relevante sobre su experiencia personal y profesional como docentes tutores integradores, señalando dificultades, fortaleza, debilidades y sugerencias para beneficiar el proceso integrador de estos y otros alumnos sordos en el futuro

TABLA N° 49
CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 1:
DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE SER PROFESOR TUTOR DE UN ALUMNO SORDO INTEGRADO

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Positiva, gratificante, enriquecedora, con logros significativos.	10
2.	Difícil (complicada), fuerte, desafiante y demandante, oportunidad de aprendizaje	5
3.	No responde	3

En general, las respuestas a este ítem se dividen en dos opciones, ocasionalmente en forma complementaria. Con la mayor frecuencia (66.6 % de las respuestas efectivas), los docentes describen su experiencia como positiva y gratificante, obteniéndose logros relevantes, tanto para el alumno sordo como para los compañeros oyentes y la Institución escolar. Por otro lado, con 33.3 % de incidencia, los profesores enfatizan la dificultad de la tarea y su percepción como un desafío demandante. Sólo 3 docentes no responden.

TABLA N° 50

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 2:
OPINIÓN DEL DOCENTE TUTOR RESPECTO AL ASPECTO MÁS DIFÍCIL DE SU
GESTIÓN COMO PROFESOR INTEGRADOR

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Comunicación con el alumno sordo (comprender lo que dice, piensa y necesita)	4
2.	Lograr que el alumno integrado acepte su condición de persona sorda (“discapacitado”), y pueda socializarla abiertamente	4
3.	Ninguno (alumno integrado “se ha esforzado por ser un alumno normal”, “no ha tenido problemas”)	3
4.	Equiparar su nivel de rendimiento escolar, lingüístico, léxico y de aprendizaje con el de sus compañeros de curso	2
5.	Dedicar tiempo en aula al alumno sordo para una atención más personalizada de sus necesidades educativas especiales	2
6.	Aprender lenguaje de señas para mejorar la comunicación con el alumno sordo	1
7.	Disminuir nivel de rechazo, discriminación, lástima y bromas de los compañeros oyentes hacia el alumno sordo.	1
8.	Conseguir prótesis auditiva (audífono) para el alumno sordo integrado	1
9.	Superar el temor de comprometerse en un desafío difícil, con alta exigencia.	1
10.	No contar con recursos metodológicos y evaluativos para proveer mejor apoyo al alumno integrado	1
11.	No responde	1

Las respuestas de los docentes respecto a los aspectos más difíciles de su rol como profesores tutores, señalan con las mayores frecuencias la dificultad de establecer una comunicación real y efectiva con el alumno sordo, condición gravitante para propiciar la interacción social y producir aprendizajes significativos.

4 docentes enfatizan la dificultad de favorecer al alumno sordo en su desarrollo personal y aceptación de su condición de sordo, lo que evidentemente se relaciona con prejuicios y actitudes discriminadoras presentes en toda la sociedad chilena, y la experiencia cotidiana del alumno sordo de exponerse a frustraciones, trato sobreprotector o rechazante, curiosidad, burlas y la experiencia de ser el “único en su especie”, diferente de sus compañeros oyentes. Estas actitudes discriminatorias, a veces encubiertas, también pueden observarse en las respuestas de algunos profesores, como los que indican que no han tenido mayores dificultades, pues el alumno sordo “se ha esforzado por ser un alumno normal” (lo que, presumiblemente, refleja una actitud de desconocimiento de la identidad propia y diferente de “persona sorda” del alumno, quien debe comportarse “como uno más”, como un oyente).

Otras respuestas enfatizan la dificultad de “nivelar” al alumno sordo, cuando posee un dominio inferior a sus compañeros, pedagógico, conceptual, léxico y/o lingüístico, y en su rendimiento escolar.

TABLA N° 51
 CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 3:
 FORTALEZAS DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR APLICADO EN SU
 INSTITUCIÓN

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Existencia de un equipo de especialistas de apoyo que desarrolla un programa intencionado, viable y formal, de integración escolar	3
2.	Los alumnos oyentes han aprendido a aceptar y valorar la diversidad, y valoren sus propias diferencias	2
3.	Disposición favorable de docentes comunes para acoger alumnos sordos en aula integradora	2
4.	Apoyo y respaldo de la Dirección de la escuela integradora	1
5.	Ninguna fortaleza	1
6.	No responde	8

Respecto de su percepción sobre las fortalezas de los Programas de Integración Escolar aplicados en sus Escuelas, destaca el que las fortalezas mayoritariamente mencionadas se refieren al trabajo coordinado, participativo e intencionado de un Equipo Técnico, con articulación entre el profesor tutor y especialistas de apoyo, docentes y no-docentes.

TABLA N° 52
 CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 4:
 FALENCIAS O DIFICULTADES QUE ENFRENTA, EN LA ACTUALIDAD, EL
 PROCESO INTEGRADOR QUE SE APLICA EN LA ESCUELA INTEGRADORA

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Falta de apoyo, asesoría y capacitación del personal docente tutor, sobre estrategias de atención de alumnos sordos integrados	4
2.	No se cuenta con un programa especial, sistemático y planificado, para atender a las NEE de alumnos sordos integrados	3
3.	Carencia de recursos, infraestructura e implementos adecuados	2
4.	Falta de sensibilización frente a la problemática	1
5.	Carencia de un horario específico y remunerado de asesoría, planificación y coordinación de acciones integradoras	1
6.	Escasa iniciativa y disposición de alguno profesores de aula para recibir alumnos sordos y adaptar sus metodologías	1
7.	No se utilizan, o se desconocen, adaptaciones curriculares, metodológicas y evaluativas idóneas.	1
8.	No responde	8

En relación a las falencias o dificultades que perciben los docentes en el proceso integrador, destaca, en primer lugar, la falta de apoyo (institucional, municipal o gubernamental), recursos (de todo tipo), y asesoría y capacitación del mismo personal docente tutor, quienes perciben que la tarea importa recursos y estrategias que no poseen. Asimismo,

algunos docentes plantean como una debilidad la falta de sistematización del proceso integrador y la carencia de programas institucionales, sistemáticos y planificados, de atención a las NEE de los alumnos sordos integrados.

TABLA N° 53
 CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 5.
 ESTRATEGIAS O RECURSOS PARA SUBSANAR O CORREGIR FALENCIAS O
 DEBILIDADES DEL PROCESO INTEGRADOR

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Desarrollar un programa sistemático y graduado para dirigir el proceso de integración de alumnos sordos integrados	4
2.	Apoyo, asesoría y capacitación del personal docente tutor, sobre estrategias de atención de alumnos sordos integrados	2
3.	Creando un equipo coordinador, responsable de articular acciones con la Unidad técnico pedagógica, para la plena integración de los alumnos sordos	1
4.	Iniciar Proyecto de Integración Escolar con compromiso institucional	1
5.	Lograr más apoyo y compromiso gubernamental y ministerial con la integración escolar	1
6.	Implementar un horario específico y remunerado de asesoría técnica, planificación y coordinación de acciones integradoras	1
7.	Vencer el temor a innovar pedagógica, curricular y evaluativamente	1
8.	Preparar y sensibilizar a los compañeros oyentes, previo al ingreso del alumno sordo al grupo-curso	1
9.	Profesores especialistas de apoyo contratados a tiempo completo en la escuela integradora	1
10.	No responde	7

Para corregir o subsanar estas falencias, los docentes enfatizan la implementación de Programas de Integración Escolar, ejecutados por equipos interdisciplinarios que incluyan y

consideren al docente tutor en la planificación y ejecución de las acciones; también se sugiere la provisión de apoyo, asesoría y capacitación del personal docente tutor, sobre estrategias de atención de alumnos sordos integrados; iniciar Proyectos de Integración Escolar y obtener más recursos para la escuela (entre otros).

TABLA N° 54

CATEGORÍAS DE RESPUESTA Y ANÁLISIS FRECUENCIAL ITEM 6.
SUGERENCIAS GENERALES APORTADAS POR LOS PROFESORES TUTORES, PARA BENEFICIAR EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS SORDOS

CÓDIGO	CATEGORÍA (PATRÓN DE RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN)	FRECUENCIA MENCIÓN
1.	Preparación y capacitación del personal docente tutor sobre estrategias de atención de alumnos sordos integrados	9
2.	Implementar Programas y Proyectos de Integración en escuelas comunes municipalizadas	3
3.	Profesores especialistas de apoyo contratados a tiempo completo en la escuela integradora	2
4.	Campaña de sensibilización nacional, escolar y comunitaria	2
5.	Integrar al alumno sordo como “uno más del grupo”, sin enfatizar su problemática o diferencia (tratarlo como “persona normal”).	2
6.	Acercamiento, participación y cooperación con la familia, en el desarrollo de este proceso	2
7.	Reducir la cantidad total de alumnos en el grupo-curso integrador	2
8.	Atención real y permanente de los alumnos sordos integrados por parte de los profesionales no-docentes presentes en la Escuela	1
9.	Aumentar la cobertura de las escuelas integradoras que se preparan y reciben alumnos sordos integrados	1
10.	Estimular en los alumnos sordos el desarrollo de autonomía y autosuficiencia, para potenciar sus posibilidades de inclusión laboral y social.	1
11.	Implementar un horario específico y remunerado de asesoría técnica, planificación y coordinación de acciones integradoras	1

12.	Iniciar tempranamente el proceso integrador.	1
13.	No responde	3

Las respuestas a este ítem plantean sugerencias que reflejan gran nivel de compromiso de los docentes. Sólo 3 docentes no respondieron a este ítem, realizando el resto un esfuerzo generoso por proveer orientación a profesores que en el futuro asuman el desafío de ser tutores integradores de alumnos sordos en aulas comunes y aportar su experiencia en beneficio directo del Estudio.

Aunque todas las sugerencias parecen relevantes y aportadoras, el análisis frecuencial revela una mayor proporción de respondientes efectivos que sugieren proveer capacitación al personal docente tutor sobre estrategias de atención de alumnos sordos integrados (33,3 % de las menciones); seguidamente de la sugerencia de implementar Programas y Proyectos de Integración; incorporar a profesores especialistas de apoyo contratados a tiempo completo en la escuela integradora; iniciar campañas de sensibilización; estimular la cooperación con la familia; reducir la cantidad total de alumnos en el grupo-curso integrador; y gestionar un apoyo más permanente y real de los profesionales no-docentes presentes en la Escuela (entre los que seguramente se considera al psicólogo, educador diferencial y fonoaudiólogo), entre otras sugerencias con frecuencia unitaria.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y COMENTARIOS

4. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS

En su inicio, este Estudio se propuso realizar un análisis evaluativo sobre las condiciones en que están socialmente integrados niños y jóvenes deficitarios auditivos, que asisten a escuelas comunes en la Provincia de Valparaíso. Con este propósito, se procedió a realizar una indagación sobre el Grupo de Contexto o Población de estos menores, que reportó antecedentes importantes sobre las condiciones en que estos alumnos desarrollan su proceso inclusivo. Recolectada la información sobre dichos estudiantes, se procedió a la determinación y selección del Grupo de Estudio, de acuerdo a los criterios expuestos en el apartado sobre Metodología de esta Tesis.

El Grupo de Estudio seleccionado, compuesto por 20 alumnos sordos integrados en 4

comunas de la Provincia, fue evaluado en su nivel de integración social, a través de la aplicación de test sociométrico a sus cursos, los que reflejaron su grado de integración dentro de sus grupos- curso y la frecuencia de elecciones (de aceptación y rechazo, reciprocidades y discordancias) entre el alumno sordo y sus compañeros oyentes, y entre el alumno sordo y los líderes del curso.

Esta información, fue complementada con el contenido de 29 entrevistas realizadas a compañeros de curso oyentes, elegidos por su condición de líderes que elegían, en aceptación o rechazo, al alumno sordo, dando a conocer las características y condiciones que motivaban sus elecciones.

Posteriormente, se procedió a analizar la incidencia de los factores principales de estudio (Cantidad Total de Alumnos en los grupos-curso integradores, y Diferencia Etaria entre los alumnos sordos y la media de edades de sus compañeros oyentes), a través de la comparación de medias de I.I.S. obtenidas por cada subgrupo, distribuidas en rangos, y el cálculo de coeficientes de correlación para conocer el tipo de relación entre las variables en estudio.

Entonces, se realizó un análisis profundo sobre la información aportada por 17 profesores tutores de los alumnos sordos, a través de la aplicación de cuestionarios auto-administrados respecto de su experiencia como profesores de aula común que enfrentan el desafío de la integración escolar.

Finalmente, utilizando la información derivada de la indagación bibliográfica y directamente recopilada a través de la aplicación de instrumentos y procesamiento de datos del presente Estudio, se procedió a elaborar una recopilación y adaptación de sugerencias prácticas para beneficiar el proceso de integración socio-escolar de alumnos sordos en escuelas comunes de la Provincia de Valparaíso, organizadas en forma de una propuesta

estratégica, expuesta hacia el final de este Capítulo.

En base a la información total recogida, analizada e interpretada sobre el Grupo de Estudio, y expuesta a lo largo de todo este documento, se plantean las siguientes conclusiones y comentarios.

1.1 CONCLUSIONES Y COMENTARIOS DERIVADOS DE ANTECEDENTES INFORMALES EN RELACIÓN AL GRUPO DE CONTEXTO: CATASTRO DE ALUMNOS SORDOS INTEGRADOS EN ESCUELAS COMUNES, EN LA PROVINCIA DE VALPARAÍSO

Durante el proceso de indagación del Grupo de Contexto, fue posible constatar que es muy reducido el número de establecimientos educacionales que han incorporado alumnos con déficit auditivo en la Provincia de Valparaíso. Entre este pequeño número de instituciones, se aprecia que la cantidad de Escuelas Particulares involucradas en la tarea de integrar alumnos sordos, es muy inferior a la cantidad de entidades Municipales que han aceptado este desafío.

Destacando y agradeciendo la iniciativa integradora, disposición, interés y apertura que manifestaron las escuelas que enteraron el Grupo de Estudio, es necesario mencionar el hecho de que una fracción mayor de establecimientos en el Grupo de Contexto, especialmente entidades Particulares, rehusaron evaluar las condiciones de integración social de sus alumnos y/o negaron información valiosa para la realización del catastro. Este antecedente pudiera relacionarse con la distribución de alumnos del Grupo de Estudio en los Rangos de N.T.A., explicando parcialmente, la ausencia de representación de alumnos en el Nivel Bajo de

Cantidad Total de Alumnos de los Grupos-Curso, por cuanto, en términos generales, es conocido que sólo algunas escuelas particulares tienen cursos con menos de 16 alumnos.

Los antecedentes recabados permiten concluir la existencia de 67 escuelas comunes integradoras de alumnos sordos en 7 comunas de la Provincia (en las comunas de Casablanca, Isla de Pascua y Juan Fernández, no se encontraron alumnos sordos integrados), las que han matriculado a 95 alumnos con pérdida auditiva.

La mayoría (61.2 %) de estas escuelas están ubicadas en las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, seguidas en orden decreciente por la Comuna Quilpué (con 14.9 % del total), Villa Alemana (11.9 %), Puchuncaví (4.5 % del total), Quintero (4.5% del total), y Con-Con (3 %). Mayoritariamente, estos establecimientos poseen 1 solo alumno con pérdida auditiva integrado por curso y por colegio (73 % del total). 10 escuelas presentan 2 alumnos sordos integrados (15.9 % del total), 4 escuelas cuentan con 3 alumnos (6 %), 1 escuela presenta 4 alumnos con P. A. integrados (1,5 %), y 2 establecimientos tienen 5 de estos alumnos (3 % del total). Destaca que entre las escuelas con más de un alumno sordo integrado, sólo 6 de ellas han optado por la integración grupal, asignándolos en conjunto al mismo curso.

Sólo 14 establecimientos (20.9 % del total) indicaron poseer Proyecto de Integración Escolar para menores con trastornos de audición o programas especiales de integración para su atención y educación, implementando adaptaciones curriculares y sistemas de evaluación diferenciada; en tanto que 3 establecimientos indicaron estar tramitando la aprobación de estos proyectos.

La gran mayoría de estas escuelas señalaron telefónicamente que no realizan adaptaciones físicas, técnicas, metodológicas o curriculares, ni cuentan con equipos multi o

interdisciplinarios de profesionales especialistas, capacitados para dar apoyo integral a los alumnos sordos, atendiendo a sus NEE.

La mayoría de los alumnos sordos integrados en estas escuelas (49.5 % del total) estaban, a 2005, integrados a escolaridad común en nivel de 2° a 4 Ciclo Básico (entre 3° y 8° Básico); en tanto que un 30.5 % estaban integrados en Enseñanza Media; 9.5 % estaban integrados a nivel de Primer Ciclo Básico (1° Básico a 2° Básico); y sólo 2.1 % a nivel de Educación Inicial o Pre-Básica. Esto confirma la tendencia mayoritaria en nuestro país, a iniciar tardíamente el proceso de integración escolar, en Ciclos avanzados de Enseñanza Básica o Media, contrario a lo considerado recomendable por las nuevas políticas de inclusión escolar chilenas. Predominan en el Grupo de Contexto los alumnos con hipoacusia moderada a profunda (sordera), constituyendo 67.4 % del total; mientras que 15 alumnos fueron sindicados como portadores de hipoacusia leve a marginal y 16 alumnos presentaban pérdida auditiva de nivel indeterminado, en tanto los establecimientos comunes desconocían su nivel de pérdida o rehusaron proporcionar dicha información.

4.2. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS DERIVADOS DE DATOS SOCIOMÉTRICOS Y ANTECEDENTES DE LOS ALUMNOS SORDOS INTEGRADOS EN EL GRUPO DE ESTUDIO

El Grupo de Estudio quedó conformado por 20 escuelas comunes integradoras (7 pertenecientes a la comuna de Viña del Mar; 6 a la comuna de Valparaíso (incluyendo 1 escuela de Playa Ancha); 6 a Villa Alemana; y 1 a Quilpué), en su mayoría Municipalizadas (45 % del total muestral), sobre una proporción menor de escuelas Particulares-

subvencionadas (40 %), y Particulares (15 %). Mayoritariamente, estos establecimientos poseen 1 solo alumno con pérdida auditiva integrado en el colegio (60 % del total), sobre un 20 % que presentan 2 alumnos sordos integrados, sólo 10 % de escuelas que cuentan con 3 alumnos; 5 % presentan 4 alumnos integrados, y 5 % tienen 5 de estos alumnos.

Sólo 5 escuelas de la muestra (equivalentes a un 25 %) poseen actualmente Proyectos de Integración Educativa (PIE) para alumnos sordos, en tanto que una amplia mayoría (75 %) indicaron carecer de estos Proyectos o Programas Institucionales de Integración Escolar.

En promedio, las escuelas tienen 3.55 años de experiencia en su trayectoria integradora, con una moda de 3 años (6 escuelas), y frecuencias decrecientes de 1 año, 2 años y 5 años. Destacan 2 escuelas que señalan poseer 10 y 13 años de experiencia, respectivamente. En relación a la cantidad total de alumnos sordos integrados en estos colegios, en promedio, indican 1.75 alumnos sordos, con moda de 1 solo alumno (60 % del total muestral).

En el Grupo de Estudio, 9 alumnos sordos están integrados a nivel de Enseñanza General Básica, y 11 alumnos lo están en Enseñanza Media.

Sobre el nivel de integración social obtenido por los alumnos sordos que componen el Grupo de Estudio, en base a la distribución total de Índices de Integración Social (I.I.S.), es posible concluir que los alumnos sordos integrados alcanzan, mayoritariamente, un Rango Bajo de Integración Social (60 % del total del grupo). En tanto, resulta claramente inferior la cantidad de alumnos sordos integrados ubicados en los Rangos Superior (25 %) y Medio de I.I.S. (15 % del total).

La tendencia a ubicarse en el Rango Inferior, indica que un elevado número de alumnos sordos

integrados presentan un nivel insuficiente de integración social, respecto del resto de sus compañeros oyentes, presumiblemente experimentando dificultades en la interacción y convivencia cotidiana en sus cursos.

Aunque 13 de estos alumnos (65 % del total muestral), obtuvieron puntajes inferiores a un 50 % de I.I.S., lo que los sitúa bajo el promedio de sus respectivos cursos, la media general de I.I.S. de 38.19 %, los ubica, en promedio, en el Rango Medio de integración social, lo que reflejaría un nivel medio o moderado de adaptación e integración social en sus cursos.

Los niveles de integración social alcanzados por los 5 alumnos del Grupo de Estudio cuyas escuelas han implementado P.I.E., en promedio, alcanzan un I.I.S de 30.26 %, considerado nivel Bajo de integración social. Al describir los Rangos entre los cuales se distribuyen las puntuaciones de I.I.S. de estos alumnos, puede observarse que 2 de ellos (40 %) obtienen un I.I.S Medio, y 3 de ellos (60 %) un I.I.S. Bajo (alcanzando uno de ellos el índice más bajo del Grupo de Estudio). Este resultado, por demás desconcertante, puede ser interpretado como sobreestimación de los beneficios reales de implementar un P.I.E., en una escuela integradora; o bien como un llamado de atención respecto de la baja calidad de la atención y apoyos proporcionados por los P.I.E actualmente implementados. Respecto de esta última alternativa de interpretación, es plausible considerar un antecedente que mencionan alumnos y profesores consultados: el que se realizan grandes esfuerzos por proveer apoyo pedagógico al alumno sordo, pero se realizan escasas actividades o programas para beneficiar la integración social entre el alumno integrado y sus compañeros de aula. Así, es posible que alumnos con buenos rendimientos escolares y logros académicos, pero que sean rechazados o discriminados por sus compañeros, fracasen en su integración social.

Aunque no pudo determinarse una relación de clara influencia de las variables en

estudio Cantidad Total de Alumnos en el grupo-curso integrador, y Diferencia Etaria entre el alumno sordo y sus compañeros de aula oyentes, sobre el nivel de I.I.S. (integración social alcanzado por los alumnos del Grupo de Estudio), la observación de tendencias en la distribución de datos agrupados en los rangos y comparación de medias en ellos, permitió formular las conclusiones que siguen.

Respecto de la variable Cantidad Total de Alumnos en el grupo-curso integrador, se puede concluir un claro predominio de cursos integradores ubicados en el Rango Alto de N.T.A, con mayor representación (14 cursos en el Rango) los que obtuvieron una media de 45.06 % de I.I.S, equivalente a un nivel Medio de integración social. En tanto, el Rango Medio (correspondiente a 6 cursos), obtuvieron una media de I.I.S. de 22.15 %, lo que corresponde a un nivel de integración social Bajo. En el Rango Bajo de Número Total de Alumnos/curso no existió representación de alumnos sordos integrados, por cuanto todos los cursos poseían un número superior a 15 alumnos.

Destaca el que la media de I.I.S, obtenida por el grupo integrado en cursos de mediana cantidad de alumnos, resulta significativamente inferior al alcanzado por el grupo integrado en cursos de mayor cantidad de alumnos (con N.T.A. Alta), contrario a lo esperado. No obstante, el análisis frecuencial por Rango, muestra que a pesar del mayor promedio de I.I.S obtenido por los alumnos del Rango Alto de N.T.A., predominan en este Rango los alumnos con I.I.S Bajo (7 alumnos, que equivalen a 50 % del Rango), obteniendo un nivel Medio de I.I.S. sólo 3 alumnos (21.42 % del Rango), y un Rango Alto de I.I.S sólo 4 alumnos (28.57 del Rango). En el Rango de N.T.A Medio, se mantiene el predominio representado por la media aritmética de I.I.S., con representación mayoritaria de alumnos con I.I.S. Bajo (5 alumnos, que equivalen a 83.3 %), sobre el nivel de integración social Alto (1 sólo alumno).

En síntesis, el Número Total de Alumnos del curso, parece tener una incidencia moderada directa sobre el puntaje de I.I.S. que alcanza el alumno sordo, dentro de su grupo curso, dado que la distribución de I.I.S. de los alumnos en los Rangos aumenta, al aumentar el número de alumnos en el aula (contrario a la tendencia descrita en el Marco Teórico). No obstante, la ausencia de cursos en rango inferior de cantidad de alumnos (con 15 o menos alumnos) limita las posibilidades de análisis e impide establecer conclusiones definitivas.

De acuerdo a la variable Diferencia Etaria entre el alumno sordo y sus compañeros de curso oyentes, la media total del Grupo de Estudio es de 1.09 años de diferencia etaria (quienes logran 38.19 % de I.I.S. en el promedio total).

En el Rango D.E. Baja, en los 13 grupos-curso considerados, la media aritmética de diferencia etaria entre los alumnos sordos integrados y sus compañeros de curso oyentes, corresponde a 0.43 años, obteniendo los alumnos sordos el más alto índice promedio de Integración Social (46.33 % de I.I.S) en este criterio (estimado nivel Medio de Integración Social).

En el Rango D.E. Media sólo se categoriza a un curso, en el que la diferencia etaria entre el alumno sordo y sus compañeros de curso oyentes, corresponde a 1.7 años, obteniendo éste un I.I.S. de 3.7 %, considerado Bajo nivel de Integración Social.

En el Rango D.E. Alta, los 6 cursos analizados obtienen en promedio una diferencia etaria de 2.41 años, alcanzando los alumnos integrados 26.30 % de I.I.S., considerado nivel Bajo de Integración Social.

Destaca en el análisis el que la media total de I.I.S, obtenida por el grupo con menor diferencia etaria alumno sordo / alumnos oyentes, resulta notablemente superior al alcanzado por el grupo integrado con mayor diferencia etaria (con D.E. Alta), de acuerdo a lo esperado

(aunque se ha estimado pertinente excluir del análisis la puntuación en el Rango de D.E. Media, por la dificultad de observar tendencias en un solo caso).

A pesar de la tendencia expresada por las medias, es necesario considerar también un análisis frecuencial sobre las puntuaciones de I.I.S. en cada Rango. Este permite apreciar que, aunque la media de I.I.S en el Rango D.E. Baja corresponde a un nivel Medio, los alumnos con I.I.S. Bajo representan en ese rango una mayoría parcial (6 alumnos, equivalentes a 46.15 % del rango), sobre 4 casos con I.I.S Alta (30.76 %) y 3 con I.I.S. Medio (23.07 %).

En síntesis, se confirmaría la hipótesis de que una menor diferencia etaria favorece la integración social entre los alumnos sordos y oyentes.

El hecho no esperado de que la gran mayoría de los alumnos sordos integrados tengan escasa diferencia etaria con respecto a sus compañeros de curso oyentes, pudiera explicarse por la creciente precocidad de la confirmación de diagnósticos audiológicos en la Quinta Región, y la presencia de alumnos sordos en situación de inclusión escolar temprana en aula común, sin trayectoria escolar previa en escuela especial.

2.3 CONCLUSIONES Y COMENTARIOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE ELECCIONES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO RECIBIDAS Y EMITIDAS POR EL ALUMNO INTEGRADO

La tendencia en la distribución de los alumnos a ubicarse en los Rangos de I.I.S. bajo y Medio (75 % del Grupo de Estudio se ubican entre ambos Rangos), se relaciona con el análisis de las elecciones de aceptación y rechazo recibidas por los alumnos sordos. Este análisis indica que, en general, los menores ubicados en el Rango Inferior, obtuvieron mayor cantidad

de elecciones de rechazo, y menor número de elecciones de aceptación. Estos datos se condicionan con supuestos previos de investigación y teorizaciones expuestas en el Marco Teórico, referidos a situaciones de discriminación, aislamiento o rechazo de los alumnos sordos por sus pares oyentes, en condiciones desfavorables o no controladas de integración socio-educativa.

Aunque, en la mayoría de los casos, el alumno sordo recibe algunas elecciones de aceptación, que reflejan el interés de algunos alumnos oyentes por ayudarlos y acogerlos, el número de elecciones de rechazo recibidos por los alumnos sordos en el Grupo de Estudio sigue siendo muy superior al número total de elecciones de aceptación, lo que será analizado de acuerdo a las motivaciones mencionadas por los alumnos oyentes líderes entrevistados.

Destaca la presencia, en el Grupo de Estudio, de 4 alumnos sordos (20 %) mayoritariamente rechazados por sus compañeros oyentes, obteniendo 3 de ellos el penúltimo lugar en su ranking-curso y uno de ellos el puntaje de I.I.S. más bajo de su grupo-curso (0 %). Otros alumnos, aún siendo muy rechazados, reciben un puntaje de I.I.S más alto, sólo porque otros alumnos oyentes son más rechazados que ellos (este es el caso de 3 alumnos sordos que sólo reciben elecciones de rechazo, es decir, no reciben ninguna elección de aceptación de parte de sus compañeros).

En tanto, otros alumnos integrados son parcialmente aislados e ignorados en las elecciones de sus compañeros (3 de ellos reciben, en total, solamente una elección de rechazo; y 3 alumnos reciben sólo una elección de aceptación, reflejando que sólo un alumno del curso prefiere su compañía).

En contraste con lo anterior, cabe mencionar la situación de 2 alumnos sordos con alto nivel de I.I.S. que no reciben ninguna elección de rechazo.

Existe una considerable dispersión en los rankings alcanzados por los alumnos del Grupo de Estudio, ocupando sólo 4 de ellos los primeros lugares de su grupo-curso, en tanto que la gran mayoría de ellos, obtienen los últimos lugares de sus rankings-curso. Esta situación parece relacionarse con la actitud asumida por el líder general del curso y los alumnos líderes que aceptan y rechazan al alumno sordo.

En el Rango superior de I.I.S., los alumnos sordos que son elegidos en aceptación por los líderes del curso, obtienen puntuaciones más altas de I.I.S., particularmente cuando las elecciones de aceptación son recíprocas entre ellos;. Al mismo tiempo, en este Rango de I.I.S., los líderes que eligen en aceptación tienen I.I.S. en promedio más elevados que los líderes que eligen en rechazo al alumno sordo, lo que podría explicar una mayor influencia social de los primeros. A su vez, los alumnos sordos ubicados en Rango Inferior de I.I.S. son menos frecuentemente elegidos en aceptación por los líderes del curso, a la vez que 41.6 % de ellos eligen en rechazo al alumno sordo (situación que sólo se produce en este Rango); a lo que se agrega que los alumnos líderes que eligen en rechazo tiene mayor I.I.S que los líderes de curso que aceptan, lo que hace presumir una mayor influencia social hacia el rechazo.

Respecto de la reciprocidad en las elecciones entre los alumnos sordos y sus compañeros de cursos oyentes, destaca el que los alumnos sordos con puntuación alta en aceptación y reciprocidad en las mismas (elecciones mutuas en aceptación), obtienen puntajes de I.I.S. mayores que los alumnos que no presentan esta reciprocidad. Este hecho parece indicar que los alumnos sordos que logran vincularse afectivamente con algunos de sus compañeros oyentes, constituyendo grupos de pertenencia con aceptación recíproca, proveen al resto de los compañeros un modelo de aceptación que influye en el grupo-curso, al tiempo que asumen ellos una actitud favorable hacia su curso y hacia sí mismos, elicitando actitudes más positivas de sus compañeros. Esto parece indicar que el nivel de integración social no

solo depende de cómo percibe y recibe el grupo-curso al alumno sordo, sino que también de cómo éste se percibe a sí mismo y la actitud que adopta en relación a ellos, aceptándolos, rechazándolos o tendiendo a aislarse.

En relación a la variable Cantidad Total de Alumnos en el grupo curso integrador, puede concluirse que los grupos curso con más alumnos (N.T.A. Alto), presentaron mayor cantidad de elecciones de aceptación y menor cantidad de elecciones de rechazo hacia el alumno sordo (comparativamente con el grupo de NTA Medio, con una baja diferencia entre ambas (1.5); en tanto que el grupo con NTA Medio recibe menor cantidad de elecciones de aceptación y mayor de rechazo (con una diferencia entre ambas de 7.8, que refleja la altísima proporción de rechazo de estos alumnos). A lo anterior, se agrega que en los cursos de nivel Medio, el líder que rechaza tiene mayor I.I.S que el que acepta, lo que se invierte también en la distribución de datos del Nivel Alto de NTA.

Respecto de la relación entre la Variable Diferencia Etaria y las elecciones emitidas y recibidas por el alumno integrado, es posible concluir que los alumnos con mayor diferencia etaria (D.E.), reciben menor cantidad de elecciones de aceptación (2.5), y mayor cantidad de elecciones de rechazo (9.7 en promedio), lo que se relaciona con un I.I.S de Rango Bajo. Esta relación parece indicar que una diferencia importante en la edad del alumno sordo respecto de sus compañeros de curso oyentes, podría dificultar o reducir sus posibilidades de integrarse con éxito. El índice de reciprocidad parece similar (tanto en aceptación como en rechazo) en ambos Rangos, por lo que no parece ser significativa su incidencia.

1.4 CONCLUSIONES Y COMENTARIOS DERIVADOS DE TENDENCIAS CORRELACIONALES ENTRE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

El análisis estadístico realizado para conocer y determinar la magnitud de la relación entre las variables de Estudio, sin ánimo de pretender establecer causalidad entre ellas, se realizó a través del cálculo de correlaciones entre variables cruzadas. Para ello, se aplicaron los instrumentos estadísticos Coeficiente de Correlación del Producto-momento de Pearson y el Coeficiente de Correlación por Rangos Ordenados de Spearman.

Respecto de la correlación establecida entre las variables nivel de integración social del alumno sordo (I.I.S.) y Cantidad Total de Alumnos en el grupo-curso integrador, el cálculo del coeficiente de correlación de Spearman indicó un valor + 0.36 entre las variables analizadas, representando una correlación directa o positiva débil a moderada. La interpretación de este índice señala que al aumentar el número total de alumnos del curso integrador, los alumnos sordos integrados tenderían a obtener puntuaciones de Índice de Integración Social más altas, lo que no se condice con la hipótesis inicial del Estudio (que suponía lo contrario). El cálculo de la varianza de factores comunes ($p^2 = 0.1296$), que corresponde al porcentaje de la variación de una variable debido a la variación de la otra variable, y viceversa (Hernández et.al., 1994), sugiere que la Cantidad Total de Alumnos en el Curso Integrador contribuye a, o explica, el 12 % de la variación del Nivel de Integración Social del alumno sordo.

El análisis de tendencias correlacionales entre las variables Índice de Integración Social del alumno sordo y Diferencia Etaria entre alumno sordo y compañeros de curso oyentes, a través de la aplicación de 2 métodos de cálculo de Coeficiente de Correlación Producto – Momento de Pearson, permitió determinar un valor - 0.33 de coeficiente de correlación entre las variables analizadas, lo que representa una correlación débil a moderada e

inversa o negativa. Este índice, coincidente como resultado de ambos métodos, refleja una tendencia débil a moderada e inversa entre las variables Nivel de Diferencia Etaria alumno sordo / Oyente, y el Nivel de Integración Social del Alumno Sordo, mejorando las probabilidades de integración del alumno sordo mientras disminuye la diferencia de edad entre él y sus compañeros de aula.

El índice de varianza de factores comunes ($r^2 = 0.1089$), que corresponde al porcentaje de la variación de una variable debido a la variación de la otra variable (Hernández et.al., 1994) refleja que la diferencia etaria entre alumno sordo y compañeros de curso oyentes contribuiría a, o explicaría, sólo un 10 % de la variación del Nivel de Integración Social del alumno sordo.

1.5 CONCLUSIONES Y COMENTARIOS DERIVADOS DE LA APLICACIÓN DE ENTREVISTAS DIRIGIDAS A COMPAÑEROS DE CURSO OYENTES

El grupo de alumnos oyentes entrevistados, seleccionados por su condición de líderes que eligieron en aceptación o rechazo al alumno sordo integrado, está compuesto por 29 alumnos, entre los cuales 12 son líderes de curso que eligen en aceptación al alumno sordo, y 17 son líderes que lo eligen en opción de rechazo.

Respecto de las motivaciones mencionadas para elegir en aceptación al alumno sordo en clase, “como compañeros de banco”, destacan sus cualidades personales positivas, parcialmente independientes de su condición de individuo sordo. Esto hace pensar en lo relevante que resulta el desarrollo de una personalidad sana e independiente, autovalorada y capaz de aceptación de su propia condición de vida (incluyendo la condición de persona sorda), como fuente de aceptación y convivencia social positiva. Contrariamente, las actitudes de rechazo en aula se fundamentan en la preocupación por distracciones que provocan las

demandas, preguntas, y solicitudes de reiteración o explicación de contenidos, los que provocan retraso y cansancio en los alumnos oyentes, particularmente en los que cumplen labor de “tutor o intérprete” del alumno sordo, con aparentes sentimientos de sobreexigencia y frustración. Por otro lado, aparecen como fuertes motivaciones para el rechazo en aula, tendencias de algunos alumnos sordos a reaccionar en forma agresiva, impulsiva, y socialmente inmadura. Este comportamiento social inadecuado o desadaptativo en el sordo, suele asociarse en la literatura con escasas oportunidades de desarrollo de habilidades sociales y comprensión de situaciones, normas y comportamientos sociales.

En la situación de elección de aceptación en recreo, los alumnos sordos que exhiben una actitud abierta, sociable y positiva, tienden a ser elegidos como compañeros de juego o interacción social, en forma parcialmente independiente de su condición de sordera. Al mismo tiempo, dependiendo de la edad y el curso en que se integra, es altamente valorado el poseer dominio o destreza en esos juegos o actividades. En cambio, en el contexto de la elección de rechazo en recreo, las motivaciones mencionadas dicen relación con cualidades de personalidad desadaptativas o inmadurez socio-emocional del alumno sordo, así como tendencia a evitar la interacción con alumnos del curso, aislándose de ellos o refugiándose en un pequeño sub-grupo del mismo. Nuevamente, entre las principales razones o explicaciones del rechazo, aparece la evidente dificultad de establecer un vínculo comunicativo oral, que frustra tanto al alumno sordo como a sus compañeros oyentes, particularmente cuando el alumno sordo presenta dificultades en su inteligibilidad de habla, agregadas a las limitaciones auditivas.

Respecto de los aspectos del alumno sordo valorados positivamente, los alumnos líderes entrevistados enfatizaron, en forma mayoritaria, las cualidades personales, antes mencionadas como factores de aceptación en recreo y en aula. Asimismo, algunos alumnos

oyentes parecen destacar como valioso el esfuerzo que realiza el alumno sordo por integrarse y progresar en su desempeño académico, al mismo tiempo que se aprecia el que muestre aceptación y orgullo de su condición, sin sacar provecho de ella o inspirar lástima.

Las actividades deportivas y recreativas, dentro y fuera de la escuela, aparecen en el análisis como preferidas en la interacción entre alumnos sordos y oyentes. Ello, quizás, refleja situaciones más espontáneas de aceptación recíproca, o implican menores exigencias de intercambio comunicativo oral. Llama la atención, también, la alta incidencia de actitudes solidarias tendientes a apoyar al alumno sordo, particularmente al interior de la escuela común.

Respecto de los aspectos del alumno sordo valorados negativamente, considerados factores causales de rechazo social, los alumnos líderes entrevistados enfatizaron comportamientos sociales inmaduros o desadaptados, así como cualidades personales negativas, mismas antes mencionadas como factores de rechazo en recreo y en aula. Destaca también la actitud de rechazo que provoca en los alumnos oyentes, el comportamiento agresivo o violento ocasionalmente exhibido por algunos alumnos sordos, así como la tendencia de algunos alumnos sordos de obtener ventaja o privilegios a partir de su condición, o a través de la sobreprotección de profesores o de sus mismos compañeros.

Respecto de las actividades que los respondientes evitan o rechazan compartir con los alumnos integrados, destaca nuevamente compartir situaciones comunicativas, tanto en aula como en recreo, que provocan situaciones tensas y frustrantes para ambos, conflictos derivados de malentendidos y situaciones demandantes para los compañeros oyentes.

Sobre la percepción de los alumnos líderes en relación a la actitud de los profesores tutores de aula, destaca la mención predominante de una actitud acogedora y aceptadora del profesor hacia el alumno integrado, proveyendo además un apoyo sustantivo en el ámbito

académico-pedagógico. Destaca también el que 13 alumnos opinen que el alumno sordo recibe el “mismo trato” que los alumnos oyentes, lo que es valorado por ellos como algo positivo (en el sentido de evitarse proteccionismos o privilegios que seguramente evocarían rechazo en el grupo-curso). No obstante, preocupa la posibilidad de que el trato igualitario limite la atención de sus necesidades educativas especiales, diferentes a las de sus compañeros. También llama la atención observar que solo 10 % de los alumnos mencionan que el profesor realiza acciones específicas para propiciar la integración social, lo que podría relacionarse con el bajo nivel de I.I.S. obtenido por la gran mayoría de los alumnos sordos. Al mismo tiempo, algunos profesores parecen distribuirse en extremos actitudinales polares, sobreprotegiendo o sobre-exigiendo al alumno integrado.

Al preguntar a los líderes de curso, específicamente, por la gestión del profesor en relación a la convivencia e integración social del alumno sordo, ellos señalaron un predominio de profesores que ayudan o no intervienen en las relaciones de los alumnos. Curiosamente, ambas opciones son valoradas positivamente por los líderes, en el sentido de que interviene favorablemente o, al no intervenir, propicia un clima de resolución de conflictos e interacciones libres y autónomas en el curso. Los líderes respondientes tendieron a valorar acciones del profesor para sensibilizar e informar sobre la sordera y la valoración de la diversidad en el aula a los compañeros de curso oyentes, así como acciones dirigidas a reducir la exigencia sobre los compañeros de curso, como la rotación y los trabajos en talleres.

1.6 CONCLUSIONES Y COMENTARIOS DERIVADOS DE CUESTIONARIOS AUTOADMINISTRADOS, DIRIGIDOS A PROFESORES TUTORES INTEGRADORES

El grupo de profesores que completaron el cuestionario autoadministrado, está compuesto por 17 docentes tutores integradores, de predominio educadores de Enseñanza General Básica, con un promedio de 1.58 años de experiencia en la atención e integración escolar de alumnos sordos. Estos docentes aportaron información valiosísima sobre su propia gestión y experiencia como docentes tutores integradores, sobre sus grupos-curso, las escuelas integradoras y el proceso de integración socio-escolar cursado por los alumnos sordos.

Los antecedentes aportados por los docentes tutores permiten concluir que son escasos los profesionales que participan en la atención e integración de los niños sordos. Los más mencionados fueron Educadores Diferenciales que actúan como profesores especialistas de apoyo, seguidos en frecuencia por fonoaudiólogos, psicólogos y psicopedagogos. Cabe destacar la representación unitaria de cada profesional en las escuelas (se menciona sólo la existencia de 1 por escuela), y la escasa cantidad total de profesionales no docentes (15 profesionales distribuidos en 20 Escuelas).

Las funciones de estos profesionales aluden, fundamentalmente, a roles de reforzamiento pedagógico del alumno (entre las funciones mencionadas para el Educador Diferencial y el Psicopedagogo, el apoyo pedagógico representa 41.17 % de las respuestas mencionadas). En relación al psicólogo, se describe su función como una labora más bien clínica, de diagnóstico, tratamiento y apoyo psicológico individual, proporcionado como apoyo “cuando es necesario”. La intervención del fonoaudiólogo se circunscribe al tratamiento de lenguaje.

Respecto de los objetivos institucionales propuestos en relación a la integración de alumnos sordos, el éxito en la adaptación e integración social y escolar (académica) es

sindicado como el objetivo más frecuente (58 % de las respuestas). 4 profesores señalaron que sus escuelas no se proponen objetivos diferenciales, y 2 docentes indicaron que desconocen esos objetivos, en tanto no existen o no han sido explicitados. Un 38.46 % de los respondientes menciona que no se realiza ninguna actividad “especial o diferencial” para lograr los objetivos propuestos por la Institución, lo que implica que el alumno no recibe ningún tipo de apoyo, y debe adaptarse a la situación escolar siendo tratado como “un alumno más” (uno oyente). Con menor frecuencia, le siguen las opciones de realizar adaptaciones para favorecer el acceso a la información del alumno sordo; actividades complementadas en el Proyecto de Integración Escolar (sin contemplar cuáles); inclusión del alumno en todas las actividades curriculares y extracurriculares de la escuela; y proveerle apoyo pedagógico en sala de recursos (retirándolo a tiempo parcial del aula común).

En relación a las etapas del Programa de Integración Escolar, destaca la mención frecuente de que ellas “no existen”. En base a la representación minoritaria de respuestas que mencionaron la existencia de un proceso sistemático de atención al alumno integrado, se elaboró la siguiente secuencia de etapas: 1º Etapa: Sensibilización; 2º Etapa: Entrega de material a docentes y enseñanza de lenguaje de señas al grupo-curso; 3º Etapa: de trabajo en talleres grupales con compañeros de aula; 4º Etapa: evaluación de necesidades de alumno (diagnóstico integral); 5º Etapa: Determinación de Modalidad de Integración Escolar; 6º Etapa: Planificación anual y elaboración de un Plan Educativo Individual de atención (PEI); 7º Etapa: Determinación y aplicación de adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada; 8º Etapa: Apoyo pedagógico de acuerdo a planes y programas comunes; 9º Etapa: Evaluación semestral y anual por equipo técnico; y 10º Etapa: Seguimiento y realización de adecuaciones al PIE.

Los docentes manifiestan mayoritariamente (70,58 % del Grupo de profesores) que no han recibido ningún tipo de orientación, asistencia o apoyo técnico para realizar su labor. Sólo 4 profesores señalan haber recibido asesoría o apoyo por parte de una especialista, mencionando uno de ellos la necesidad de contar con horario establecido para la coordinación y planificación de acciones con el especialista.

Respecto de los apoyos que provee la Escuela Integradora al alumno sordo, destaca la mayoritaria mención de la provisión de apoyo pedagógico (ya sea por parte del educador diferencial o del psicopedagogo), con 11 menciones (45.83 % de las respuestas). 3 docentes señalaron que la escuela no provee ningún tipo de apoyo al alumno. El apoyo psicológico aparece con una frecuencia muy baja (2 menciones).

En general, ninguno de los apoyos que provee la escuela parece ser frecuente y sistemático. Muchos de ellos son proporcionados “cuando el alumno lo requiere” y no como parte de un proceso programático establecido. El apoyo pedagógico es generalmente proporcionado en frecuencia de una vez por semana, fuera del aula común (en aula de recursos), y no siempre es realizado por un especialista. Resulta particularmente “ocasional” la atención psicológica, que se considera “excepcionalmente necesaria”. El resto de las modalidades de apoyo mencionadas obtienen una representación unitaria (1 sola mención).

Respecto del diseño y aplicación de adaptaciones curriculares y metodológicas en la escuela integradora, destaca por su frecuencia la adaptación de modalidades de presentación de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para facilitar la recepción y comunicación con el alumno sordo, y sus oportunidades de realizar lectura labio-facial. Destaca también, con menor incidencia, la ubicación del alumno en las primeras 2 filas de la clase y la exención de asignaturas como idioma y música (permitido por ley, constituyendo este horario una oportunidad habitualmente utilizada para realizar apoyo pedagógico).

Por otro lado, resulta altísima la frecuencia de profesores que no utilizan sistemas de evaluación diferenciada si no que, por el contrario, estiman favorable aplicar las mismas modalidades, sistemas y estándares de exigencia que con los alumnos oyentes. Los profesores que realizan adaptaciones en los sistemas evaluativos, habitualmente las circunscriben a adaptaciones del formato de presentación de la prueba, y administración individual, favoreciendo así las oportunidades de comprensión de instrucciones y acceso a la comunicación por parte del alumno sordo.

La opción de no implementar ninguna actividad o estrategia para favorecer la integración social del alumno sordo con sus compañeros de aula, fue mayoritaria (con 40 % de las respuestas), lo que resulta por demás preocupante y, tal vez, asociado a los bajos I.I.S. obtenidos por la mayoría de los alumnos sordos del Grupo de Estudio. 5 Profesores, de los 17 respondientes, indicaron haber realizado actividades de sensibilización e información, dirigidas fundamentalmente a los compañeros de curso oyentes, para favorecer actitudes positivas y condiciones adecuadas para la integración, antes o durante el proceso de inclusión del alumno sordo.

La opción con mayor frecuencia mencionada de modalidad de relación de la escuela con las familias de los alumnos integrados, fue la de entrevistas periódicas. Cabe mencionar, sin embargo, que no se precisa la periodicidad en muchos casos, y que algunos docentes sugieren que ellas se producen “cuando es necesario” o una vez al mes (de forma incidental, paralelamente a las reuniones de apoderados). Ningún docente plantea la existencia de sistemas de articulación o coordinación permanente con las familias, o intervenciones conjuntas para apoyar el proceso integrador. 4 docentes, de los 12 respondientes efectivos, señalan que la frecuencia de contacto con estas familias es equivalente a la de familias con alumnos oyentes.

La mayoría de las escuelas comunes (64.28 % de las que responden al ítem) no desarrollan contacto o mantienen coordinación de acciones con las escuelas especiales de procedencia de los alumnos sordos, lo que implica, en consecuencia, que no reciben apoyo, asistencia técnica u orientación de las mismas. Esta situación se relaciona con la bajísima proporción de Proyectos de Integración Escolar existentes, y con la limitada cantidad de Escuelas Especiales en la V Región que han optado por reconvertir sus funciones, actuando como Centros de Recursos en apoyo de escuelas comunes integradoras (tendencia recientemente inspirada en las Nuevas Políticas de Educación Inclusiva y Educación Especial en Chile). En contraste, sólo 2 escuelas gozan de estos sistemas de coordinación o articulación con escuelas especiales, circunscritos a la ejecución de Proyectos de Integración Escolar Municipales.

Las escuelas comunes integradoras del Grupo de Estudio, en general, no han planteado indicadores de logro o sistemas de evaluación sobre su propio proceso integrador, o utilizan como criterios los mismos que permiten la evaluación de logro de los alumnos oyentes (fundamentalmente resultados académicos, rendimiento escolar y promoción de niveles de curso). Sin embargo, es elevada la frecuencia de escuelas que mencionan resultados institucionales positivos, tanto a nivel de integración socio-educativa como en resultados puramente académicos de los alumnos sordos.

Sobre la valoración de su propia experiencia como docentes tutores, la mayoría de los respondientes (66.6 % de las respuestas efectivas), describen su experiencia como positiva y gratificante, con logros relevantes para el alumno sordo y para los compañeros oyentes, así como para la Institución Escolar. Por otro lado, con 33.3 % de incidencia, los profesores enfatizan la dificultad de la tarea y su percepción de ella como un desafío demandante.

Las respuestas de los docentes respecto a los aspectos más difíciles de su rol como profesores tutores, señalan con las mayores frecuencias las dificultades de establecer una comunicación real y efectiva con el alumno sordo, condición gravitante para propiciar la interacción social y producir aprendizajes significativos; y la dificultad de favorecer al alumno sordo en su desarrollo personal y aceptación de su condición de sordo.

Respecto de la percepción de los docentes sobre fortalezas de los Programas de Integración Escolar aplicados en sus escuelas, destaca la mención mayoritaria del trabajo coordinado, participativo e intencionado de un Equipo Técnico, con articulación entre el profesor tutor y especialistas de apoyo, docentes y no-docentes.

En relación a las falencias o dificultades que perciben los docentes en el proceso integrador, destaca, en primer lugar, la falta de apoyo (institucional, municipal o gubernamental), recursos (de todo tipo), y asesoría y capacitación del mismo personal docente tutor, quienes perciben que la tarea importa recursos y estrategias que no poseen. Asimismo, algunos docentes plantean como una debilidad, la falta de sistematización del proceso integrador y la carencia de programas institucionales, sistemáticos y planificados, de atención a las NEE de los alumnos sordos integrados.

Para corregir o subsanar estas falencias, los docentes enfatizan la implementación de programas de integración escolar, ejecutados por equipos interdisciplinarios que incluyan y consideren al docente tutor en la planificación y ejecución de las acciones; también se sugiere la provisión de apoyo, asesoría y capacitación del personal docente tutor, sobre estrategias de atención de alumnos sordos integrados; iniciar Proyectos de Integración Escolar y obtener más recursos para la escuela (entre otros).

Finalmente, en respuesta al último reactivo, los profesores aportaron estrategias para mejorar el proceso de integración de los alumnos sordos, en base a su experiencia directa en aula. Entre estas sugerencias, destaca la provisión de capacitación al personal docente tutor sobre estrategias de atención de alumnos sordos integrados (33,3 % de las menciones); seguidamente de la sugerencia de implementar Programas y Proyectos de Integración; incorporar a profesores especialistas de apoyo contratados a tiempo completo en la escuela integradora; iniciar campañas de sensibilización; estimular la cooperación con la familia; reducir la cantidad total de alumnos en el grupo-curso integrador; y gestionar un apoyo más permanente y real de los profesionales no-docentes presentes en la Escuela (entre los que seguramente se considera al psicólogo, educador diferencial y fonoaudiólogo), entre otras sugerencias con frecuencia unitaria.

1.7. COMENTARIOS FINALES

El proceso de integración social es un fenómeno bio-psico-socio-cultural, ecológico, no solamente clínico ni educativo, por lo que también debe comprenderse en su contexto socio-histórico y macro sistémico. El cambio de actitud hacia la valoración de la diversidad y el respecto por las diferencias, al que asistimos en nuestra época, debe convertir la escuela en un lugar de equiparación de oportunidades, de justicia y de calidad de aprendizaje para todos.

Reconocer las diferencias y aceptar que el “trato igualitario” es discriminador e injusto en el aula, es la primera piedra en la atención de las necesidades educativas especiales

derivadas de situaciones discapacitantes (no sólo auditivas, si no referidas a todo contexto interaccional humano).

Conocer estas necesidades es el único mecanismo plausible que permite superar los prejuicios y discriminaciones que conducen a la sobreprotección y a la sobreexigencia.

La información aportada en este Estudio, derivada de la generosa participación de 20 Escuelas Comunes Integradoras, 17 Docentes Tutores de Aula Común encuestados, 20 Alumnos Sordos Integrados, 29 líderes de curso entrevistados, y Cientos de Alumnos Compañeros de Curso Oyentes, ha permitido conocer y determinar algunas características y condiciones de la integración social de los alumnos sordos en la Provincia de Valparaíso y, particularmente, en las vidas de la Comunidad Educativa del Grupo de Estudio. Estas características y condiciones, bien pueden ser consideradas variables en la integración social de estos menores, por cuanto su valencia (positiva o negativa), parece incidir en situaciones particulares, que propician o dificultan el desarrollo de este proceso.

Este primer acercamiento a la evaluación y diagnóstico psico-social de las condiciones que determinan el proceso de integración socio-escolar, ya sugieren que no son uno, si no variados y diversos, los elementos o factores que confluyen para darle curso y existencia, dificultando no sólo su exploración, si no su control.

Por ende, toda intervención que se proponga incrementar las oportunidades de adaptación e integración social de alumnos sordos, debe asumir que la integración es una elección recíproca enmarcada en un escenario social, desde una perspectiva amplia, que logre dar cuenta de esta reciprocidad, y considerar a cada uno de los actores fundamentales involucrados en este proceso (el alumno sordo, sus compañeros de aula oyentes, el profesor tutor, la familia, la escuela integradora, el equipo de profesionales de apoyo, la escuela especial convertida en Centro de Recursos, la Comunidad y el contexto local, y la Sociedad en

su conjunto), y sea capaz de promover en ellos actitudes positivas y aceptadoras, logrando un compromiso real y permanente. Es imperativo, entonces, intencionar y sistematizar la integración socio-escolar a través de Proyectos y Programas formales de Integración, con responsabilidad institucional, otorgando recursos (técnicos, pedagógicos (metodológicos, curriculares y evaluativos), humanos, materiales, y económicos, entre otros), suficientes e idóneos.

La labor de algunos profesionales no docentes en este contexto, como el psicólogo, será trascendental. La inclusión de asignaturas de Educación Inclusiva y Psicología de Necesidades Educativas Especiales en las mallas curriculares de los psicólogos en formación, ya dan cuenta de esta responsabilidad social.

5. PROPUESTA ESTRATÉGICA PARA LA INTEGRACIÓN SOCIO- EDUCATIVA DE ALUMNOS SORDOS EN AULAS COMUNES, EN LA PROVINCIA DE VALPARAÍSO.

2.1 INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA ESTRATÉGICA PARA LA INTEGRACIÓN SOCIO-ESCOLAR DE ALUMNOS SORDOS

El proceso de Integración Educativa de niños con déficit auditivo, escolarizados en el Sistema Regular Común, es un fenómeno altamente complejo, que requiere de un análisis multidimensional y una mirada global. Se fundamenta en la aspiración de proveer a las personas sordas de iguales oportunidades de acceso a la educación, cultura y trabajo, mejorando su calidad de vida de manera autovalente, en equidad, justicia y respeto por su

diferencia. Se procura así, a través de la inclusión en un ambiente “normalizado”, un proceso continuo, dinámico y graduado de adaptación, que prepara al sujeto sordo para insertarse, integrarse o incluirse exitosamente, como un ciudadano en pleno derecho, en la sociedad y comunidad mayoritariamente oyente, de acuerdo a las normativas que propone y garantiza nuestro marco legal vigente.

Desde esta proposición, evidentemente surge la interrogante sobre cuál es el ambiente más normalizador para la persona sorda: su inclusión en el Medio Oyente y/o en la Comunidad Sorda.

Desde una concepción Socio-Antropológica de la Sordera, las Personas Sordas constituyen un grupo minoritario social, étnico, lingüístico y cultural, poseedor de una “identidad particular y propia” inherente a esa cultura; que no los excluye de las reglas del colectivo social humano, sino que los diferencia. Esta identidad y su sentido de pertenencia, se construyen a lo largo de la vida, en un proceso que depende en gran parte de la actitud de la familia, la escuela y la sociedad para con el niño sordo. De aquí la histórica controversia respecto de la propiedad de dirigir al niño sordo, a veces tempranamente, a un proceso de integración escolar que pudiera apartarlo de sus iguales sordos, del lenguaje de señas, y de la Comunidad/ Cultura Sorda. No obstante, aún desde esta perspectiva filosófica, la tendencia mundial predominante en la actualidad ratifica la relevancia de la integración del sordo en la sociedad global, entendiendo que los oyentes constituyen una mayoría, y que la inclusión efectiva y gratificante con oyentes no es sinónimo de exclusión de la interacción e identificación con el colectivo Sordo (Lic. Gustavo Rubinowicz, 2001).

El nivel de normalización e integración más adecuado, entonces, no dependerá sólo de los medios que el sistema educativo pueda proveer, sino también de las características y necesidades de cada alumno, y de la forma en que el sistema educativo y la estructura

organizacional se adapten a ellas, favoreciendo el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno, y permitiendo modificaciones en su atención, a medida que sus problemas de desarrollo y de aprendizaje cambien, a lo largo de la evolución del proceso (Marchesi, 1995). Por ello, la alternativa más integradora será, en cada caso, la que proporciona al alumno sordo integrado el apoyo que necesita en cada momento, por parte del maestro tutor (profesor común) y del maestro de apoyo (profesor especialista), que permite una interacción gratificante entre el niño sordo y sus compañeros oyentes, y lo estimula a participar con ellos en actividades escolares y extraescolares, organizadas por la institución integradora (Hegarty, 1981).

Asimismo, la orientación que se dará a la escolarización del niño sordo, debe considerar también las características del grupo familiar y el nivel de compromiso de los padres en su educación. Lo anterior supone una evaluación permanente de las respuestas del niño al desarrollo del proceso, tanto en lo académico como en lo psico-socio-emocional, que debe realizarse en conjunto por padres, personal docente de la institución integradora y profesores especialistas que participan en dicho proceso.

2.2 PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA ESTRATÉGICA PARA LA INTEGRACIÓN SOCIO- EDUCATIVA DE ALUMNOS SORDOS

La inclusión de alumnos sordos en las aulas de escuelas regulares demanda actitudes propicias y un esfuerzo generoso, por parte de todos los agentes de la Comunidad Educativa involucrados en el proceso integrador: El Profesor integrador; el Alumno Sordo; el equipo de Profesionales Especialistas de Apoyo; los Compañeros de Curso Oyentes; los Padres y

Familiares; la Escuela Integradora y su Cuerpo Directivo-Administrativo; y la Escuela Especial de procedencia.

A continuación, se presenta una exhaustiva recopilación, elaboración y adaptación de sugerencias directas, sencillas y prácticas, derivadas de indagación bibliográfica de literatura especializada reciente, y de los resultados directos de la investigación expuesta en el cuerpo de contenido del presente texto de tesis. Esta información ha sido aportada por docentes integradores tutores, alumnos sordos y sus compañeros de curso oyentes, incorporando así las percepciones de los actores principales de la tríada integradora, quienes generosamente han ofrecido su experiencia para la elaboración de este documento, contenido por estrategias y sugerencias prácticas para estimular y beneficiar el proceso de integración. Procure aplicar algunas de ellas y, gradualmente, incorporar y sistematizar las que le reporten mejores resultados.

I. ESTRATEGIAS DIRIGIDAS AL PROFESOR INTEGRADOR

El profesor integrador es, sin duda, el agente más importante en la adaptación y desarrollo del proceso integrador, en tanto puede proveer al alumno sordo de condiciones ideales para insertarse escolarmente, con garantías de éxito. La educación del alumno sordo supone la aplicación de estrategias, conocimientos y, muchas veces, cambios personales por parte del docente. Es por ello que profesores con mayor experiencia, perfeccionamiento profesional y una actitud tendiente a la búsqueda de estrategias para beneficiar la integración, podrían incidir positivamente en el desarrollo y resultado de dicho proceso.

El alumno sordo tiene su modo particular de comunicación y precisa de procedimientos de enseñanza adaptados a su condición. El obstáculo más importante en la gestión del profesor será el sortear esas dificultades de comunicación. Por ello es imprescindible una

continua negociación interactiva entre el profesor y su alumno integrado, que favorezca la comunicación como un medio de cooperación y adaptación.

1. Coordine siempre su labor con la gestión de los Profesores de Apoyo, el Equipo de Especialistas, la Unidad Técnico Pedagógica de su Escuela y la Familia del Alumno

- En todo momento, informe sobre las áreas problemáticas y solicite la asesoría del Equipo o Profesionales Especialistas de Apoyo.
- Asimile las orientaciones y adaptaciones sugeridas por el Equipo de Apoyo o profesores especialistas, en un programa educativo individual (P.E.I), con la aceptación y participación de padres y profesores.
- Programe sesiones de trabajo regulares, para realizar adaptaciones didácticas y curriculares en aula, reformular objetivos, diseñar estrategias comunicativas y metodológicas, y evaluar periódicamente los progresos. Estas reuniones podrían desarrollarse mientras los alumnos asisten a clases de educación física, música o talleres.
- Solicite también apoyo por parte del grupo familiar, con breves tareas, talleres y rutinas que comprometan al sistema con la educación del alumno.

2. Realice adaptaciones curriculares, técnicas y metodológicas dirigidas a la exposición, enseñanza, explicación y corrección docente.

- Procure utilizar múltiples y diversos recursos visuales y materiales didácticos, para transmitir el significado (carteles, dibujos, fotografías, transparencias, diapositivas, videos, gráficos, mapas, etc.). Utilice materiales concretos, preferentemente reales.

- Escriba en el pizarrón las palabras fundamentales y presente carteles o transparencias con resúmenes de la temática fundamental.
- Si utiliza transparencias, diapositivas o vídeos, mantenga encendida la luz, para permitir que el alumno sordo realice lectura labio-facial.
- Privilegie experiencias de aprendizaje directo, a través de observaciones, experimentación, salidas a terreno, etc.
- Use un lenguaje preciso, claro y directo, repitiendo los conceptos relevantes o ideas centrales, destacando lo esencial del tema e incluyendo ejemplos concretos.
- Utilice esquemas, dibujos y redes semánticas, que estimulen y guíen el pensamiento del alumno hacia las ideas que debe asimilar.
- Al traspasar información compleja, evite restricciones y rigidez excesiva en su forma de explicar un concepto o hacer preguntas.
- No le hable de modo rudimentario, telegráfico, entrecortado o gramaticalmente incorrecto.
- Dedique tiempo a interactuar con el alumno sordo en función de verificar, retroalimentar, reforzar y corregir sus respuestas, producciones y comprensión.
- Idealmente, la clase anterior facilite al alumno un texto adaptado con los contenidos principales o comuníquelo los temas de las clases siguientes, de manera de que lea y analice previamente el material, con su familia o el profesor especialista, lo que favorecerá su comprensión y LLF.
- Apoye la comprensión con el desarrollo de breves guías, que corregirá en grupo o con el profesor.
- Si dicta materias, es preferible que permita que el alumno copie del cuaderno de un compañero oyente o del cuaderno del profesor. También resulta conveniente entregarle un

resumen con la materia fotocopiada, para que la lea y pegue en su cuaderno, mientras Usted dicta.

3. En la planificación, organización y estructuración de la clase

- Procure ser flexible en el diseño y uso de recursos, elementos organizativos y materiales, de modo que estos faciliten la escolaridad del alumno.
- Los objetivos y la adopción de métodos y técnicas especiales para la enseñanza, así como el sistema de evaluación, deben ser diferenciales para atender a sus NEE.
- Registre y planifique las actividades con antelación, particularmente durante la realización de adecuaciones curriculares, lo que le permitirá organizarse mejor y evaluar con posterioridad.
- No focalice el PEI y estructuración del trabajo escolar solamente sobre los aspectos deficitarios o incompetencias del alumno con NEE, sino que refuerce sus logros y desafíe sus habilidades, de manera de proponerle un modelo de confianza y oportunidad de desarrollo.
- Planifique la enseñanza de contenidos conceptuales, desde lo manipulativo, práctico y concreto, hasta lo simbólico, abstracto y formal.

4. En la realización de ejercicios o ejecución práctica de actividades.

- Centre la atención del alumno sobre un solo tema, enunciando claramente los objetivos de la sesión, y ofreciendo instrucciones claras y precisas para que los alumnos realicen una determinada actividad.
- Infórmele qué va a pasar y los cambios en actividades programadas previamente, tareas, fechas de pruebas, etc.

5. Ante dificultades de comprensión del alumno sordo

- Complemente su intervención con comentarios sobre el significado global del tema y relacionando un término confundido con su categoría conceptual.
- Utilice absurdos e inste al alumno a descubrir por sí mismo la respuesta correcta; evitando dársela anticipadamente o pedirle a un compañero que responda por él.
- Si no le comprende, repítale una o dos veces. Después, explíquelo utilizando otras palabras o sinónimos, para transmitir el mismo sentido o significado global.
- Confirme siempre la comprensión del contenido enseñado, preguntándole qué entendió, aunque asienta afirmativamente o no muestre expresión de extrañeza.
- Realice preguntas auxiliares para obtener la respuesta a preguntas fundamentales.

6. La actitud del profesor en su interacción con el alumno sordo

- La actitud y expectativas del profesor hacia el niño, su sordera y la integración, son elementos que inciden fuertemente sobre la orientación y resultados del proceso, ya que, directa o indirectamente, actúan sobre otros factores, como la capacitación y búsqueda de estrategias y conocimientos sobre la sordera, la dirección de los canales de interacción en la dinámica interna del curso, la influencia sobre la actitud de los compañeros oyentes, y exigencias en la evaluación.
- El sordo se encuentra frecuentemente aislado entre los oyentes y desarrolla la sensación de estar marginado. Piense en esto cuando se le acerque. Dedíquele un poco de su atención. Modele a los compañeros formas adecuadas de interactuar con él.

- Hágale tomar parte en la vida cotidiana de la clase, informándole lo que sucede o se dice alrededor suyo.
- Procure reforzar y estimular cada intervención e intención comunicativa del alumno sordo, incentivándolo a participar y elevar su autoimagen frente al curso.

7. Mejore su expresividad corporal, gestual y facial (del profesor)

- No tema arriesgarse a ser más dinámico y expresivo en sus gestos, actitud corporal y expresión facial (sin exagerar).
- No grite, pues el grito deforma su rostro, distorsiona el mensaje y parece transmitir expresión de rabia y rechazo.
- Para mejorar su modulación y expresión, obsérvese a sí mismo frente a un espejo.
- Procure también ser más expresivo en la comunicación no-verbal referida a elementos prosódicos del lenguaje, cambie el ritmo e inflexiones del discurso, etc..

8. Busque alternativas y modalidades diversas de comunicación

- Dramatice, use gestos, escriba, dibuje o utilice cualquier recurso comunicativo para garantizar la comprensión del mensaje.
- En determinadas situaciones, permita al alumno sordo expresarse valiéndose de dramatizaciones, gestos naturales, mímica u otros sistemas alternativos.
- Promueva la participación del alumno sordo, valorando su esfuerzo y prestando más atención al contenido que a la forma de sus emisiones.

- Si es posible, inicie usted, con o sin los compañeros oyentes, un curso de aprendizaje de lenguaje de señas. Si el alumno sordo lo domina, permita que él mismo sea profesor de señas de sus compañeros y de Usted, lo que lo hará sentirse importante y aceptado.
- En eventos especiales, disertaciones o pruebas orales, sería muy conveniente conseguir un intérprete de señas.

9. Conozca, acepte y valore los recursos, habilidades especiales y limitaciones de su alumno sordo.

- El niño sordo habitualmente es muy expresivo, quiere comunicarse e interactuar socialmente con pares y adultos, es muy observador de sus gestos y de lo que ocurre a su alrededor, y se anticipa a las instrucciones del profesor.
- Pregúntele cómo vive su proceso de integración y cómo Usted puede ayudarlo a aprender y sentirse mejor.
- Deje que él le indique, gradualmente, cuál es su ritmo de aprendizaje y cuánto puede esperar y exigirle, sin frustrarlo. Evite generar expectativas falsas o irreales sobre las posibilidades de su alumno, sobreprotegerlo, subestimarle, sobre-exigirlo o abandonarlo.

10. Privilegie un currículo más funcional que cognitivo

- Recuerde que el objetivo básico de la integración es proveer al alumno de recursos para mejorar su calidad de vida y ser autovalente.
- Trate de enseñarle “a vivir” y desarrollar habilidades sociales, socio-urbanas, socio-escolares, socio-laborales, hábitos de estudio, etc., que le permitan desenvolverse de forma autónoma e integrarse socialmente.

- No sobrecargue al alumno con exceso de contenidos conceptuales, hechos o ideas, sino que enfatice el dominio procedimental y actitudinal necesario para la construcción de un aprendizaje significativo.
- Aplique estrategias derivadas del aprendizaje por descubrimiento, constructivo y significativo, partiendo de las ideas, opiniones y experiencias del alumno; y de aprendizajes cooperativos, priorizando el proceso de logro en equipos grupales.

11. Facilite la recepción visual de información y la LLF de su alumno sordo.

- Si Ud. acostumbra desplazarse o pasearse mientras habla, hágalo no más allá de 180 grados, y hable siempre de frente al alumno sordo, para favorecer su Lectura Labio-Facial (LLF), evitando hacerlo mientras escribe en el pizarrón.
- Colóquese a no más de 4 metros, en una sala bien iluminada, con la luz dirigida a su rostro (del profesor o de quien habla).
- Evite el uso de barba o bigotes sobre los labios o taparse la boca cuando habla. No mantenga cigarrillos, pipa, chicles, u otros elementos en su boca, al hablar.
- Anuncie los contenidos y tópicos generales a tratar, especialmente al cambiar de tema, para contextualizar el mensaje.
- No le hable nunca cuando no le puede mirar. Llame su atención con una señal, antes de hablar.
- En clase, sitúe al alumno sordo en primera o segunda fila.
- En una reunión, conferencia, o evento importante, cautele que el sordo esté bien situado, de frente al interlocutor.
- Procure situarse a la altura de los ojos del niño (especialmente si es muy pequeño).

- Vocalice, articule o module adecuadamente, sin exagerar, con ritmo moderado y sin gritar.

12. Disponga a los alumnos en círculo o semicírculo para facilitar la comunicación

- Esto facilita la dinámica de trabajo en clase, en tanto permite que el alumno sordo amplíe su campo visual y pueda observar a todos sus compañeros, siguiendo el intercambio de preguntas y respuestas.

13. Estimule el trabajo en grupos pequeños

- Al alumno sordo le cuesta integrarse a grupos con oyentes, por lo que es conveniente iniciar el trabajo en grupos pequeños.
- Ayúdelo si está recién integrado, presentándole a los alumnos, para que pueda ir adquiriendo confianza e integrarse.
- Para poder participar y realizar mejor LLF, ubíquelo al medio del grupo.
- Enfatice el trabajo en talleres acotados, con instrucciones precisas.

14. Al observar vídeos y Películas

- Procure elegir películas habladas originalmente en español, para beneficiar la LLF en su idioma nativo.
- Cuando se exhiban películas en idioma extranjero, seleccione preferentemente aquellas que tienen subtítulos en castellano (para permitir la lectura).
- De cualquier forma, prepárelo previamente, explicándole que verá, el tema central y qué es lo que va pasando.

15. Incremente el nivel de Atención-Concentración de su alumno sordo

- Recuerde que si el niño sordo se distrae y no lo mira, no está recibiendo información y pierde una oportunidad de aprendizaje.
- MotíVELO a participar y no tema llamar su atención con señas y gestos.
- Recuerde también que la LLF implica un esfuerzo y fatiga, por lo que puede ser conveniente darle un pequeño descanso, o cambiar de actividad.

16. Estimule el desarrollo de la lecto-escritura

- La lectura y la escritura son recursos de comunicación y transferencia de información y cultura, indispensables para un sordo.
- Provea al alumno de material escrito simplificado, con artículos cortos, escritos con lenguaje directo y simple, y resúmenes de lo central de cada materia.
- Procure que los libros y textos resulten acordes a sus intereses y experiencias, motivadores y formulados con un lenguaje adecuado a su edad y comprensión.
- Subraye el vocabulario que considere básico, acompañe los conceptos nuevos con ilustraciones y con una breve definición entre paréntesis, y separe las frases demasiado largas o complejas en varias más cortas y simples.
- En lo posible, destine tiempo auxiliar con el alumno, para explicar y profundizar la comprensión de un texto o una materia compleja.

17. Estimule el desarrollo de su remanente auditivo, y supervise y adopte precauciones respecto del uso de su audífono

- Todo niño sordo integrado requiere de un uso permanente y adecuado de audífono, en óptimo estado de funcionamiento y en un volumen específico. Entrélese en apoyarlo, verificar su funcionamiento y supervisar que lo use, particularmente con niños muy pequeños.

Recuerde que el audífono configura una ayuda sustancial para una mejor discriminación de las palabras.

- Evite ruidos excesivos provenientes del interior o exterior del aula, que interfieren y dificultan la discriminación auditiva del alumno sordo.

- En la medida de lo posible, intégrele en actividades de discriminación auditiva, especialmente de sonidos graves, e ínstelo a imitar patrones rítmicos auditivos.

- Estimule la captación de sonidos a través de vibraciones, especialmente estando descalzo, en piso de madera, o en contacto con altavoces (parlantes).

18. Estimule al alumno sordo a incrementar su lenguaje y mejorar su nivel de habla y escritura

- Pídale que hable lo mejor posible, siempre con voz, de acuerdo a sus posibilidades, y refuércelo por sus avances en la estructuración e inteligibilidad de su habla.

- De vez en cuando, ayúdele a controlar su voz, indicándole si debe aumentar o disminuir su intensidad, y corregir su tono y resonancia.

- Con frecuencia, al sordo le falta vocabulario, no conoce todos los giros de las frases y no reconoce todas las palabras. Por ello, Usted puede ayudarlo a construir frases cortas, correctas y simples.

- Estimule al alumno a utilizar consistentemente un diccionario, para ampliar su dominio léxico, y destine un cuaderno exclusivamente para la consignación de vocabulario.

19. Busque y utilice ayudas técnicas y recursos didácticos que apoyen al alumno

- Utilice en su gestión ayudas audiológicas y comunicacionales que facilitan la integración de los sordos y pueden apoyar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, el servicio de Internet (incluyendo programas de correo electrónico, messenger, chat, uso de cámaras que permiten utilizar señas y realizar LLF, etc.) permite la comunicación expedita y facilitada de millones de sordos.
- El uso de fax, teléfonos con traductor gráfico, equipos de amplificación auditiva, aros magnéticos o aparatos de frecuencia modulada (equipos que permiten la transmisión de la voz del profesor, directamente hasta el audífono del alumno), teletexto opcional en televisores modernos, mensajes de texto en celulares, etc., son recursos que permiten estimular y facilitar la adquisición de información y comunicación con el maestro, desarrollar comprensión lectora, superar la sensación de aislamiento del sordo, enseñarle a investigar y resolver problemas, y acceder a modalidades de interacción más completas y gratificantes.

20. Adopte Sistemas de Evaluación con Apoyo, o Diferenciada, para el Alumno Sordo

- Particularmente cuando hay un niño sordo con déficit auditivo y lingüístico significativo, es indispensable, legítimo y legal, aplicar evaluación diferenciada.
- Esto no significa darle ventajas, cambiar de objetivo, reducir el nivel de exigencia o “regalarle las notas”; sino adaptar los instrumentos de medición de manera de evaluar contenidos básicos del programa, formulando preguntas que el alumno pueda comprender y, a su vez, permitiendo que pueda responder de manera facilitada. Estos instrumentos implican la utilización de distintos medios y su propia tabulación.

- Cuando sea posible, durante el desarrollo de las pruebas, observe si necesita orientación y comprende los encabezadores de las preguntas, y apóyelo, en especial en la educación básica primaria del niño; pues es posible que, conociendo la respuesta, no comprenda alguna palabra o la formulación de la pregunta. En ese caso, reemplace términos desconocidos por sinónimos o reformule la pregunta.
- De requerirlo, por ejemplo en una prueba de desarrollo escrito, déle un poco más de tiempo para responder.
- Al evaluar conceptualmente la corrección de contenidos en una respuesta, ignore errores menores de redacción, ortografía o puntuación, si la respuesta es correcta. Recuerde que algunos sordos formulan y escriben su respuesta con la estructura del lenguaje de señas, que es diferente a la estructura del lenguaje oral.
- En lo posible, entregue un temario, textos simples de apoyo, e indique la fecha de la prueba con anticipación, para que el alumno pueda prepararse.
- Lleve el control o prueba escrita, dándole una copia, de manera de que disponga de más tiempo para responder. Si hace alguna modificación o advertencia, infórmele o anótela en la pizarra.
- El tipo de instrumento de evaluación aplicado debe ser conocido por el alumno, por lo que es necesario ejercitar y realizar pruebas de ensayo para garantizarlo.
- Use preguntas cortas y específicas, evitando el uso de oraciones largas que pueden llevar a confusión a los alumnos sordos, y el uso de condicionales y modos complejos de tiempo. Cambie la estructura de la pregunta o realice preguntas auxiliares si es necesario.
- Corrija el resultado de las pruebas junto con el alumno sordo, de manera de ofrecerle retroalimentación y permitirle analizar sus errores.

- Pudiera ser de gran ayuda realizar pruebas con apoyo de un Intérprete de Señas, permitiendo que responda de manera escrita y signada.
- Evite hacer dictados, pruebas orales o disertaciones, si no cuenta con Intérprete de Señas o el menor se muestra muy reticente.
- Considere la existencia de normativas educacionales vigentes, que permiten eximir al alumno sordo de asignaturas relacionadas directamente con su déficit, como música e idiomas extranjeros. Esta decisión dependerá del criterio del profesor, complementada con los padres y especialistas.

II. ESTRATEGIAS DIRIGIDAS A COMPAÑEROS DE CURSO OYENTES

La integración es un proceso bidireccional recíproco, en que todos los actores (sordos y oyentes) se integran mutuamente, cada uno con su proceso de adaptación y con diferentes elementos que aportan a la relación, “iguales en su diferencia”. Aunque las siguientes sugerencias se dirigen a facilitar la acción integradora de los agentes pares compañeros de curso oyentes, es trascendente que el profesor integrador mediatice, adapte, oriente y guíe a sus alumnos en la instrumentalización de estos recursos y estrategias, de manera de aplicarlas en beneficio de la mutua convivencia y adaptación que implica una integración social y académica exitosa. Los compañeros de curso requieren de la asesoría y ejemplo consistente que provee el profesor. Su trato considerado, aceptador y valorizador del alumno sordo, será garantía de beneficios diversos en este camino.

1. Favorezca la integración social entre el alumno sordo y sus compañeros oyentes

- Es probable que el alumno sordo tenga dificultades en su adaptación social por presentar impulsividad y escaso desarrollo de habilidades sociales y empatía. Converse con él, pregúntele qué es lo que le molesta, reúnelo con los demás, y medie con los involucrados ante un conflicto.
- Desarrolle y promueva juegos y actividades sociales no-verbales y cooperativas (no competitivas), en un inicio supervisadas y dirigidas por adultos, garantizando que sean gratificantes para todos, tanto en aula como en el recreo.
- Proporcione situaciones interactivas altamente estructuradas, con exigencias mínimas, explícitas y claras.
- Habitualmente, sitúe en el aula al alumno sordo junto a un compañero oyente que se haya distinguido por su mayor acercamiento o empatía hacia él.

2. Facilite la dinámica interna y clima grupal del grupo-curso

- La dinámica interna del curso es un factor crucial para el éxito o fracaso del proceso integrador, que resulta de las características e interrelación entre el alumno integrado, los compañeros oyentes y el profesor común.
- Promueva esquemas de facilitación y conducción democrática de la comunicación y participación de los alumnos.
- Estimule en los alumnos el desarrollo de habilidades sociales y aptitudes para las relaciones humanas, como tolerancia y respeto por las diferencias.
- Explique a los alumnos oyentes la relación entre la discapacidad y eventuales comportamientos del alumno sordo socialmente inadecuados, previniendo y modificando actitudes negativas hacia él, y propiciando actitudes de colaboración.

- Entrene a los compañeros oyentes en el empleo de estrategias de aprendizaje de comportamientos sociales, basados en la mediación de los pares (como el compañero- tutor y la ayuda recíproca).
- Coordine sus esfuerzos con los líderes del curso, por su probable incidencia sobre la actitud general del grupo hacia el alumno sordo integrado.

3. Estimule el desarrollo de redes de apoyo entre sus compañeros y el alumno sordo

- Solicite pequeños esfuerzos de apoyo de parte de los compañeros, siempre de manera voluntaria, transitoria y rotativa (ejerciendo el rol sólo mientras desee hacerlo, sin presiones o críticas).
- Puede ser útil que algunos compañeros tomen apuntes utilizando papel calco y, al final de la clase, entreguen la copia al alumno sordo, para que la guarde y pueda estudiar. Esto le permitirá mirar al profesor todo el tiempo, sin interrumpir la LLF para escribir (ya que son actividades incompatibles: si lee los labios no puede escribir; si escribe no puede, simultáneamente, leer los labios del profesor).

4. Considere al alumno sordo como un miembro más dentro del Grupo-Curso, al mismo tiempo que sus necesidades especiales y diferentes.

- Todos los alumnos deben acatar normas de disciplina, tener iguales obligaciones, deberes y derechos, incluyendo al alumno integrado.
- Evite acentuar las diferencias entre el alumno sordo y sus pares oyentes, estableciendo comparaciones, privilegios y favoritismos hacia el menor integrado, lo que genera antagonismos, celos, competencia y rivalidad.

- Evite propiciar en los compañeros oyentes actitudes de lástima, curiosidad y sobreprotección, que generan dependencia o rechazo en el alumno sordo.
- Mantenga contacto ocular con todos los alumnos, incluyendo al alumno sordo.

5. Diseñe y aplique sistemas de tutorías para apoyar pedagógicamente al alumno

- Alumnos del curso con habilidades destacadas y disposición favorable, pueden recibir entrenamiento específico para actuar en la formación y desarrollo del alumno integrado, bajo la supervisión del profesor.
- El compañero oyente puede adoptar rol de alumno-tutor (con objetivos puntuales de tipo académico), alumno-terapeuta (en apoyo a modificación de conductas, desarrollo de hábitos y cambios actitudinales) o alumno-modelo (como objeto de imitación positiva de conductas que favorecen la integración).

6. Busque apoyo en los compañeros oyentes, sin sobreexigirlos o abandonarlos

- Propicie una red social de apoyo en la que los compañeros acojan, expliquen, enseñen, estudien con el alumno sordo y establezcan vínculos de amistad.
- Evite sobre-exigir o recargar a algunos compañeros oyentes, pidiéndoles sólo a ellos que lo ayuden, lo que genera reticencia, cansancio y actitudes desfavorables.
- Aunque es frecuente que la persona sorda desarrolle amistad y un vínculo más cercano con alguno de sus compañeros oyentes, evite que genere una relación de dependencia y exclusividad sobre él, instándolo a conocer e interactuar con otros compañeros.

7. Facilite la comunicación y la LLF entre el alumno sordo y sus pares oyentes.

- Enseñe y entrene a los compañeros a generar condiciones ideales para facilitar la LLF, como hacer turnos para hablar, pues es imposible hacer LLF de un grupo de personas que hablan al mismo tiempo.
- Sitúe brevemente el objetivo de la conversación para centrar el tema (ej: "hablemos de qué haremos mañana", "la prueba", "tu familia", "las vacaciones", etc...).
- Explique a los compañeros de curso que realizar LLF es muy difícil y cansador para el sordo, por lo que seguir una conversación representa siempre un gran esfuerzo.

8. Explique a sus alumnos oyentes las limitaciones y cuidados del audífono

- Enseñe a los pares oyentes que el audífono es un elemento costoso y muy delicado, y que su uso no significa que el compañero sordo escuche todo, como un oyente. El aparato complementa la lectura labial pero aún así tiene limitaciones, y la comprensión del lenguaje oral exige una larga y difícil reeducación. Es bueno explicarles a los compañeros que los audífonos son como los lentes que se usan para ver mejor.
- Es posible que el niño sordo que recibe burlas por su condición, se resista a usarlo, lo que es muy grave, pues el audífono lo apoya en su aprendizaje y en la comunicación cotidiana con pares y profesores.

III. ESTRATEGIAS DIRIGIDAS AL ALUMNO SORDO

El alumno sordo será siempre quien realice el mayor esfuerzo en su proceso integrador. Quizá por ello, más que hacer sugerencias para él, formulo ayudas y estrategias para que se le apoye en su desarrollo integral, actualizando sus potenciales de crecimiento, maduración y

autovalencia, a fin de lograr un nivel de adaptación personal, integración y aceptación de sí mismo (en su condición de persona sorda), que le permita afrontar con éxito y entereza la frustración y gratificaciones cotidianas que depara la integración escolar.

1. Ubicación del alumno en la sala de clases

- El alumno sordo debe ubicarse en el aula, no más allá de la primera o segunda fila, en la posición en que él vea (LLF) y escuche mejor (por ejemplo, si escucha mejor desde el lado izquierdo, debe ubicarse hacia la derecha del profesor).

2. Promueva el desarrollo personal y socio-emocional del alumno sordo

- Desarrolle un programa para su desarrollo personal y social, que le permita convivir y adaptarse adecuadamente al entorno social oyente, mejorando su autoestima, tolerancia a la frustración, empatía y asertividad.
- Estimule el desarrollo de recursos para disminuir o superar momentos de incomunicación, y el desarrollo de tolerancia ante la frustración propia de las dificultades que entraña la integración escolar.
- Favorezca una actitud positiva hacia la integración del alumno sordo, que promoverá en él mismo, una mejor comprensión del significado de la integración, sus expectativas, y el valor afectivo que tiene para él la situación que vive. Su percepción de la integración como una experiencia deseada, elegida y asumida, y la claridad sobre los beneficios que conlleva, podrían favorecer una actitud positiva en el alumno.

3. Estimule al alumno sordo a asumir, aceptar y mostrar su propia sordera

- Promueva la aceptación de su sordera (identificación de sí mismo como sordo). La identidad del "ser sordo" no debe cimentarse desde "el desprecio a los oyentes", sino desde el amor y aceptación a sí mismo. Dicha aceptación beneficia la integración social, favoreciendo también la aceptación mutua. Del mismo modo, la adaptación social se correlaciona positivamente con la adaptación personal a normas implícitas y explícitas de grupos sociales, lo que incide a su vez en el interés y esfuerzo que realiza el alumno sordo por interactuar y facilitar la participación del otro en esta interacción.

- Muchos sordos procuran ocultar su sordera, evitando usar audífonos, hablar, usar lenguaje de señas o pedir ayuda. Estos son signos inequívocos de una autoestima disminuida y dificultades en la aceptación del déficit, que requiere atención y apoyo.

- Procure promover situaciones que permitan al alumno sordo sentirse valorado y aceptado por sus compañeros y profesor.

- Responda a los compañeros oyentes todas sus dudas, de manera de despejar su natural curiosidad y evitar prejuicios y situaciones embarazosas, que pueden aislar al alumno sordo y favorecer sentimientos de inadecuación, y de sentirse "extraño o inferior".

4. Utilice módulos de auto-instrucción para el alumno sordo, complementariamente con otros métodos

- Estos materiales elaborados por el profesor, para beneficiar el aprendizaje del alumno sordo, permiten desplegar recursos de responsabilidad y autovalencia, al mismo tiempo que avanzar a su propio ritmo y diferencias individuales.

5. Favorezca su identificación personal y social con la Comunidad Sorda

- Es imperiosa la necesidad de proveer al menor sordo de oportunidades de relacionarse con pares sordos, para construir y elaborar un adecuado concepto de sí mismo. Esto permite salvar el estigma de ser “el único diferente”, que conlleva a situaciones de estigmatización y aislamiento. También es relevante que pueda conocer adultos sordos bien integrados y que se aceptan en su condición de sordos, para estimular su identificación con modelos asequibles, miembros del grupo de referencia sordo.

IV. ESTRATEGIAS DIRIGIDAS A LA ESCUELA INTEGRADORA

Una Escuela para la Diversidad, que asume el reto de integrar a alumnos sordos en sus aulas, debe incorporar un conjunto de programas educativos, de medios humanos y recursos materiales, que atiendan a las necesidades del alumno sordo, no como una situación excepcional que se realiza en una sala de clases, sino como un objetivo del Centro que se plantea como una responsabilidad compartida y comprometida con una modalidad específica de integración, elegida para él. La integración no sólo se lleva a cabo en beneficio del alumno con NEE, sino que enriquece a toda la comunidad escolar, y renueva y mejora la calidad de la enseñanza.

1. Desarrolle un Proyecto de Integración Socio-Escolar sistemático, con recursos

humanos, técnicos, tecnológicos y materiales suficientes para apoyar al alumno sordo y sus profesores

- Diseñe un Proyecto de Integración para Escuela Básica Regular, con participación de toda la comunidad educativa, y concurse para la adjudicación del mismo, con fondos del MINEDUC y FONADIS. Estos proyectos permiten proveer recursos humanos y materiales,

dotación técnica y física, y perfeccionamiento docente, necesarios para favorecer la integración.

- Estructure un trabajo sistemático que incorpore a un equipo interdisciplinario de profesionales, responsables de dirigir el proceso de Integración, que dé apoyo Psicológico, Pedagógico, Diferencial, Logopédico, Audiológico, Fonoaudiológico, Asistencial, y de Interpretación de Señas, entre otros; según requiera el menor, su familia y el profesorado común.
- Procure que el programa educativo y la dotación de recursos sea flexible, de manera de adecuarse a la evolución y adaptaciones naturales que requiere el proceso integrador.
- Involucre a los profesores regulares, que son los principales ejecutores de los Proyectos de Integración, en la elaboración y diseño de los mismos, infórmelos y destine recursos en el Proyecto de Integración para su capacitación.
- Proporcione incentivos y apoyo psico-socio-afectivo para los profesores, a fin de ayudarles a redefinir sus atribuciones sobre el control que tienen en la situación de integración y enfocar los aspectos positivos de la misma, de forma de re-elaborar o redefinir las situaciones problemáticas de la integración y lograr una reconversión cognitiva positiva, que oriente hacia la adaptación de recursos y aceptación del alumno sordo.
- Destine recursos materiales, infraestructura e implementación técnica para adaptar y acondicionar el espacio físico, de manera de facilitar la gestión pedagógica y las condiciones de enseñanza, e implementar un Aula de Recursos.
- Provea medios técnicos adecuados que permitan una oportuna utilización de los restos auditivos del alumno y sistemas de apoyo y compensación sensorial, como sistemas de amplificación, recursos audiovisuales y gabinetes de logopedia.

2. Desarrolle un Programa de Planeamiento de la integración

- Este programa debería contemplar una Fase de Detección/ Selección de educandos con necesidades educativas especiales, candidatos a procesos de integración escolar; una Segunda Fase de evaluación diagnóstica, determinando fortalezas, recursos, debilidades y necesidades del alumno, en todos los ejes de desarrollo; una Tercera Fase de Planificación de un Programa de Educación Individualizada y de Servicios Especiales (en áreas de salud, asistencia y educación diferenciada), destinados a facilitar la integración; una Cuarta Fase de Propuesta del Modelo o forma de Integración más adecuado en cada caso, adaptaciones curriculares necesarias y la modalidad de trabajo en equipo de los ejecutores (profesionales especialistas y docentes, padres y voluntarios, responsables de poner en práctica las actividades escolares y extraescolares de integración); y, finalmente, una Quinta Fase permanente, de Control y Evaluación del Proceso Integrador.

3. Capacite al Personal y Profesores de la Escuela Común, en la atención de necesidades educativas especiales del alumnado sordo

- Provea asesoría técnico-pedagógica para el profesorado común en el uso de técnicas específicas de enseñanza para sordos y evaluación diferenciada, y satisfaga las necesidades de sus profesores de contar con apoyo directo y especializado, a través de cursos de capacitación, charlas, etc.

- Solicite estos cursos de capacitación al MINEDUC, Universidades y/o a Escuelas Especiales de Sordos, y demande facilidades económicas o gratuidad, de acuerdo a las condiciones del apoyo gubernamental a los Proyectos de Integración.
- Diseñe, promueva y aplique, de manera flexible y sistemática, adaptaciones curriculares en la Escuela, en la programación del trabajo de aula, y adaptaciones curriculares individuales, en atención a las necesidades específicas de cada alumno sordo integrado.

4. Facilite el establecimiento de Redes de Apoyo entre la Escuela Integradora, la Escuela Especial, los Profesionales de Apoyo, y su Alumno:

- Coordine redes de cooperación con centros de recursos educativos de composición interdisciplinaria, y la Escuela Especial de procedencia de los alumnos sordos, para obtener apoyo psico-pedagógico permanente de profesores especialistas.
- Idealmente, contrate a Educadores Diferenciales Especialistas en Audición y Lenguaje y otros Profesionales de Apoyo para que trabajen junto al Profesor Común, simultáneamente en sala de clases o en horario alterno, a modo de aula de recursos especiales, grupo diferencial o apoyo en jornada complementaria.
- Busque redes de apoyo con otras instituciones, o Escuelas Comunes con experiencia integradora exitosa.
- Genere instancias para integrar el trabajo efectivo de voluntarios, miembros de la comunidad educativa, previamente capacitados para atender a menores con necesidades educativas especiales.

5. Promueva y facilite la coordinación y retroalimentación permanente entre el Profesor Regular y el Profesor de Apoyo

- Contemple, dentro del Proyecto Integrador, un espacio y un tiempo específico y remunerado, para que el Profesor de Apoyo especialista y el Profesor Regular puedan reunirse, planificar y coordinar sus acciones, trabajando en forma conjunta.

6. Promueva actitudes favorables de la comunidad educativa integradora

- Aún antes de iniciar la integración, establezca condiciones propicias para la llegada de alumnos sordos, con charlas y reuniones, para sensibilizar y preparar a los compañeros de curso oyentes, sus profesores, padres, y Personal Administrativo y Auxiliar de la Escuela.
- Procure y resguarde que la decisión del profesor común, de aceptar el desafío de integrar a menores con discapacidad auditiva, sea libre, informada y voluntaria.
- Abra canales directos y permanentes de información, hacia la comunidad educativa, sobre nuevas experiencias y avances en el proyecto de integración que se está ejecutando.
- Realice y participe en campañas masivas de sensibilización en los ámbitos escolar, social y comunitario, dirigidas a mejorar la percepción de los discapacitados y su derecho a igualdad de oportunidades.

7. Evalúe y seleccione Estrategias y Modalidades de Integración apropiadas

- La elección de estrategias y modalidades de desarrollo del proceso integrador es variable dependiendo, en cada caso, de las características, necesidades y potencialidades de cada alumno sordo. Dichas estrategias y modalidades serán formas efectivas de integrar, en tanto se adapten a los requerimientos, habilidades, conocimientos y limitaciones del niño, y del sistema al que se aplican.

- Hay Modalidades de integración en las que los niños integrados asisten a todas las actividades del curso común, y reciben atención de profesionales especialistas docentes o no-docentes en el aula de recursos, durante la jornada alterna; otros alumnos asisten a la mayoría de las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requieren de mayor apoyo, las que son realizadas en el aula de recursos; un tercer grupo de alumnos asiste en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común; y un último grupo, puede asistir a todas las actividades en el aula de recursos y compartir con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, así como en actividades extra-escolares, lo que representa una opción de integración física o funcional.

8. Desarrolle sistemas de retroalimentación y evaluación sistemática del proceso de integración de los alumnos sordos y sus resultados

- La continua evaluación del curso del proceso integrador y de sus resultados parciales, unida a la reorientación de recursos y estrategias para adaptarse a los cambios, carencias y nuevas necesidades que impone su desarrollo, son elementos que participan activamente en la dinámica y resultado de dicho proceso.
- Evalúe las condiciones y beneficios del apoyo recibido por el menor integrado, constatando si satisface sus NEE, favoreciendo su adaptación a las nuevas exigencias que le impone el sistema educativo común.
- Evalúe también la actitud del profesorado y sus necesidades de apoyo, para evitar situaciones de sobreexigencia y frustración de los adultos responsables.

- Realice reuniones periódicas entre los profesores comunes y el especialista de apoyo, de manera de aunar criterios y colaborar en el afrontamiento de las diferentes asignaturas.

9. Procure integrar varios alumnos sordos en cada curso, en pequeños grupos

- Propicie la integración de niños discapacitados en grupo, tanto en el aula como en el colegio, lo que permite al discapacitado interactuar, alternadamente, con niños de su misma condición y sin ella, de acuerdo a sus necesidades y al desarrollo de su proceso individual, representando una red de apoyo en los momentos más difíciles.

- Esto permite que el alumno sordo se comunique mejor, se sienta acompañado y apoyado por sus “iguales”, y favorece la identificación y aceptación de sí mismo como sordo.

Asimismo, los oyentes desarrollan una percepción diferente de los sordos, como miembros de un tipo étnico de personas válidamente diferentes.

10. Considere cursos pequeños (con pocos alumnos) para iniciar la integración

- Cursos excesivamente numerosos podrían incidir en menores oportunidades de atención personalizada, por parte del profesor común, a las necesidades diferenciales del niño integrado; y dificultan la integración social del alumno sordo.

11. En Educación Superior y Formación Laboral y Profesional, asuma también el desafío de integrar a personas sordas

- Favorezca cupos con ingreso especial para personas con discapacidad auditiva, especialmente en consideración de que el nivel de lenguaje que demanda la Prueba de Aptitud

Académica o sus similares, representan una sobreexigencia injusta y, muchas veces, un obstáculo infranqueable para las personas sordas.

- Promueva y favorezca la integración de futuros profesionales sordos; particularmente en la carrera de Educación Diferencial. La Comunidad Sorda necesita profesores sordos en las Escuelas Especiales y en las Escuelas Integradoras. No sólo por su nivel de compromiso y dedicación, o el dominio de una misma lengua, sino porque también comparten un mismo fundamento cultural y valórico, y son fuente de identificación y aceptación de sí mismos, de los alumnos sordos. El reconocimiento y el interés que despierta un docente sordo en sus alumnos sordos, no puede ser igualado por un docente oyente. Además, el modelo que transmite incentiva a los jóvenes sordos a esforzarse más y confiar en la integración.

12. Considere los beneficios de capacitar a profesores y compañeros oyentes en el uso de Lenguaje de Señas, o evalúe la posibilidad de contratar Intérpretes de Señas

- El intérprete de señas puede actuar durante toda la jornada, apoyando la comprensión y aprendizaje del alumno sordo, o interpretar señas en eventos especiales y públicos del colegio.
- En tanto el niño sordo integrado y la comunidad educativa aprendan lengua de señas, al menos en nivel básico, la mediación de este código podría facilitar el aprendizaje y la comunicación del niño sordo con su entorno.
- Cuando los profesores dominan el lenguaje de señas y lo utilizan simultáneamente al lenguaje oral, se hace innecesario realizar otras modificaciones o restricciones de los contenidos de los programas educativos, en todos los niveles de escolarización, particularmente en la Educación Superior Integrada.

13. Facilite el contacto de la comunidad educativa y el alumno sordo integrado, con la Comunidad Sorda

- Favorezca la interacción con Instituciones y agrupaciones de personas sordas, de manera de articular instancias de contacto con la Comunidad Sorda, como apoyo emocional y oportunidad de identificación social sana, del alumno sordo miembro de un grupo étnico cultural propio.

14. Implemente la realización de Escuelas para Padres

- Las “Escuela para Padres” son programas de intervención diseñados y orientados para atender a las necesidades de los padres, y cumplir con los objetivos de la integración.
- Procure, en su diseño, programación y ejecución, la participación de un equipo interdisciplinario de profesionales, que trabajen en forma integrada.
- Sus programas deben responder a las necesidades de los padres, las que varían durante el proceso (son ellos quienes determinan las temáticas a tratarse en las sesiones).
- Asimismo, los programas deben ser flexibles y modificados periódicamente, de acuerdo a los resultados de evaluaciones sistemáticas y permanentes.
- Los programas y su desarrollo deben ser evaluados tanto por los padres (sobre si responden a sus necesidades, si están logrando comprensión de los contenidos, etc.), como por el equipo interdisciplinario.

V. ESTRATEGIAS DIRIGIDAS AL PROFESOR ESPECIALISTA DE APOYO

Uno de los aspectos nucleares de la labor del Asesor Educativo que interviene en el apoyo, consejo y asesoramiento del Profesor Tutor, consiste en analizar y traspasar

conocimientos sobre el ajuste y adaptaciones curriculares que requiere la respuesta educativa, para brindar mejores posibilidades al alumno sordo. La participación de Profesores de Apoyo en la Escuela Regular ha significado la aplicación de nuevas metodologías, estrategias y técnicas especiales, que han beneficiado a la totalidad de los alumnos y profesores.

1. Desarrolle un trabajo de equipo permanente y solidario

- Diseñe y protagonice la formación técnica del profesorado, así como las actividades del Centro y aula, dirigidas a la comunicación y comprensión de la sordera por parte de los alumnos oyentes.
- Procure integrarse e interactuar continua, sistemática y plenamente en la vida cotidiana de la Escuela y del alumno, aún cuando el apoyo adopte la modalidad de itinerancia, pues el proceso se enriquece proporcionalmente al nivel de cooperación que alcancen el profesor especialista y los docentes regulares.
- Colabore con el maestro regular, proporcionándole materiales, textos adaptados, y estrategias educativas en relación con el apoyo al niño sordo.
- Dedique atención directa al alumno sordo, individualmente o en grupos pequeños, con el fin de apoyar su aprendizaje de lenguaje oral y lecto-escrito, tanto como para proporcionarle explicaciones complementarias en sus materias.

2. Extienda sus funciones en apoyo de todos los agentes relevantes para la integración socio-educativa, en la comunidad escolar

- Atienda integralmente a las necesidades del alumno sordo, no solamente respondiendo a sus requerimientos en áreas de apoyo pedagógico y de lenguaje, sino también de integración social y personalidad.
- Respalde, oriente, guíe, y acompañe al profesor común, en su difícil tarea, entendiendo que es el principal actor en la gestación de condiciones propicias para la integración.
- Ahora, más que nunca, apoye la aceptación de la propia sordera y la identificación social del niño con discapacidad auditiva.
- Apoye también a los padres y coordine los esfuerzos del Profesor Común con la familia. Procure que los padres de niños con discapacidad dispongan de una instancia sistemática de formación e información, así como participación en talleres donde se trabaje con ellos el proceso de aceptación de la discapacidad de sus hijos.

VI. ESTRATEGIAS DIRIGIDAS A LOS PADRES Y LA FAMILIA

La integración comienza en el hogar del niño, con los miembros de su familia, en donde descubre quién es y cuánto vale, desarrolla su personalidad e integración personal, y se prepara, sintiéndose aceptado y valorado, para iniciar el proceso de integración escolar y social. Una función básica de la familia es actuar como moderadora entre las características del niño y las características del medio. La familia tiende a amortiguar el impacto del medio y, simultáneamente, a ampliar los recursos del niño, con un claro carácter evolutivo, que se adapta al desarrollo y evolución del niño. Sin embargo, es peligroso que algunas familias aíslen al menor con discapacidad para evitarle frustraciones, lo que le resta oportunidades de desarrollo de autonomía y recursos de adecuación.

1. Desarrolle una actitud positiva hacia su hijo sordo y su proceso de integración

- Reactive roles y pautas familiares funcionales, evitando centralizar a la familia en la problemática del hijo sordo.
- Desarrolle una actitud de respeto y aceptación de su hijo sordo, evitando estilos de crianza y educación excesivamente sobre-protectores, permisivos, coercitivos, sobre-exigentes, inconsistentes o ambiguos.
- Desarrolle expectativas realistas y positivas sobre la integración del niño, de manera de que él también las desarrolle.
- Participe en el apoyo y orientación del menor, respecto de sus deberes escolares (estudio, tareas, proyectos, investigaciones, etc.), pero confíe en sus recursos y potencial de logro, evitando realizarlos por él.
- De vez en cuando, privilegie actividades recreativas y relajantes con el menor, de manera de reducir sentimientos de sobreexigencia pedagógica, activar recursos sociales, descansar y enfatizar que el afecto paterno es independiente de sus resultados académicos.
- Permita y estimule la afiliación y pertenencia del niño a la Comunidad Sorda.

2. Acompañe y apoye al menor en su proceso de integración

- Mantenga el apoyo familiar y compromiso activo en las actividades de la Escuela Común. Recuerde que la integración no es el final del Proceso de rehabilitación, sino una de sus etapas más difíciles y gratificantes.
- En la medida de lo posible, provea apoyo pedagógico, psicológico, logopédico, u otros que su hijo requiera. Frente a determinadas asignaturas, dentro o fuera del horario escolar, busque apoyo auxiliar para su hijo sordo, contratando a un Profesor Diferencial Especialista en forma particular, o instando a la Escuela y/o su Centro de Padres y Apoderados, a hacerlo (contar con

un especialista en la Escuela será también beneficioso para el resto del alumnado y mejorará la imagen corporativa del Colegio).

- Establezca una relación de confianza y cooperación con los profesores, comprometiéndose y comprometiéndolos con su rehabilitación.

3. Busque apoyo y establezca redes de ayuda para su familia

- Elabore estrategias de afrontamiento y activación de recursos de autoayuda en la familia, como grupo y para cada uno de sus miembros.
- Active recursos externos de apoyo para su sistema familiar, reestableciendo vínculos afectivos y de asistencia, con parientes, amigos, vecinos, etc.
- Procure relacionarse con otras personas y grupos de padres que estén en la misma situación o hayan vivido lo mismo, y lo hayan resuelto positivamente.

VII. ESTRATEGIAS DIRIGIDAS A ESCUELA ESPECIAL DE PROCEDENCIA

1. Desarrolle una acción preventiva y de preparación del menor que se integrará

- Realice un diagnóstico completo de las características, necesidades y recursos de menor, previo y durante el proceso integrador, a nivel de áreas de desarrollo y requerimientos para su plena integración, con sugerencias específicas para la comunidad educativa integradora.
- Desarrolle de instancias de interacción social gratificante entre pares sordos y oyentes, para producir la integración social de manera positiva y sistemática, previo a la integración escolar.

- Garantice la correspondencia entre cursos y programas de la Escuela Especial, con los aplicados en Enseñanza Común. Esta relación de concordancia entre dominio de habilidades, conductas, y contenidos lingüísticos y académicos, hace posible un ingreso a escolaridad común en condiciones semejantes a las de sus compañeros oyentes, beneficiándose tanto la integración académica, como la social.
- Propicie la implementación de un currículo lo más similar posible al de la Escuela Común, que presente equivalencia respecto de contenidos y rango etario, fomentando que la integración pueda homologar los resultados y conductas logradas, en beneficio de una inserción justa y temprana, con equiparación de oportunidades para sordos y oyentes.

2. Contacte, evalúe y seleccione Centros Educativos Comunes capaces de proveer condiciones propicias para un proceso integrador exitoso, apoyando a los padres en su decisión

- Esto implica considerar diversos criterios, como las características del menor sordo, el compromiso y recursos de su familia, su facilidad de acceso a la escuela común, proximidad física entre la Escuela Especial y la Común y, particularmente, el que la Escuela cuente con un Proyecto Educativo Específico de Integración, y experiencia suficiente.

3. Genere redes de cooperación con las Escuelas Comunes, asesorando y orientando a la Comunidad Educativa y a su Cuerpo Directivo.

- Facilite la formación permanente de los profesores comunes que participan en el proyecto integrador, de manera de garantizar el compromiso y la estabilidad del equipo docente.

4. Promueva una integración escolar graduada y progresiva, adoptando diversas modalidades, de acuerdo a las condiciones del menor y la comunidad educativa

- Inicie la integración escolar lo más tempranamente posible, como un proceso espontáneo, y adecuado a los intereses y características de los niños implicados. La interacción niño sordo - oyente durante la temprana infancia, resulta más fácil que en edades posteriores, dados los intereses y actividades propios de cada edad y la mayor relevancia que adquiere la comunicación, a través del lenguaje oral, a medida que los niños se desarrollan.
- Propicie la integración a cursos de oyentes, con rangos etarios similares al del niño sordo, por cuanto una diferencia significativa entre la edad de ambos grupos podría incidir negativamente en la integración social (no comparten intereses ni habilidades lúdicas, y el niño sordo puede incrementar su sentimiento de "ser distinto" al resto).

5. Evalúe y oriente el proceso integrador

- Desarrolle acciones de seguimiento de los resultados y apoyo recibido por los alumnos, profesores y Escuelas Integradoras.
- Investigue y promueva factores que dan éxito a la integración, iniciando una indagación profunda de la situación de los niños discapacitados insertos en la Educación Regular, y un seguimiento acabado de los progresos, estrategias, limitaciones y necesidades de todos los agentes (Alumnos, Profesores Comunes y Especialistas, Padres y apoderados, Directivos de Escuelas Integradoras y Especiales, etc.).
- Realizada esta indagación, procure detectar los factores que determinan o inciden en las falencias del proceso, a fin de realizar innovaciones y adaptaciones que se requieran, apoyando la gestión de quienes tan noblemente dirigen sus esfuerzos hacia la plena integración, en justicia y equidad.

6. Incorpore activamente a los padres en la educación de sus hijos, brindándoles tiempo y espacio, y dándoles una información amplia y temprana

- Oriente a los padres sobre acciones médicas y terapéuticas que se pueden realizar en el hogar, y otras informaciones relevantes sobre la problemática, que les sean significativas, de modo que los padres compartan los objetivos de la habilitación e integración con la Escuela.
- No plantee la atención de padres en la Escuela como una imposición, sino como el reconocimiento de sus propias necesidades, y de la confianza respecto de que el programa puede responder a sus requerimientos.

7. Promueva un cambio favorable de actitud en la Comunidad Oyente y la Sociedad

- Particularmente en la integración social, el conocimiento o desconocimiento sobre la problemática general de la sordera, y la percepción de la comunidad, pueden influir en las actitudes de los compañeros oyentes y profesores, y en la percepción de sí mismos de los niños sordos, así como en el significado de su propio proceso de integración.
- En la medida de lo posible, actúe en círculos de influencia y medios de comunicación masiva, para generar una actitud positiva del Estado con respecto a la educación de personas con discapacidad auditiva, y su integración social, que importe el desarrollo de normativas, legislaciones, asignación de recursos y difusión de conocimientos sobre la problemática de la sordera y la importancia de la integración.

8. Promueva y demande la incorporación de asignaturas sobre integración de la diversidad, en la formación universitaria de Profesores Regulares y Diferenciales.

- Asesore a las universidades y centros de educación superior, en la capacitación de sus alumnos para realizar apoyo al proceso integrador.
- Promueva el desarrollo en Chile de la profesionalización de la carrera de Intérprete de Lenguaje de Señas y apoye gestiones para financiar su participación en Escuelas Comunes, Universidades, Medios de Comunicación, Servicios Públicos y Asistenciales, y durante eventos sociales diversos, a través de subvención estatal.

A modo de recomendación final de esta propuesta estratégica, se sugiere recordar que una actitud aceptadora y positiva es la base que permite que estas acciones sean verdaderamente integradoras. La integración es un derecho de todo ciudadano, que dignifica y ennoblece a quienes la brindan y albergan.

6. SUGERENCIAS Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

A continuación, el autor de este trabajo de investigación se permitirá realizar juicios y opiniones fundadas respecto de la misma y sus resultados, estableciendo algunas de sus fortalezas, limitaciones, alcances y proyecciones. Seguidamente, expondrá algunas sugerencias de aplicación de sus resultados y de realización de Estudios venideros.

De ser difundidos antecedentes relevantes del presente Estudio, su autor estima que pudieran constituir un aporte sustantivo al proceso integrador escolar de alumnos sordos en la Provincia de Valparaíso.

Aunque sus proyecciones son limitadas, producto de falencias y limitaciones del mismo, de la muestra utilizada, de los instrumentos empleados, y del dominio técnico, metodológico y conceptual del investigador, los resultados dan cuenta de tendencias útiles para reorientar o producir adecuaciones urgentes y necesarias.

Sobre las fortalezas de esta investigación, la más evidente es que se lograron sus objetivos, no siempre con los resultados “lógicos” o acordes con “lo esperado”. Los instrumentos, limitados al ser aplicados en forma independiente, lograron mostrar el proceso de integración desde sus condiciones y características más íntimas y complejas. El sociograma pareció comportarse como un instrumento muy útil para describir el proceso y nivel de integración social del alumno sordo, permitiendo, además, seleccionar a representantes del grupo-curso que aportaron información significativa y confiable, aún sobre antecedentes ocultos para el mismo. En este sentido, el uso complementario de entrevistas permitió observar constantes en las motivaciones, que fundamentaban la aceptación y el rechazo hacia el alumno sordo. Finalmente, el cuestionario dirigido a profesores tutores, permitió comprender sus experiencias y necesidades, describir procesos y estrategias integradoras, y develar actitudes y condiciones institucionales de integración, que habría sido imposible conocer por conductos más formales.

Respecto de las limitaciones, el reconocerlas permitirá, en el futuro, proyectar la realización de nuevas investigaciones que subsanen estas falencias y confirmen, o desconfirмен, las proposiciones finales del texto. Primeramente, debe considerarse que el Grupo de Estudio era muy reducido (aunque la población y grupo de contexto también lo era), por lo que no permitió contar con representación de datos en todos los Rangos de Estudio comparables (particularmente cierto respecto de la ausencia de cursos con Baja Cantidad Total de Alumnos en el Grupo-Curso, y de un solo alumno incluido en el Rango Medio de

Diferencia Etaria entre el alumno sordo y sus compañeros de aula oyentes). Esta sola consideración impidió establecer conclusiones definitivas respecto de las variables en estudio. Asimismo, la muestra de compañeros de curso oyentes entrevistados no resultó equilibrada (por cuanto había diferente número de “líderes que elegían en aceptación y en rechazo), dada la imposibilidad de realizar la totalidad de las entrevistas programadas (por ausencia de los niños seleccionados el día de su aplicación). Tampoco fue equilibrada la muestra de instituciones con y sin Proyecto de Integración Escolar, ni de Escuelas Particulares y Municipalizadas (conociendo que el nivel socio-económico es relevante respecto de las oportunidades de rehabilitación y educación de un niño sordo).

Dado que no se derivaron muchas certezas de la investigación, si no más bien muchas interrogantes nuevas, las proyecciones para nuevos estudios son ilimitadas. En primer lugar, asumo necesario incrementar la presencia de psicólogos en equipos inter o transdisciplinarios de apoyo a la integración escolar y de investigación en este campo; contrastar los resultados de los alumnos sordos a nivel de rendimiento escolar y de integración social (sobre todo evaluando los resultados del apoyo pedagógico especializado y de estrategias de integración social aplicadas en aula); conocer y valorar también la experiencia y gestión realizada por el profesor especialista de apoyo; determinar la incidencia del nivel de lenguaje oral, audición y habla del alumno sordo en su proceso integrador social (pues las dificultades de comunicación fueron uno de los principales obstáculos mencionados para su éxito); y realizar un estudio sobre la percepción que los alumnos sordos integrados tienen respecto de su propio proceso de integración, sus expectativas y necesidades, mediante la aplicación de entrevistas signadas; entre muchos otros.

No obstante, la proyección más relevante de este Estudio, sin duda, debe ser la utilización pertinente y adecuada de esta información para apoyar efectivamente a los alumnos

sordos integrados, utilizando sociogramas para evaluar su nivel de integración social, implementando programas educativos individuales adaptados a sus necesidades especiales, iniciando Proyectos de Integración Escolar, y adoptando todas o algunas sugerencias de la Propuesta Estratégica.

CAPÍTULO V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acacio, María Inés y Lorenzo, María del Carmen (1999): Caminando hacia la integración (en el marco de la escuela común). Primer Congreso sobre Salud Mental y Sordera. Avila, Argentina.
- Alisedo, Graciela (1999): Educación especial y escuela inclusiva. Una perspectiva desde la diversidad. Primer Congreso sobre Salud Mental y Sordera. Ávila. Argentina.
- Álvarez, Nelly y Blasco, Enriqueta (1999): Caminando hacia la integración (en el marco de la escuela común). Primer Congreso sobre Salud Mental y Sordera. Ávila. Argentina.
- Aranda, F; Arenas, M; Godoy, A; y Martínez, P. (1996). Seminario: Comunicación.

Rendimiento Académico e Integración del niño sordo, alumno de Escuela Común.
Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

- Araneda, P; Ahumada, H. (1990). ¿Integración o Segregación?. Guía para integrar niños discapacitados a la educación regular. Santiago: Ed. Interamericana.
- Barros, Anylce (1994). Integración del impedido auditivo a la escuela y la sociedad. Revista REPSI. N° 16. Santiago.
- Best, J. W. (1978). ¿Cómo investigar en educación?. España: Editorial Morata S.A.
- Briones, Guillermo (1984). Métodos y técnicas de investigación para las ciencias Sociales. B. Aires: Ed. Trilleu.
- Cortés, Viviana; Drey, Carolina.; y Gómez, Alejandra. (2002). *Instrumentos de evaluación psicométrica en Psicología Educacional.* Tesis para optar al título de Psicólogo. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Cuevas, S; Castillo, C; y Martínez, P. (1992). Proceso integrador, desde la Escuela Especial. Asignatura Psicología en T.A.L. Documento de circulación interna, Depto. Educ. Diferencial. U.M.C.E. Santiago.
- Dapelo, Bianca (1997). Diversidad y creatividad: Elementos claves de la integración educativa. Artículo Programa de Doctorado “Intervención psicológica en contextos educativos. Universidad de Oviedo. España.
- De la Paz, Verónica; Miranda, Margarita; y Rojas, Lucía (1990). Niño sordo integrado. Santiago: Editorial Universitaria, S.A.
- Estienne, Viviana (1999): Proceso de integración escolar en un niño con implante coclear. Primer Congreso sobre Salud Mental y Sordera. Ávila. Argentina.
- Fine, Peter. (1977) La sordera en la primera y segunda infancia. B. Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Flores, Víctor (2000). El Caso Chileno: Evolución de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Santiago: Fondo Nacional de la Discapacidad.
- FONADIS (1994). Ley de integración social de las personas con discapacidad. Santiago. Versión electrónica en: www.fonadis.cl
- FONADIS (1996). Cuarto congreso nacional de educación especial. Santiago. Versión electrónica en: www.fonadis.cl
- FONADIS (1997). Primer congreso iberoamericano de educación especial. Santiago. Versión electrónica en: www.fonadis.cl

- FONADIS (2001). Sistematización del proceso de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales. Estudio de Consultora Selene Centro de Desarrollo Humano. Versión electrónica en: www.fonadis.cl
- FONADIS (2003). Bases Conceptuales de la Política para la Integración Social de las Personas con Discapacidad. Versión electrónica en: www.fonadis.cl
- Garrido, Jesús (1995): Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial. Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P.: (1994). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Herren, Henry; y colaboradores (1982). Estudios sobre la educación de los niños y adolescentes sordos. Barcelona: Ed. Médica y Técnica, S.A.
- Hewstone, M. Et al. (1990). Introducción a la psicología social. Barcelona: Ed. Ariel.
- Koppitz, Elizabeth M. (1982). El dibujo de la figura humana en los niños. Evaluación Psicológica. Bs. Aires: Editorial Guadalupe.
- Lucchini, Graciela y col. (2003). Niños con necesidades educativas especiales. Cómo enfrentar el trabajo en el aula. Santiago: Ed. Universidad católica de Chile.
- Machover, K. (1949) Proyección de la personalidad en el Dibujo de la Figura Humana. La Habana: Cultural.
- Manosalva, Sergio (1990). Integración Escolar. Conceptos básicos. Santiago.
- Marchesi, Alvaro (1995). El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Madrid: Editorial Alianza.
- Marchesi, Alvaro; Coll, César; y Palacios, Jesús (1994). Desarrollo psicológico y Educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje. Vol. III. Madrid: Editorial Alianza.
- Molina, Claudio (1988): Introducción a la Metodología de la Investigación. Documento de O.E.A. y C.P.E.I.P. Santiago: Editorial Jurídica Ediar-Conosur Ltda..
- Munné, Federico (1979). Grupos, masas y sociedades. Introducción y sistemática a la Sociología general y especial. Barcelona: Editorial Hispano-Europea.
- Muñoz, Irma; Ruiz, M^a Teresa (2000). Empoderando a los Sordos. Dejemos que los Sordos sean Sordos. Journal of Epidemiology and Community Health.

- Mussen, P.; Conger, J.; Kagan, J. (1973). Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Editorial Trillas.
- Northway, Mary; y Weld, Lindsay (1967). Test sociométrico. B. Aires: Editorial Paidós.
- Núñez, Blanca (1991). El niño sordo y su familia. B. Aires: Ed. Troquel Educación.
- Panetti, Pina (1993). La integración del niño sordo al sistema educacional común. Santiago: Revista Luz y Voz N° 7. Noviembre.
- Pret, Carolina (1999): Factibilidad del acceso de las personas sordas al nivel secundario y a la educación superior: hacia la equiparación de oportunidades. Primer Congreso sobre Salud Mental y Sordera. Avila. Argentina.
- Rella, Franca (2001): Psicología preventiva y sordera. B. Aires: Ed. Lugar Editorial S.A.
- Rubinowicz, Gustavo (1999): Integración y sordera: costos y beneficios. Primer Congreso sobre Salud Mental y Sordera. Avila. Argentina.
- Schorn, Marta (1999). Vicisitudes psicosociales actuales del adolescente y del joven sordo, ante sí y frente a la sociedad. Argentina: Primer Congreso Latino-americano de Salud Mental y Sordera.
- Shea, Thomas; y Bauer, Anne Marie (2000). Educación especial. Un enfoque ecológico. México: Ed. McGraw-Hill
- Skliar, Carlos (1999). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos. Argentina: Primer Congreso Latino-americano de Salud Mental y Sordera.
- Sierra Bravo, R. (1991): Técnicas de Investigación Social. Edit. Paraninfo, Madrid.
- Torres, Santiago; Rodríguez, José Miguel; Santana, Rafael; y Gonzáles, Antonia (1995). Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Ed. Aljibe.
- Valero, Jesús; Silvestre, Nuria (1995). La interacción comunicativa entre docente y alumno sordo en el aula regular. Artículo Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Valladares, María Angélica (2001). Texto de apoyo para un proceso de integración educativa. Santiago: FONADIS. www.inclusioneducativa.cl
- Vallés, Antonio; Vallés Consol (1998). Las habilidades sociales en la escuela. Una

propuesta curricular. Madrid: Ed. EOS

CAPÍTULO VI

ANEXOS

Sección 2.01 ANEXO N° 1

CARTA SOLICITUD PARA ESCUELAS INTEGRADORAS

Sección 2.02 UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

(a) ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Viña del Mar, Marzo de 2004.

Sr.(a): _____

Director(a) de Colegio: _____

Presente.

Con mucho agrado nos dirigimos a Usted, a fin de informarle que la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso actualmente realiza un Proyecto de Investigación sobre la Integración de Niños Sordos en el Sistema Educacional Común, que compromete la participación de docentes del Departamento de Psicología y de su Director; así como del alumno egresado Patricio Martínez Gajardo, Educador Diferencial con mención en Audición y Lenguaje, C.I.: 9.992.655-4, quien cumple su trámite de Titulación a través de la elaboración de este Estudio.

Conociendo que su Escuela ha avanzado positiva y exitosamente en el camino de la integración escolar del alumno sordo, nos hemos permitido solicitar a Usted que autorice al Sr. Martínez para recopilar antecedentes sobre estos menores y, eventualmente, aplicar algunos instrumentos al grupo curso de uno de ellos.

Los antecedentes se refieren, entre otros, a su grado de pérdida auditiva, curso y años de permanencia en el Establecimiento. Es posible que se haga necesario tomar contacto con alguna de las familias de estos menores para obtener sus antecedentes audiológicos. Ante esta eventualidad, rogamos a Usted facilitar esa gestión.

Entre los instrumentos o pruebas que se aplicarían, en sólo 1 ó 2 sesiones, durante el mes de Abril del año lectivo, destacan:

- 1.- Test sociométrico dirigido al grupo-curso (con duración de 15 minutos, para evaluar nivel de integración social)*.
- 2.- Test de Dibujo de Figura Humana, aplicado al alumno sordo (15 min., evalúa autoestima).
- 3.- Conversación con 2 compañeros de curso del alumno sordo (5 min. cada entrevista, pro evaluar origen de actitudes de aceptación y rechazo hacia el alumno sordo en el curso).
- 4.- Encuesta dirigida al profesor jefe del grupo-curso (15 min., pro aportar sugerencias derivadas de su experiencia).

*Es necesario destacar que la aplicación del Test sociométrico requiere de absoluta reserva en cuanto a que los alumnos del curso pertinente no deben ser informados del objetivo de dicha evaluación, o de su relación con el alumno sordo.

Estimamos de gran trascendencia este Proyecto, cuyo objetivo general es conocer y valorar el proceso de integración social de los alumnos sordos en la Quinta Región, a fin de aportar sugerencias que beneficien su desarrollo, y orienten innovaciones y adaptaciones que permitan mejorar la calidad del proceso.

Presumiendo que los resultados serán de su interés, comprometemos de antemano el envío de un informe con las conclusiones del Estudio y las sugerencias derivadas de su análisis.

Esperamos que en su respuesta nos comunique los días y horarios más adecuados para realizar las actividades descritas.

Reiteramos, además, la importancia de la información que Usted puede aportar, y le agradecemos encarecidamente su colaboración y participación.

Le saluda atentamente,

Ps. Domingo Asún S.
Director Escuela de Psicología.

Sección 2.03

ANEXO N° 2: INSTRUCTIVOS UTILIZADOS EN LA APLICACIÓN DE TEST SOCIOMETRICO

INSTRUCTIVO UTILIZADO PARA ALUMNOS DE TERCERO A SEXTO BÁSICO.

Hola, mi nombre es _____ y soy profesor.

Hoy, vamos a realizar una actividad muy entretenida, y muy importante. Con su profesora, queremos saber a cuáles niños y niñas de este curso les gusta juntarse y compartir en diferentes situaciones, como juntarse en clases o jugar en el recreo.

Así, el profesor (a) podrá formar grupos con los niños que se llevan mejor, en actividades que tendrán más adelante.

Yo, les voy a dar una hoja con cuatro preguntas. En cada pregunta hay una situación. Ustedes tienen que pensar en el niño o niña del curso, con quien les gustaría más estar en esa situación. Después de pensarlo van a escribir el nombre completo (nombre y apellido), de ese niño o niña.

Pueden escribir el nombre de un niño o niña del curso, que esté presente o ausente hoy; es decir que haya venido hoy, o que haya faltado. Para que se acuerden del nombre de los niños o niñas que no vinieron hoy, los vamos a escribir en el pizarrón. Si en dos preguntas distintas, ustedes quieren elegir al mismo niño o niña, pueden hacerlo.

Es muy importante que sepan que sus respuestas son privadas, y que nadie más puede verlas; por eso les vamos a pedir que no les pregunten a los otros niños qué escribieron, ni le digan a los demás sus propias respuestas.

Ahora vamos a pasar la lista, para que ustedes se acuerden del nombre de los niños y niñas del curso. (mientras el profesor (a) pasa la lista, se entregan las hojas protocolo.)

La primera pregunta dice: “¿Con cuál de los niños o niñas del curso te gustaría más sentarte en la clase? Escribe su nombre. ¿Con quién más te gustaría sentarte? ¿Y con quién más te gustaría sentarte?”.

En esta pregunta ustedes tienen que pensar en el compañero, niño o niña, con quien más les gustaría estar sentados en la sala de clases. Después de escribir su nombre completo, piensen en otro niño o niña con el que también les gustaría sentarse en clases, y escriban su nombre; luego piensen en un tercer niño o niña con el que también les gustaría sentarse, y anoten su nombre.

La segunda pregunta dice: “¿Con cuál de los niños o niñas del curso te gustaría más jugar en el recreo? Escribe su nombre. ¿Con quién más te gustaría jugar? ¿Y con quién más te gustaría jugar?”.

Aquí es necesario que ustedes piensen en el niño o niña del curso, con quien más les gustaría jugar en el recreo.

Después de escribir el nombre de ese niño o niña, piensen en otro compañero o compañera del curso con que también les gustaría jugar en el recreo, y escriban su nombre; y luego piensen en un tercer niño o niña, y anótenlo.

La tercera pregunta dice: “¿Con cuál de los niños o niñas del curso NO te gustaría sentarte en la clase? Escribe su nombre. ¿Con quién más NO te gustaría sentarte? ¿Y con quién más NO te gustaría sentarte?”.

En esta pregunta ustedes tienen que pensar en un compañero, niño o niña, con el que NO les gustaría sentarse en la sala de clases; después de escribir su nombre, piensen en otro niño o niña con el que tampoco les gustaría sentarse, y escriban su nombre; luego piensen en un tercer compañero o compañera y anótenlo.

La cuarta pregunta dice: “¿Con cuál de los niños o niñas del curso NO te gustaría jugar en el recreo? Escribe su nombre. ¿Con quién más NO te gustaría jugar? ¿Y con quién más NO te gustaría jugar?”.

En esta pregunta ustedes tienen que pensar en un compañero, niño o niña, con el que NO les gustaría juntarse a jugar en el recreo; después de escribir su nombre, piensen en otro niño o niña con el que tampoco les gustaría jugar en el recreo, y escriban su nombre; luego piensen en un tercer compañero o compañera, y anótenlo.

¿Entendieron bien lo que tienen que hacer?, ¿quieren hacerme alguna pregunta? Recuerden que sus respuestas son privadas, no se copien. Ahora escriban su nombre y apellido en la parte de arriba de la hoja, y comiencen.

INSTRUCTIVO UTILIZADO PARA ALUMNOS DE SÉPTIMO BÁSICO A CUARTO MEDIO.

Hola, buenos días, mi nombre es _____. Soy profesor, y estoy aquí porque vamos a realizar una actividad muy importante con ustedes. Con su profesora, queremos saber cuáles son los compañeros o compañeras de este curso a quienes les gusta juntarse y compartir en diferentes situaciones. Saber esto, ayudará al profesor (a) a formar grupos con los alumnos que se llevan mejor, para realizar actividades que tendrán más adelante.

Yo, les voy a dar una hoja con cuatro preguntas. En cada pregunta hay una situación. Ustedes tienen que elegir a un compañero o compañera del curso, con quien les gustaría estar en esa situación. Ustedes solo tienen que escribir el nombre completo del compañero o compañera.

Pueden elegir a un compañero o compañera del curso que esté presente o ausente hoy; los nombres de los compañeros ausentes los vamos a escribir en el pizarrón. Pueden elegir dos veces a una misma persona, diferentes preguntas.

Sus respuestas son privadas, y nadie más puede verlas; por eso les vamos a pedir que no les pregunten a sus compañeros, ni comenten sus propias respuestas.

Ahora les vamos a repartir las hojas. Les pido que no las den vuelta hasta que terminemos de repartirlas, para que al leerlas todos juntos (se entregan las hojas protocolo.)

La primera pregunta dice: “¿Con cuál de tus compañeros o compañeras del curso preferirías sentarte en clases?. Escribe su nombre. ¿A quién más elegirías?. ¿Y A quién más elegirías?”.

En esta pregunta ustedes tienen que elegir al compañero o compañera con quien más les gustaría sentarse en la sala de clases. Después de escribir el nombre de esa persona, piensen en otro compañero o compañera con el que también les gustaría sentarse, y escriban su nombre; y luego piensen en un tercer compañero o compañera con el que también les gustaría sentarse, y anoten su nombre.

La segunda pregunta dice: “¿Con cuál de tus compañeros o compañeras del curso preferirías juntarte en el recreo?. Escribe su nombre. ¿A quién más elegirías?. ¿Y A quién más elegirías?”.

Aquí es necesario que ustedes piensen en el compañero o compañera del curso, con el que preferirían estar en el recreo.

Después de escribir su nombre, piensen en otro compañero o compañera del curso que ustedes también elegirían, y escriban su nombre; y luego piensen en una tercera persona, y escriban su nombre.

La tercera pregunta dice: “¿Con cuál de tus compañeros o compañeras del curso NO te gustaría sentarte en clases?. Escribe su nombre. ¿Con quién más NO te gustaría?. ¿Y con quién más NO te gustaría?”.

En esta pregunta ustedes tienen que elegir a un compañero o compañera con quien NO les gustaría sentarse en la sala de clases. Después de escribir el nombre de esa persona, piensen en otro compañero o compañera con el que tampoco les gustaría sentarse, y escriban su nombre; y luego piensen en un tercer compañero o compañera, y anoten su nombre.

La cuarta pregunta dice: “¿Con cuál de tus compañeros o compañeras del curso NO te gustaría juntarte en el recreo?. Escribe su nombre. ¿Con quién más NO te gustaría?. ¿Y con quién más NO te gustaría?”.

Aquí es necesario que ustedes piensen en el compañero o compañera del curso, con el que NO les gustaría estar en el recreo.

Después de escribir su nombre, piensen en otro compañero o compañera con el que tampoco les gustaría juntarse en el recreo, y escriban su nombre; y luego piensen en una tercera persona, y escriban su nombre.

Quisiera saber si quedó claro lo que tienen que hacer... ¿tienen alguna pregunta o duda sobre esta actividad?... Recuerden que sus respuestas son personales. Respondan en la forma más espontánea y sincera que puedan. Ahora escriba su nombre y apellido en la parte de arriba de la hoja, y comiencen.

**ANEXO N° 3:
PROTOCOLOS DE SOCIOGRAMAS**

PROTOCOLO DE SOCIOGRAMA PARA ALUMNOS DE 3° A 6° BÁSICO

NOMBRE: _____.

EDAD: _____

1.- ¿Con cuál de los niños o niñas del curso te gustaría más sentarte en la clase?

- Escribe su nombre: _____

- ¿Con quién más te gustaría sentarte?:

- ¿Y con quién más te gustaría sentarte?

2.- ¿Con cuál de los niños o niñas del curso te gustaría más jugar en el recreo?

- Escribe su nombre: _____

- ¿Con quién más te gustaría jugar?:

- ¿Y con quién más te gustaría jugar?

3.- ¿Con cuál de los niños o niñas del curso **NO** te gustaría sentarte en la clase?

- Escribe su nombre: _____

- ¿Con quién más **NO** te gustaría sentarte?:

- ¿Y con quién más **NO** te gustaría sentarte?

4.- ¿Con cuál de los niños o niñas del curso **NO** te gustaría jugar en el recreo?

- Escribe su nombre: _____

- ¿Con quién más **NO** te gustaría jugar?:

- ¿Y con quién más **NO** te gustaría jugar?

PROTOCOLO DE SOCIOGRAMA PARA ALUMNOS DE 7° BÁSICO A 4° MEDIO

NOMBRE: _____.

EDAD: _____

1.- ¿Con cuál de tus compañeros o compañeras del curso preferirías sentarte en clases?

- Escribe su nombre: _____

- ¿A quién más elegirías?:

- ¿Y a quién más elegirías?

2.- ¿Con cuál de tus compañeros o compañeras del curso preferirías juntarte en el recreo?

- Escribe su nombre: _____

- ¿A quién más elegirías?:

- ¿Y a quién más elegirías?

3.- ¿Con cuál de tus compañeros o compañeras del curso **NO** te gustaría sentarte en la sala de clases?

- Escribe su nombre: _____

- ¿Con quién más **NO** te gustaría?:

- ¿Y con quién más **NO** te gustaría?

4.- ¿Con cuál de tus compañeros o compañeras del curso **NO** te gustaría juntarte en el recreo?

- Escribe su nombre: _____

- ¿Con quién más **NO** te gustaría?:

- ¿Y con quién más **NO** te gustaría?

ANEXO N° 4:

ENTREVISTA A COMPAÑEROS DE CURSO OYENTES

Introducción:

Mi nombre es _____, y soy profesor. Quiero conversar contigo, porque estamos haciendo una investigación sobre los niños sordos que estudian en cursos de niños oyentes.

Si tú te acuerdas, hace algunos días yo les hice unas preguntas escritas, sobre los niños con los que les gustaba juntarse en el recreo o sentarse juntos en clases. A ti te eligieron muchos niños del curso, lo que significa que tú eres importante para ellos y, por eso, lo que tú piensas me interesa mucho.

Ahora, quiero pedirte que me respondas unas pocas preguntas en forma sincera... quiero que seas absolutamente franco(a) conmigo.

Puedes estar seguro(a) de que lo que tú me digas no lo va a saber ni tu profesor, ni tus compañeros, ni el alumno sordo, ni nadie del colegio.

Antes de que yo te haga las preguntas, ¿quieres tú preguntarme algo sobre este tema?. Yo te responderé con sinceridad y franqueza.

PREGUNTAS:

1. ¿Por qué, crees tú, que a algunos (as) niños(as) del curso les gustaría sentarse en clases con XX?
2. ¿Por qué, crees tú, que a algunos (as) niños(as) del curso **NO** les gustaría sentarse en clases con XX?
3. ¿Por qué, crees tú, que a algunos (as) niños(as) del curso les gustaría jugar o juntarse con XX en el recreo?
4. ¿Por qué, crees tú, que a algunos (as) niños(as) del curso **NO** les gustaría jugar o juntarse con XX en el recreo?
5. Ahora dime, ¿qué te gusta a ti de XX?
(si es necesario, pedir explicación o ejemplos. Preguntar: ¿por qué te gusta que sea así, o que tenga esa característica o conducta?)
6. ¿Qué te gusta a ti hacer con XX?
(¿por qué?. Si es necesario, pedir explicación o ejemplos).
7. ¿Qué **NO** te gusta de XX?
(¿por qué?. Pedir explicación o ejemplos si es necesario).
8. ¿Qué **NO** te gusta hacer con XX?
(¿por qué?. Si es necesario, pedir explicación o ejemplos).
9. ¿Cómo es el profesor (o el profesor jefe del curso) con XX?
(Pedir explicación o ejemplos si es necesario).
10. Te voy a leer tres ideas. Tú elige la que encuentres verdadera o correcta.

Tú consideras que el profesor:

- a) Ayuda a que los niños del curso y XX se lleven mejor.
- b) Hace más difícil la relación entre los niños del curso y XX.
- c) No interviene en las relaciones entre los niños del curso y XX.

(Una vez que el niño haya elegido la respuesta, de acuerdo a cuál fue ésta, preguntar:

- 1) ¿Qué ha hecho el profesor para ayudar a que los niños del curso y XX se lleven mejor?
- 2) ¿Qué ha hecho el profesor que dificulta la relación entre los niños del curso y XX?)

2. ¿Qué tipos de actividades se realizan para lograr los objetivos propuestos por su Institución? _____

3. ¿Qué etapas contempla el Programa de Integración de los niños sordos en su Escuela?

4. ¿En qué consiste cada etapa y cuánto demora en ser completada? _____

5. ¿Ha recibido Ud. Apoyo y asistencia técnica de profesionales especialistas en la atención de personas sordas? (especifique quiénes, cómo y con qué frecuencia le han asistido)?

6. ¿Qué tipo(s) de apoyo provee la Escuela al menor sordo integrado?: Indique el tipo de ayuda que recibe el menor, especificando en qué consiste, su frecuencia semanal de atención y duración)

Apoyo pedagógico: _____

Apoyo psicopedagógico: _____

Apoyo psicológico: _____

Apoyo logopédico: _____

Apoyo audiológico: _____

Apoyo asistencial: _____

Otros apoyos: _____

7. ¿Qué adaptaciones curriculares o metodológicas ha debido implementar Ud., para atender a las necesidades educativas especiales del alumno sordo?: _____

8. ¿Cómo se evalúa al alumno sordo? (especifique nivel de exigencia, existencia de programas de evaluación diferenciada, etc.): _____

9. ¿Cómo se aborda, en el Programa de Integración, la facilitación de la adaptación social (integración social) del menor sordo con sus compañeros de curso oyentes?:

10. ¿Qué tipo de relación establece su Institución con la Familia del menor sordo, dentro del proceso de integración?: _____

11. ¿Qué tipo de relación establece su Institución con la Escuela Especial de procedencia del menor (si es que asistía previamente a alguna), dentro del proceso de integración?

12. ¿Qué indicadores de logro ha establecido su Institución para evaluar los resultados del proceso de integración de los alumnos sordos? _____

* Si lo requiere, por favor siga escribiendo al reverso de la hoja

13. De acuerdo a estos criterios o indicadores ¿Qué resultados ha obtenido su Institución en la integración de los alumnos sordos? _____

IV. EN SU OPINIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL:

14. ¿Cómo describiría y calificaría Ud., la experiencia de ser profesor tutor de un alumno sordo integrado?: _____

15. ¿Qué ha sido lo más difícil en su gestión como profesor integrador?: _____

16. ¿Qué fortalezas presenta, en la actualidad, el Programa de Integración que se aplica en su Institución? _____

17. ¿Qué falencias o dificultades enfrenta, en la actualidad, el proceso integrador que se aplica en su Institución? _____

18. ¿Cómo podrían subsanarse o corregirse estas falencias o debilidades? _____

19. ¿Qué sugerencias haría Usted para beneficiar el proceso de integración de los niños sordos en las escuelas comunes chilenas?: _____

* Si lo requiere, por favor siga escribiendo al reverso de la hoja.

Gracias por su gentil disposición y cooperación.
Patricio Martínez Gajardo. Educador Diferencial m/TAL.
F: 642585 – 09.9968953. falkorpmg@hotmail.com

**ANEXO N° 6:
CARTILLA DE MATRIZ SOCIOMÉTRICA**

**ANEXO N° 8:
PROTOCOLO DE INFORMACION DE MATRIZ SOCIOMETRICA
ENTREGADO A LAS ESCUELAS INTEGRADORAS.**

ANALISIS PRELIMINAR DE LA MATRIZ SOCIOMETRICA

I- Glosario :

- Elecciones efectuadas por alumno: renglones (horizontales).
- Elecciones recibidas por alumno: columnas (verticales).
- Cada columna está subdividida en 4 criterios, que corresponden a las preguntas realizadas en la aplicación del test sociométrico, diferenciados a través de un código de colores:
 - Primer criterio: verde (elección de aceptación en clase).
 - Segundo criterio: azul (elección de aceptación en recreo).
 - Tercer criterio: rojo (elección de rechazo en clase).
 - Cuarto criterio: negro (elección de rechazo en recreo).
- Cada criterio posee un valor asignado de acuerdo al lugar de preferencia en las elecciones efectuadas (se visualiza en la parte superior de la matriz sociométrica).
- Total de puntaje por criterio: corresponde a la suma de las elecciones recibidas en cada criterio.
- Puntaje total combinado (T.C.): corresponde a la suma total de valores positivos y negativos correspondientes a las elecciones recibidas en los 4 criterios.
- Correspondencia en porcentaje: corresponde al porcentaje alcanzado por el alumno de acuerdo al lugar obtenido en el Ranking.

La fórmula utilizada fue:

$$\frac{\text{N total de alumnos} - \text{Lugar obtenido por el alumno en el Ranking.}}{\text{N total de alumnos} - 1. \text{ del curso.}} \times 100$$

- Número de elecciones recibidas: corresponde al total de elecciones recibidas por alumnos en cada criterio.
- Número de personas que eligen: corresponde al número total de personas que eligen al alumno en cada criterio. La falta de correspondencia entre el número de elecciones recibidas y el número de personas que eligen, indica que una o más personas eligieron al alumno, en más de una preferencia en el mismo criterio.
- Se destacan con un círculo de color negro sobre el número de lista a los alumnos ausentes el día de la aplicación del Test Sociométrico.
- El renglón y la columna que corresponden al alumno sordo fueron destacados en color rojo.

II.- Interpretación preliminar de los datos sociométricos recogidos (status sociométrico obtenido por los alumnos con puntaje significativamente superior o inferior dentro del grupo curso).

Líderes dentro del grupo curso: _____ (%).
_____ (%).
_____ (%).

Alumnos menos integrados: _____ (%).
_____ (%).
_____ (%).

Posición del alumno sordo: _____ (%).

Número de elecciones de aceptación recibidas por el alumno sordo: _____

Número de elecciones de rechazo recibidas por el alumno sordo: _____

III.- Observaciones:

Sección 2.04

