



Facultad de Medicina
Escuela de Educación Parvularia

Infancias Hipoacúsicas en establecimientos educativos VTF de las
ciudades de Viña del Mar y Quilpué, Región de Valparaíso, Chile:
¿comunidades inclusivas?

Tesis para optar al Grado Académico de Licenciada en Educación

Investigadoras

Lezlie Alarcón Fuentes
Valentina Carrasco González
Constanza Leyton Vidal
Camila Lobos Cea
Camila Mondaca Toro
Paulette Robles Erazo

Profesor Guía

Dr. Alberto Moreno Doña

Enero, 2020

Agradecimientos

Ya finalizando este largo y complejo proceso, tengo mucho que agradecer, en especial a mi esposo Freddy quien me ha acompañado en este camino, gracias por estar conmigo durante este complejo año, en mis momentos de estrés, cambios de humor, cansancio, mucho cansancio, pero también momentos de alegría y aprendizaje, gracias por darme ánimos en los momentos difíciles para continuar y finalizar, después de tantos cambios mi carrera de Educadora de Párvulos, sin tu amor y apoyo incondicional no habría podido lograr todo lo que he conseguido; agradezco a mi familia, por sobre todo a mi madre Claudia, mi primer modelo a seguir como Educadora, gracias por apoyarme en todo lo que necesite, a pesar de la distancia, también por tu ejemplo de entrega y vocación para con tus niños, admiro mucho tu gran trabajo, gracias por cada momento y consejo mamita, ya pronto seremos colegas; mis queridas compañeras de tesis, sin ustedes nada de esto sería posible, somos tan diferentes en algunas cosas y tan parecidas en otras, las quiero mucho mis niñas, ya estamos a punto de lograrlo así que a no decaer, gracias por cada risa que debo destacar que fueron muchas, por cada comida y por su apoyo y contención emocional para conmigo, cada una de ustedes se ganó un lugar en mi corazón.

Como no agradecer a nuestro profesor guía Alberto Moreno, por toda su entrega y profesionalismo, gracias por creer en nosotras y apoyarnos en este proceso, agradezco también a Dios por la vida de cada una de estas personas y porque día a día bendice mi caminar, y me muestra de su amor en cada detalle de esta vida, espero poder reflejar también este amor con cada persona que me rodee.

Lezlie Alarcón Fuentes

Cuando alguien comienza procesos importantes en su vida siempre tiene personas detrás que están apoyando, alentando cada paso que se va dando para lograr sus objetivos, en mi caso fueron y serán mis padres, pilares fundamentales en todo este año de universidad y sobre todo este 4to año que implica la tesis. Gracias por entregarme desde niña la confianza, seguridad, valores y el amor incondicional que hoy dan frutos, ya que sin ustedes nada de esto hubiese sido posible. Los amo.

Agradecer a toda mi familia que fue parte de esta travesía, ayudando a que estos años de estudio sea posible, ya sea brindando un hogar o locomoción, ya que vivir en el campo dificulta las cosas. Agradezco a ti Ferin por siempre estar instruyéndome ya sea invitándome a charlas o recomendarme algún documento que sirviera a mi formación como Educadora. Como no agradecer a mis amigos, Malcom y Cami, que sin ellos esto hubiese sido mucho más difícil, gracias por esas largas tardes conversando llenas de risa que me recordaban que no todo era tesis. Junto a esto a mis amigas y compañeras de tesis, gracias por todos los buenos momentos que tuvimos y espero seguir teniendo con ustedes, como esas risas interminables que se generaban mientras hacíamos la tesis, siempre estarán en mis recuerdos.

Por último, pero no menos importante a nuestro profesor guía Alberto por confiar en nosotras y darnos las herramientas y seguridad necesaria para lograr nuestro proyecto de investigación.

Valentina Carrasco González

Para comenzar agradezco a mi madre, Marcela. Por brindarme las herramientas para poder estudiar y lograr ser una profesional en aquello que me apasiona. Porque pese a todo, dispuso su hombro para escuchar mis problemas, me apoyó y comprendió en todas mis decisiones, se desveló conmigo en diversas instancias pese al cansancio y lo acompañaba con nuestro infaltable té, por ser un pilar en mi vida y demostrarme que pese a las adversidades que emergen en el camino, todo puede ser superado. Agradecer también, a mi mami María y tata Sergio, por estar presentes en todo momento, por su cariño y comprensión frente a las diversas implicancias que tuvo este largo proceso y por brindarme palabras de apoyo cuando las necesitaba. Quiero agradecer a mi familia, padrinos, tíos/as, primos/as, por su cariño y energías a lo largo de mi vida. A mi comadre Francisca, amiga de la vida, por brindarme su apoyo y darme esas palabras de aliento cuando bajaba los brazos, junto a mi pequeña Isi y Benja.

A mi grupo de tesis, mis loquillas queridas; ya estamos finalizando un proceso que nos tomó tiempo y dedicación, donde nos dimos cuenta que pese a todas nuestras risas nos alivianan todo, les agradezco por nuestras juntas donde la comida siempre nos acompañó, por apoyarnos siempre la una a la otra y por no permitir que esto interfiriera en nosotras.

Agradecer a nuestro profesor guía, Alberto Moreno; por su apoyo y confianza en nosotras, por guiarnos en esta investigación compartiendo su tiempo y sabiduría y brindarnos ambientes amenos, incluidas aquellas reuniones donde no faltaban nunca las risas.

Paulette Erazo

El proceso de tesis implica muchas cosas, ya sean positivas o negativas y una de esas es el tiempo que se le debe dedicar, por lo que a momentos se deja de lado a las personas que a uno lo rodean, pero te acercan a otras que estaban un tanto lejanas. Es por esto que quiero agradecer a mi familia y amigos/as que han estado conmigo a lo largo de este proceso, entregándome apoyo y energía para seguir adelante, pero por sobre todo quiero darle las gracias a Elix, mi madre, Juan mi padre e Isidora mi hermana, por estar conmigo en todo momento, escuchándome, apoyándome, entregándome las palabras que necesitaba en el momento preciso, porque sé que gracias a eso y el apoyo de toda mi familia he llegado a donde estoy y he podido lograr las metas que me he propuesto, sin su apoyo no habría sido posible. Agradecer a mi grupo de tesis, que ha sido el que me entregó la confianza y estabilidad para llevar este proceso a cabo, donde nunca faltaron las risas, la comida y el apoyo mutuo para funcionar como un equipo sólido y fuerte.

Por último, pero no menos importante quiero agradecer al profesor que guió esta tesis, Alberto Moreno, por la confianza, la organización, el apoyo y los conocimientos teóricos que nos entregó, lo cual generó que como grupo nos sintieramos seguras y confiadas de lo que sabemos.

Constanza Leyton Vidal

La universidad es un proceso complejo que implica el conocimiento de uno mismo, donde aprendemos no solo contenidos, sino que también sobre la vida. La tesis es una parte de esto, un trabajo donde permitimos dar lo mejor a pesar de las dificultades que se puedan presentar en el camino. Quiero comenzar agradeciendo a mi grupo de tesis, ya que esta investigación se pudo llevar a cabo gracias a la inteligencia y habilidades que cada una posee. Si bien tuvimos momentos intensos, también momentos de mucha risa, donde nos conectábamos una con la otra y permitíamos brindarnos apoyo para poder continuar.

Agradecer a nuestro profesor Alberto Moreno, quien nos guió durante este proceso, de inicio a fin. Gracias por mostrarme el mundo de la investigación y entregarme nuevos conocimientos, por siempre contar con su apoyo y preocuparse de cada una. Nunca olvidaré las risas y las anécdotas que nos contaba en cada reunión, permitiendo tener un momento agradable entre tanto caos. Gracias profesor, por darnos la confianza y seguridad que tanto necesitábamos para poder comenzar con nuestra tesis.

A mi mamá y papá; Laura y Cristian, sin ustedes no estaría donde estoy ahora, son mi guía en la vida y toleraron mis peores momentos. Gracias por su esfuerzo de cada día, para que mis hermanos/as y yo podamos tener lo mejor. A mis amigas; Ivanna N. y Valentina. V, gracias por la preocupación y por contenerme, me brindaron el apoyo moral que tanto necesité, son parte de mi familia y las quiero siempre en mi vida.

Camila Lobos Cea

A mis Padres, Maureen y Adrián por su amor incondicional, por estar siempre presentes. Por los valores y enseñanzas que me han inculcado desde pequeña, por el continuo esfuerzo que hacen para hacer de mis sueños y metas, una realidad. Por la confianza, paciencia, aliento y comprensión en todo momento.

A mi Familia, por sus mensajes motivacionales, que me ayudan a recordar cada día mi potencial.

A mis Amigos/as, por su amistad sincera, por esas salidas improvisadas, por enseñarme a disfrutar la vida, por el apoyo, ánimo y comprensión en este laborioso periodo.

A mi querido grupo de tesis, por esas risas que nunca faltaron, por las relaciones forjadas, por el aliento y perseverancia en todo este proceso.

A mi profesor guía, Alberto Moreno, por su compromiso, apoyo y dedicación desde los inicios de esta investigación.

A mis profesores, por la confianza y constante motivación.

Y, por último, a Dios, por colocar en mi camino a personas maravillosas, como las que he mencionado, en mi vida. Por darme la fortaleza de seguir adelante, sobre todo en los momentos de aflicción, por su infinito amor y por esa anhelada paz que solo él me puede brindar.

Camila Mondaca Toro

Índice

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 2 | 5 |
| PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 5 |
| 2.1 Enunciación del problema de investigación | 6 |
| 2.2. Formulación del problema de investigación | 11 |
| 2.3. Objetivos de investigación..... | 11 |
| 2.4. Justificación y relevancia del estudio | 12 |
| CAPÍTULO 3 | 16 |
| MARCO REFERENCIAL | 16 |
| 3.1 La ‘NORMALIDAD’ como criterio de exclusión social y educativa | 17 |
| 3.2 La discapacidad, las Necesidades Educativas Especiales y otras formas de nombrar diferentes realidades educativas..... | 25 |
| ▪ 3.2.1 Discapacidad | 26 |
| ▪ 3.2.2 Discapacidad auditiva | 30 |
| ▪ 3.2.3 Necesidades educativas especiales – NEE | 35 |
| 3.3 Inclusión v/s integración en las instituciones educativas..... | 39 |
| 3.4 Educación Parvularia en Chile y el trabajo de inclusión educativa | 46 |
| ▪ 3.4.1 Inicios de la Educación Parvularia en Chile..... | 47 |
| ▪ 3.4.2.- Propósitos de la Educación Parvularia..... | 50 |
| ▪ 3.4.3 ¿Cómo es la inclusión en la educación inicial?..... | 53 |
| ▪ 3.4.4 Posicionamiento político de las Educadoras de Párvulo | 58 |
| 3.5. Situación de la Comunidad Sorda en Chile | 59 |
| ▪ 3.5.1 Recorrido histórico..... | 59 |
| ▪ 3.5.2 Lengua de señas como medio natural de comunicación | 66 |
| ▪ 3.5.3 Estadísticas en Chile..... | 66 |
| ▪ 3.5.4 Organizaciones y fundaciones para sordos | 68 |
| CAPÍTULO 4 | 75 |

| | |
|---|-----|
| APROXIMACIÓN METODOLÓGICA | 75 |
| 4.1 Paradigma interpretativo como marco epistemológico de nuestro proceder metodológico..... | 76 |
| 4.2 Metodología cualitativa como faro que ilumina nuestro quehacer científico..... | 77 |
| 4.3 Técnicas de producción de información | 79 |
| 4.4 Participantes en la investigación: explicitando los criterios de selección..... | 85 |
| 4.5 Lógica de análisis de los datos cualitativos | 86 |
| 4.6 Criterios éticos y de calidad en la investigación cualitativa: la rigurosidad en nuestro quehacer | 88 |
| CAPÍTULO 5 | 91 |
| RESULTADOS | 91 |
| 5.1 Introducción | 92 |
| 5.2 ¿Qué dice la legislación? Un análisis crítico | 92 |
| 5.3 Una mirada al contexto educativo..... | 115 |
| 5.4 La voz de los participantes: respondiendo a los otros objetivos específicos | 120 |
| CAPÍTULO 6 | 134 |
| CONCLUSIONES | 134 |
| 6.1 Conclusiones..... | 135 |
| 6.2 Limitaciones del estudio | 138 |
| 6.3 Proyecciones del estudio..... | 139 |
| CAPÍTULO 7 | 141 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 141 |
| ANEXOS | 162 |

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

En Chile la encuesta INE, Instituto Nacional de Estadísticas (2004), muestra que existe un porcentaje de 12,9 por ciento de personas que presenta discapacidad, lo que equivale a 2.068.072 individuos. La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo, fueron aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York. Por su parte, Chile ratificó esta convención en el año 2008 y, a partir de esto, el Estado ha tomado medidas de inclusión hacia personas con discapacidad, tal como la Ley 20.422, aprobada el 22 enero de 2015 fijada en la inclusión de las personas con discapacidad. En esta, se entiende por igualdad de oportunidades, a la ausencia de discriminación por razón de discapacidad, además de adoptar medidas de acción positiva orientadas a compensar o evitar las desventajas de una persona con discapacidad.

“Teniendo en consideración los cambios a nivel de políticas educacionales que están experimentando diferentes países, como se ve reflejado en nuestro país, han influido mucho en el escenario en el que se desenvuelven los docentes, tanto a nivel de educación común, como de educación especial, lo que ha implicado asumir nuevos roles que se fundamentan en la colaboración entre profesionales expertos en los contenidos de educación general y expertos en pedagogía de educación especial”.

(Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley, 2011, citado en Granada, Pomés y Sanhueza, 2013: 53).

La Ley de Inclusión determina que el Estado debe garantizar acceso a establecimientos educacionales a las personas con discapacidad. Esto guarda estrecha relación con el Artículo 24 que señala que: toda institución de servicios educacionales debe

realizar los ajustes necesarios para adecuar los procedimientos y prácticas para resguardar la igualdad de oportunidades de personas con discapacidad que estén en ellos.

Además, dichos establecimientos deben incorporar adecuaciones curriculares para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos existentes, asegurando su permanencia y progreso en el sistema educacional.

A partir de esta Ley se implementa el Programa de Integración Escolar (PIE), el cual propone colaborar en el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos educacionales, destacando la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Por otro lado, también se desarrolló el Decreto 83 (Mineduc, 2015) de diversificación de la enseñanza, el cual junto a otras medidas tiene como finalidad ofrecer a todas y todos los estudiantes, una educación escolar pertinente y relevante, considerando la diversidad de sus necesidades educativas (incluyendo aquellas que involucran apoyos más específicos). Así mismo, implica realizar un constante trabajo colaborativo entre los docentes, otros profesionales, las familias y la comunidad.

Es por todo esto, que nuestra investigación se desarrollará en establecimientos educacionales regulares de dependencia vía transferencia de fondos (VTF), los cuales tienen matriculados a párvulos con hipoacusia leve y severa.

Este trabajo de tesis, se ha realizado en el contexto y con el apoyo del Proyecto de Investigación Fondecyt Regular N°1170019, titulado “El mapa escolar como ‘epistemicidio’ de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes”, financiado por el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile y cuyo Investigador Responsable es el Dr. Alberto Moreno Doña, académico de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

CAPÍTULO 2

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1 Enunciación del problema de investigación

Si hacemos un análisis de la realidad actual en torno a temas tales como el respeto por las diferencias, vemos que, poco a poco se ha ido avanzando en esta área. Diversas convenciones y declaraciones, como: Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), La Convención Sobre los Derechos del Niño (1990), Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (2006), entre otras, a las que se han adscrito muchos países, conjuntamente organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización Mundial de la Salud (OMS), etc. han aportado en dicho avance. Cabe destacar el aporte particular que ha realizado cada país en cuanto a políticas que buscan asegurar la igualdad de derechos y oportunidades a cada persona, sin importar sus diferencias individuales. No obstante, se siguen reproduciendo patrones de conductas que van en pos de la segregación. Un claro ejemplo sería el caso del gobierno de los Estados Unidos, durante el mes de agosto de 2018, cuando mantuvo detenido a 565 niños inmigrantes en la frontera con México.

En Chile se puede evidenciar el proceso de cambio a lo largo del tiempo, si bien estos no son los ideales, cabe destacar que la gran mayoría de los habitantes de nuestro país, conoce o tiene noción de lo que es la discapacidad, ello gracias a que en 1978 se realizó por primera vez una acción para ir en ayuda de los niños con esta condición. Fue a través de la Teletón que muchas personas conocieron la realidad de muchos hogares de estos niños y niñas en condición de discapacidad. Esta actividad marcó un hito en lo que a visibilización se refiere.

Es así, como en más de cuarenta años, se han construido una serie de centros para la rehabilitación de quienes se encuentran en dicha situación. Sin embargo, en esta investigación nos abocaremos a estudiar a los párvulos con hipoacusia, analizando cómo el sistema de educación regular les entrega herramientas necesarias para lograr autonomía y así enfrentar de mejor manera el mundo actual.

La ley de Inclusión del año 2015 logró un avance significativo en este tema. El no estar en un grupo de similares puede acarrear una baja en la autoestima en quien es rechazado, por lo tanto, fomentar y entregar las herramientas necesarias para lograr incluir a quienes ‘son diferentes’ es el propósito de esta normativa. En ella se menciona una lógica de trabajo en conjunto, adecuando el currículum desde los niveles de sala cuna. La norma comenta que se debe abordar la interacción con diferentes comunidades, migrantes, personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o pueblos originarios, entre otras, de una manera natural y espontánea. Para que esto suceda, se debe analizar el proceso de socialización de cada individuo en particular.

Desde que llega al mundo, cada persona se ve inmerso en una sociedad compuesta por una infinidad de seres, experiencias, conocimientos y aprendizajes totalmente nuevos y desconocidos. La socialización, se puede definir como

“el proceso en el cual los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos a través de diversos agentes de socialización tales como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, religiosas y

recreacionales, entre otras” (Arnett, 1995; Maccoby, 2007; Grusec y Hastings, 2007, citado en Simkin y Becerra 2013:122).

En este proceso se van adquiriendo pautas y normas brindadas por la cultura de las diversas personas que interactúan. Estas permiten forjar la personalidad y, conjuntamente, permiten desarrollar habilidades para vivir en sociedad. A partir de aquello cada persona ocupa un lugar y rol específico en dicho entorno.

“Las condiciones de la experiencia difieren mucho de unos grupos sociales a otros, de unas personas a otras. Y la experiencia de las personas con discapacidad como el protagonista que nos ocupa no es especialmente benevolente con este proceso de socialización” (Calderón, 2014: 223).

Considerando lo anterior, podemos dar cuenta de los grandes avances que ha tenido la sociedad a través de la historia, aunque aún no alcanza el nivel óptimo. Si nos centramos en la realidad de las personas hipoacúsicas, podemos decir que la sociedad las segrega por considerarlas diferentes y fuera de la norma, ya que, existe un estigma en relación a la forma de comunicarse; un claro ejemplo es cuando la persona escoge utilizar lengua de señas, y al tener poco conocimiento la sociedad sobre esta, se genera de inmediato una barrera comunicacional.

Entonces cabe preguntar ¿por qué las personas deben ser apartadas sólo por no compartir las mismas características? Si consideramos el concepto de otredad, como lo explica Buganza (2007), somos iguales como persona en sentido analógico y en algo, diferentes, ya que cada uno tiene historias y vivencias distintas a los demás, pero a pesar de esas diferencias, tenemos derecho a optar por igualdad de oportunidades. Este concepto se

utiliza en conjunto con la alteridad, que se refiere a considerar al otro, conociendo sus inquietudes y visiones, entregando un rol más significativo entre nosotros y los demás. Podemos decir entonces que las personas con algún tipo de sordera e hipoacusia deberían tener las mismas oportunidades dentro de la sociedad, ser considerados y valorados como un otro, que es igual a mí pero que a la vez es diferente, como cada ser humano.

El Instituto Nacional de Estadísticas (INE) informa a través de una encuesta realizada el año 2004, que existe un total de 292.585 personas con discapacidad auditiva en Chile. En la Región de Valparaíso, hay un total de 22.346 con esta discapacidad, de las cuales 194 entran en el rango de niños(as) entre 0 y 14 años.

En consideración de lo que planteó la encuesta INE, la Ley 20.422, artículo 4, nos dice: *“Es deber del Estado promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad”* (10 febrero 2010. Ley 20.422.). En referencia a esto surge el proyecto de Integración Escolar que se aplica desde NT1 hasta enseñanza media, este es un programa estratégico del sistema escolar en el que se ponen a disposición diversos recursos adicionales, para proporcionar el apoyo necesario a personas con NEE, como por ejemplo: profesionales idóneos, *“Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de Educación Parvularia”* (2008), cuyo objetivo es que la cultura escolar inclusiva pueda progresar en base a las necesidades de los párvulos.

Una de estas guías es específica para las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad auditiva. En ella se postula lo siguiente:

“no sólo ampliar el conocimiento y comprensión de las NEE, asociadas a discapacidad o dificultades específicas, que presentan algunos niños/niñas, sino que

fundamentalmente contribuir a facilitar y enriquecer la respuesta educativa para todos los niños y niñas del nivel de educación parvularia” (MINEDUC, 2007: 5).

Asimismo, la Ley 20.422, en el artículo 39, nos dice: *“El Ministerio de Educación cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento”*. Es así como el Estado buscará integrar a toda la comunidad con NEE en los diferentes programas.

La Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad menciona: *“Eliminar del sistema educativo toda forma de discriminación arbitraria en razón de discapacidad, entregando orientaciones y normas que permitan a todos los actores del sistema educativo ejecutar prácticas educativas desde los postulados de la educación inclusiva.”* (2013:27) Es decir, el Estado busca promover e integrar de forma inclusiva a los participantes de la comunidad educativa, velando que toda la comunidad escolar sea parte de buenas prácticas que generen la inclusión educativa.

En síntesis, se evidencia que la discriminación y la segregación aún son temas de contingencia en el país. Por lo tanto, centraremos esta investigación en los párvulos que presentan hipoacusia, analizando si se lleva a cabo una comunidad inclusiva, contemplando sus características, procesos y políticas involucradas, siempre y cuando ellos sean parte de establecimientos regulares. Tomando en consideración que la etapa de desarrollo de 0 a 6 años en la que estos se encuentran, es una de las más importante en la vida del ser humano y es en ese momento de su desarrollo donde se pueden generar verdaderos aprendizajes significativos y fraguar cambios a futuro.

2.2. Formulación del problema de investigación

Para la realización de este trabajo de investigación, las siguientes preguntas serán nuestra guía imprescindible.

General

- ¿Cómo son llevadas a cabo las prácticas educativas para los párvulos hipoacúsicos en los establecimientos vía transferencia de fondos (en adelante, VTF) de las ciudades de Viña del Mar y Quilpué, Región de Valparaíso, Chile?

Específicas

- ¿Qué caracterizan las políticas y programas educativos existentes en Chile para favorecer una comunidad inclusiva con párvulos hipoacúsicos?
- ¿Qué acciones pedagógicas se llevan a cabo en las instituciones VTF con párvulos hipoacúsicos?
- ¿De qué manera las comunidades educativas evidencian las acciones pedagógicas que se implementan para párvulos hipoacúsicos?

2.3. Objetivos de investigación

General

- Comprender la manera en que se desarrollan las prácticas educativas de establecimientos VTF en los que existe presencia de párvulos hipoacúsicos.

Específicos

- Analizar críticamente las políticas y programas gubernamentales existentes en Chile, cuyo propósito sea el favorecimiento de las prácticas educativas inclusivas con párvulos hipoacúsicos.
- Evaluar las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en los establecimientos VTF en favor de las prácticas inclusivas con párvulos hipoacúsicos.
- Describir cómo viven los actores educativos las acciones pedagógicas implementadas con párvulos hipoacúsicos.

2.4. Justificación y relevancia del estudio

Teniendo en cuenta que la discapacidad

“es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006: 1)

Podemos ser conscientes acerca de cómo influyen estas barreras en el desarrollo integral de las personas, ya sea, las que presentan alguna discapacidad, como las que no, por ello es fundamental promover la igualdad de condiciones, eliminando las barreras que implican la dificultad como también entregando más oportunidades.

Sin embargo, la realidad que observamos a diario muestra una sociedad que no está ofreciendo condiciones de igualdad, se sigue dando énfasis en la ‘dificultad’ (diferencia) de la persona y se deja de lado el entorno, sin considerar que, al transformar el contexto en favor de una inclusión para todos, ya no habría barreras que eliminar y en estricto rigor la ‘discapacidad’, dejaría de ser.

Si se habla específicamente de las personas sordas, considerando dentro de esta categoría también a los hipoacúsicos, se observa que sucede lo mismo en cuanto a las barreras que pone el entorno. *“Siendo en teoría personas con los mismos derechos que las demás, se ven impedidos de ejercerlos por las conductas de discriminación que la sociedad les manifiesta”* (Palacios y Bariffi, 2007:59). Esta discriminación se puede vivenciar de manera señalada en el acceso a la educación, donde no siempre están las herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades para la vida, incluso en el acceso a servicios públicos como salud, asesoría legal, etc. Debido a la barrera de la comunicación, muchas veces reciben malos tratos, asimismo en el aspecto laboral, el cual, al tener un campo tan escaso, muchas veces las personas sordas optan por sólo vivir de su pensión. En consecuencia: *“las personas con discapacidad son consideradas un grupo minoritario o marginal y desvalorizado, situación que gatilla desinterés de este colectivo por colaborar en asuntos públicos.* (Arias, Verdugo, Gómez y Arias 2013, citado en Damm, X, Silva, B. 2016: 194). Al no tener una participación constante en la sociedad no validan sus derechos como ciudadanos integrados en la comunidad.

La situación descrita hace necesario abordar temáticas tales como la inclusión, más aún en el ámbito educativo, ya que el acceso a una educación de calidad puede reducir las

desigualdades sociales; además, el Estado y la comunidad deberían generar instancias de participación para que las personas sordas tomen decisiones que podrían afectar de manera directa a los intereses de la comunidad, por ejemplo revisar sugerencias y opiniones acerca de nuevos proyectos de ley, realizar alianzas entre las municipalidades y las diferentes agrupaciones de sordos de algunas comunas, entre otras instancias.

La Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar, expone: *“los establecimientos educativos deben asegurar el derecho a la educación de todos y todas las personas de su comunidad, trabajando sobre dos puntos centrales: la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad”*. Esto debe ser implementado a través de diversas estrategias que cada centro educativo debe adecuar dependiendo del contexto y las necesidades educativas que requiera cada uno de sus estudiantes, sin importar su condición, para que de esta manera se pueda favorecer el ambiente inclusivo que espera acreditar la ley.

Cabe mencionar que en el nivel de Educación Parvularia, donde hay niños y niñas que presentan hipoacusia en cualquiera de sus niveles, en ocasiones y de manera muy evidente, emerge la barrera de la comunicación, por lo que es necesario realizar adecuaciones desde los niveles de sala cuna, en cuanto al uso de la lengua de señas u otra herramienta que permita ir disminuyendo esta barrera.

Debido a ello, resulta relevante profundizar en los estudios y conocimientos ya existentes acerca del quehacer educativo con párvulos. Recordando lo expuesto anteriormente, es en esta etapa donde se sientan las bases para su desarrollo futuro en un aspecto bio-psico-social adecuado.

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) señalan que cada ser humano nace libre e igual en dignidad y derechos, además de poseer una perfectibilidad inherente a su naturaleza, junto con la capacidad de razonar, discernir, valorar y actuar de forma responsable. Se concibe al niño y la niña como sujetos de derecho y como personas singulares y diversas entre sí. Las formulaciones de estas bases se desarrollaron siguiendo a la Convención de los Derechos del Niño, y reconociendo los derechos de los párvulos, ya sean, económicos, sociales y culturales.

Por otro lado *“las personas Sordas ... se perciben, asimismo poseedores de características distintivas entre sí, al igual que los oyentes”* (Damm, X, Silva, B. 2016: 194), lo que conlleva comprender a la comunidad sorda tan compleja y diversa como cualquier otro grupo social, es por esto que cada una de estas personas debiese participar activamente dentro de estas comunidades. Es imprescindible que las políticas de inclusión para personas con discapacidad auditiva sean claras y comprendidas dentro de los diferentes establecimientos educacionales regulares del país.

CAPÍTULO 3

MARCO REFERENCIAL

3.1 La ‘NORMALIDAD’ como criterio de exclusión social y educativa

El concepto de normalidad, según la Real Academia Española, se define como: “*cualidad o condición de normal*”; y ¿qué es normal? Tomando en cuenta la misma fuente, normal es aquello: “*que, por su naturaleza, forma o magnitud, se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano*”. El término normalidad

“nos lleva a pensar en un orden, en un sistema de regularidades que de un modo entretelado conforma y a la vez se forma a través de un conjunto de reglas, leyes y determinaciones, aparentemente fijas y totalitarias, que dan paso a ciertos modos de organizar nuestra visión respecto del mundo y de su funcionamiento. Esto trae consigo ciertos supuestos acerca de cómo comprendemos el mundo, "La realidad", específicamente si se trata de una construcción social o algo externo capturable”
(Haraway, 1995; citado en Apablaza, 2015: 256).

Tomando en cuenta lo anterior entendemos que la normalidad es una construcción social, lo que permite a las personas generar visiones acerca del mundo, las que paulatinamente van considerándose como reglas o determinaciones que se deberían seguir.

La normalidad actúa como una categoría que opera en nuestra sociedad, por ello está presente de manera constante ofreciendo a los pueblos una opción de segregación. Como sociedad occidental, se está bajo una fuerte influencia de la ciencia más tradicional de carácter positivista, más específicamente en dos áreas: la estadística y la medicina.

La ciencia es importante en nuestra sociedad, ya que, gracias al desarrollo, esta ha permitido mejorar la calidad de vida de las personas, aunque un porcentaje de la población no pueda acceder a estas mejoras porque son excluidas del sistema.

Las estadísticas, han sido muy utilizadas en la sociedad actual con el objetivo de recopilar datos sobre varios temas, permitiendo a la población tener conciencia de las diferentes características de estos.

Desde esta área podemos tomar el concepto de promedio, este se utiliza mayormente para categorizar lo normal. Desde esta perspectiva el término ‘normal’ hace referencia a quienes se encuentran dentro del promedio de la población y aquellos que se desvíen de este promedio quedan fuera de lo normal. Por otro lado, desde la medicina vemos que el concepto que predomina es el de salud desde el punto de vista de ‘ausencia de enfermedad’. Aquí la persona ‘normal’ sería aquella que se encuentra sana, es decir, sin alguna alteración o dificultad que lo haga entrar en la categoría de ‘enfermo’ o no sano.

Si esto lo llevamos al ámbito de la educación se repite el mismo patrón, donde aquel estudiante que no está en el promedio o en la categoría de ‘sano’ (buen estudiante) muchas veces es excluido del sistema educativo, como es el caso de los niños y niñas que tienen alguna necesidad educativa especial, ya que son excluidos y siendo ellos los que necesitan de un mayor apoyo por parte de las instituciones educativas.

Si bien se entiende el concepto de normalidad como un parámetro desde la comunidad o grupo en la que se encuentra cada individuo, con los cuales comparte características similares ya sean físicas y/o intelectuales, se genera una dualidad de quienes están dentro y

fuera. Quienes se encuentran fuera de este grupo no son vistos como un legítimo otro, debido a su diferencia.

“Aquellos que consideramos como los “otros”, han sido nombrados y definidos con categorías que tratan de mostrar que sus cualidades están por debajo de aquellas que han sido catalogadas como “normales”. El otro, visto desde la mismidad es “nombrado” como portador de algún prefijo, por ejemplo: a-normal, a-adolescente, anti-social, in-válido, dis-capacitado, sub-alterno, sub-versivo, sub-desarrollado, entre tantos otros. Prefijos que suponen siempre una falta, una carencia, una desviación, hasta parece un problema matemático: cada sufijo le quita a la palabra raíz su normalidad, la restan, la niegan, la reducen a cero” (Fandiño, 2014: 50).

Si se trabajara desde el punto de la otredad, se podría generar una nueva visión acerca de las diferencias, las que se convierten en riquezas que nos potencian a través de la interacción con la realidad de cada persona. A través de la relación, conozco, acepto y respeto al otro que no es igual a mí y viceversa; en palabras de Echeita (2002), cuando el entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de la realidad, la discapacidad se disuelve y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida como todos los demás. Por el contrario, cuando el entorno se encuentra cubierto de barreras (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas, entre otras), que dificultan, por ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la discapacidad reaparece.

Incluso si analizamos el lenguaje asociado a estas diferencias podemos ver que en muchas ocasiones se utilizan términos, como por ejemplo ‘especial’, ‘enfermito’, ‘sordito’,

entre otros. Esto se hace con el afán de no denostar o dañar a la persona, pero generalmente terminan siendo un término peyorativo, cuando en realidad se deben utilizar los términos como ‘persona en situación de discapacidad’ (PcD). Es este un uso más correcto para referirse a las personas que tienen esta condición, por lo que no resultaría denotativo ni discriminador si no se utiliza el término para demostrar la superioridad ante un otro.

Si tomamos en cuenta la denominación que hace nuestro sistema educativo vemos que lo referido a la educación diferencial se sigue llamando ‘educación especial’ “*La cultura de separar la educación especial de la ordinaria continuará mientras el término especial forme parte del vocabulario de la educación*” (Ballard, 1999. citado en Echeita y Galán 2011:10).

Al generarse el supuesto de que la normalidad, en la sociedad, es aquello dentro de un margen definido, muchos otros aspectos que quedan fuera de éste, dan paso a la exclusión social. El mismo concepto de ‘clases sociales’ evidencia aquellas desigualdades que la sociedad considera que no se encuentran dentro del grupo de la normalidad.

El concepto de exclusión social está estrechamente relacionado con los procesos de la ciudadanía, con derechos, lugares y libertades de las personas. En función de esto, la exclusión social es un proceso que afecta de forma cambiante a las personas, ya que es consecuencia de las nuevas realidades que surgen en la sociedad, haciéndola más compleja; por lo que tiende a separar a individuos de derechos básicos que les competen como ciudadanos.

Si bien el término de exclusión hace referencia a separación de grupos de personas, tiende a ser comparado con la pobreza, ya que esta es una condicionante de alejamiento de

los individuos de determinados grupos sociales. Sin embargo, la definición de pobreza es muy distinta a lo que significa la palabra exclusión.

Si ambos términos se comparan (exclusión social y pobreza), podemos decir que los dos tienen ciertos aspectos en común. Sin embargo, no está de más destacar que la pobreza es en la mayoría de las situaciones la manera en la que la exclusión se ve manifestada, ya que esta puede ser el resultado de la exclusión cultural y, por otro lado, las discriminaciones y/o juicios producen la exclusión, pues se generan carencias en las oportunidades de las personas.

La exclusión se puede evidenciar en diversos contextos existentes en la sociedad, como, por ejemplo, en el ámbito educativo, porque es allí donde se les otorgan a las personas herramientas que posibilitan su inserción y movilidad en la sociedad.

La educación también puede ser vista desde otra perspectiva, ya que puede haber un hecho condicionante en la exclusión de alguien, ejemplo de ello es el analfabetismo que dificultará la integración de la persona a la sociedad, pese a que la escuela es uno de los lugares donde más pueden potenciarse los procesos de inclusión e integración social.

Como se mencionaba anteriormente, el término exclusión conlleva un proceso de separación entre grupos, no entre individuos, que dentro de estos uno se considera mejor que otro:

“Históricamente hay una primera forma de exclusión que se realiza mediante una sustracción completa de la comunidad: por la deportación hacia fuera..., por el destierro..., por la matanza... Podríamos decir que el genocidio representaría la forma última de estas políticas de exclusión por erradicación total.... Parece haber un

segundo conjunto de prácticas de exclusión consistente en construir espacios cerrados en el seno de la comunidad, pero separados de ésta. Son los manicomios, las prisiones, los guetos, las leproserías.... Propondré distinguir una tercera modalidad importante de la exclusión: dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad (no se les encierra ni se les coloca necesariamente en guetos), pero que les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales...” (Castell, 2004, citado en Echeita, 2008: 57).

Como se observa en el párrafo anterior, existen diversos contextos o situaciones que pueden generar formas de exclusión social, pero que son ajenas a la persona, son circunstancias creadas por lo que genera la sociedad, aquello provoca que se alejen del colectivo. Sin embargo, no está de más decir que también por estas formas de exclusión de la sociedad se repercute en la autoexclusión, debido al aislamiento que se genera.

Ser excluido es quedar fuera de algo, como el hecho de no ser beneficiario o participe de algún sistema del Estado, como quedar fuera de algún territorio o el no tener participación en actividades comunes, como por ejemplo la toma de decisiones.

El concepto de exclusión rompe con la idea de generar integración, pues al ser esto un alejamiento de un grupo de personas frente a otro, crean factores de individualismo, por lo que cada quien busca emerger de allí a su manera. Todas las direcciones hacen referencia a puntos distintos. Al hablar de integración se busca que grupos que poseen distintas características estén bajo un punto en común para así poder forjar y otorgar oportunidades nuevas a los que las necesitan, de esta manera generar menos exclusión en la sociedad y entre los mismos grupos a los que pertenecen los individuos en particular.

Las personas que son excluidas de los grupos sociales quedan también fuera de la toma de decisiones como ciudadanos, esto quiere decir que sus deberes y derechos se encuentran limitados. Cabe mencionar que, si bien todos aquellos aspectos promueven la participación de las personas en la sociedad, en ocasiones el trabajo es la herramienta que no sólo propicia bienes monetarios para subsistir, sino que también es la forma más activa de participar en la sociedad. Trabajo, educación y vivienda son factores que inciden en ser parte del grupo social. En caso de no tener estos beneficios se genera la exclusión.

Se identifican tres zonas en los procesos de la vida social:

“1. Zona de integración: Caracterizada por un trabajo estable y por unas relaciones familiares y vecinales sólidas.

2. Zona de vulnerabilidad: Zona inestable en lo que se refiere al empleo y a la protección, con las consiguientes repercusiones en los soportes familiares y sociales.

3. Zona de exclusión: Se construye desde la inestabilidad en el empleo, la renta y la desprotección, pero conformada como expulsión y no simplemente como precarización o como carencia, y a la vez se combina con el aislamiento social.”

(Juárez y Renes, 1995: 117, citado en Jiménez, 2008: 5).

Dolan, García y Díez (2005) nos plantean que la exclusión afecta el bienestar psicológico de la persona, el que puede ser producto de la falta de participación en responsabilidades y otras funciones asociadas. Por ejemplo, un trabajo. Esto afecta directamente al bienestar de las personas, debido a que se sienten excluido al no permitirles

participar, comienzan a cohibirse y a no expresar lo que desean hacer en el grupo del que forman parte.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, el papel de la educación en las personas también es una parte importante del proceso, porque este también les permite estar dentro de un grupo más estable. Existen entonces, menos posibilidades de encontrarse en situación de desempleo, pues se les posibilita la obtención de un trabajo al poseer más herramientas. La exclusión se debe entender, entonces, como un proceso multidimensional, dado que se puede ver desde la persona más integrada en un grupo a la más postergada del mismo, por lo que se recorren diversos caminos que son evaluables en los términos mencionados, considerando también que existen en la sociedad variadas combinaciones y que dirigen a distintos resultados. Sin embargo, el comienzo del camino puede que sea similar entre las personas, pero con un final distinto, debido a cómo se fueron desarrollando sus habilidades para relacionarse en y con su entorno.

La exclusión educativa o exclusión escolar queda reflejada, entre otros contextos, por lo que ocurre dentro de la escuela, porque es en el establecimiento donde se realizan evaluaciones, que al no cumplir con las expectativas del docente generan el llamado fracaso escolar. Da cuenta de que hay falencias o dificultades con alguna metodología aplicada en el centro educativo, que a los estudiantes no les favorece en el proceso de aprendizaje, por tanto, es allí donde el rol del docente se ve con un mayor grado de protagonismo, ya que, al darse cuenta de aquello, puede tener un actuar con un criterio más pertinente en el aula y ayudar a quien se ve limitado.

En ocasiones el fracaso escolar genera deserción educativa en los estudiantes, por lo que se autoexcluyen del sistema y de la sociedad, ya que se privan de uno de sus derechos básicos, la educación.

Los análisis y mediciones del MINEDUC en el año 2011 sobre los niveles de deserción escolar dicen que las personas se alejan del sistema educacional regular en comparación al nivel global, sin embargo, realizan continuidad de estudios fuera de este.

Ubicándonos en el hipotético caso de que el alumnado en su totalidad completara sus estudios de Educación Básica y Educación Media, la exclusión se tornaría distinta, pues estarían dentro de un grupo de mayor porcentaje de personas, por el hecho de haber egresado de manera oportuna. Este gran acontecimiento les permitirá tener más oportunidades de inserción en la sociedad.

Ahora consideremos el caso de los párvulos que presentan NEE. Los centros educativos regulares son excluyentes, pues poseen un currículum poco modificable. Otro aspecto que tiene relación con la exclusión educativa es la generada por el mismo sistema escolar, dado que los padres con situación socioeconómica baja no tienen la libertad de elegir el establecimiento educacional que desean para sus hijos, debiendo adecuarse a aquellos centros educativos a los que pueden optar, estos son los de su propio estrato social, los que definitivamente no siempre cumplen con sus expectativas.

3.2 La discapacidad, las Necesidades Educativas Especiales y otras formas de nominar diferentes realidades educativas

3.2.1 Discapacidad

Según la Comisión de Medicina Preventiva e Invalidez “COMPIN” (COMPIN, 2012), se considera con discapacidad a toda aquella persona que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, generando así la llamada exclusión de la que se habla anteriormente, por lo tanto, al presentarse barreras hacia la persona, de diversa índole, igual se considera en situación de segregación, porque la sociedad presenta adecuaciones para la ‘normalidad’ que genera la misma separación y exclusión.

Bautista (2002) plantea el término discapacidad como las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, es decir, un individuo con una condición de salud dada y los factores contextuales (ambientales y personales).

Esta definición, diferente a la anterior, nos habla de un término genérico que incluye deficiencias o alteraciones en las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en las actividades que puede realizar una persona de su edad y contexto, así como restricciones en la participación en la vida cotidiana (OCDE, 2007).

El lugar que ocupan hoy las personas con discapacidad en las sociedades modernas, como ciudadanos con deberes y derechos, está antecedido por procesos e hitos de la historia desde sus comienzos. Independientemente de las necesidades y barreras que persisten de

manera variable en cada país, el menosprecio y destierro de la antigüedad dieron paso a un enfoque actual de responsabilidad social y política de los Estados y sociedades.

Resulta interesante darle una mirada a los aportes culturales que nos ofrece la historia, para comprender, de manera más acabada, cómo se desarrolla el posicionamiento social de las personas con discapacidad. En la antigüedad se hablaba de un modelo de prescindencia en el que la causa de la discapacidad tenía origen religioso, se consideraba que las personas con discapacidad eran una carga para la sociedad, sin nada que aportar a la comunidad, por lo tanto, suponía ilegítimo su crecimiento y desarrollo.

“Concebir una persona con discapacidad era el resultado de un pecado cometido por los padres, por lo tanto, era una vida que no merecía ser vivida y eran sometidos a prácticas eugenésicas como los infanticidios. Durante la edad media se pasó a una etapa de marginación en la que se apelaba a la caridad y la mendicidad” (Ripollés, 2008, citado en Hernández, 2015).

“Hacia los años sesenta y setenta del siglo XX en la antigüedad, la persona con discapacidad era tratada como un animal salvaje, a finales del siglo XIX este “animal salvaje” deja de ser excluido por el mundo, adquiere la categoría de ser humano, pero enfermo. En los años sesenta del siglo pasado se alcanza la tercera y última fase de integración y normalización, en la que la persona con discapacidad se considera, al fin, un ser humano. La gran conquista de esta época es que la sociedad acepta la diferencia y respeta la persona con discapacidad como persona humana. A partir de esta tercera fase se empieza a elaborar la reflexión contemporánea sobre la discapacidad” (Seoane, 2011: 145).

También podemos ver diversas concepciones que se tienen del concepto de discapacidad a lo largo de la historia; en primer lugar, la discapacidad desde una concepción proteccionista y asistencial considera a las personas con limitaciones como incapaces de ser autónomas y las provee de protección, caridad y asistencia. Desde dicha concepción se pretende la creación de instituciones e internados, con una filosofía asistencial y productiva, con el objetivo principal del cuidado personal. Posterior a ello nace la concepción centrada en el individuo, localiza el problema en la deficiencia o falta de destreza y, por lo tanto, es aquí donde debe buscarse la solución a través de la intervención profesional, el individuo asume un rol de paciente. Finalmente, desde una concepción centrada en la autonomía personal, el problema no radica solo en la deficiencia y falta de destrezas del individuo, sino que se amplía a la situación de dependencia de las personas con limitaciones y a las condiciones del entorno. (Puig 1987, citado en Marín, 2004).

En 2001, la Organización Mundial de la Salud (OMS), con el objetivo de ofrecer una mayor unificación del concepto de discapacidad, establece una segunda clasificación, la clasificación internacional del funcionamiento de la salud, en la cual nos da a conocer la siguiente definición del concepto de discapacidad:

“Término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (OMS; 2001: 231).

En definitiva, según dicha conceptualización, la discapacidad sería la sumatoria de:

Condición de salud + factores personales + factores ambientales = Discapacidad

Asimismo, la ONU define la discapacidad como:

“un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006: 1).

La discapacidad sería el resultado de la interacción entre las limitaciones humanas y el medio en el que nos desenvolvemos, reconociendo el contexto social como factor determinante en la discapacidad de una persona.

A partir de las definiciones anteriormente descritas podemos dar cuenta del cambio de concepción en relación al concepto de discapacidad, de ser una perspectiva estática en la que solo se enfoca en la condición de salud de la persona, a una perspectiva dinámica en la cual los factores ambientales y personales juegan un rol fundamental.

Tomando en consideración las definiciones anteriormente mencionadas, podemos decir que ambas toman en cuenta el contexto y no solo la condición de la persona en sí misma.

Según el Decreto 47, Artículo 9, de octubre de 2013. Se entenderá por condiciones de salud que pueden causar discapacidad, las siguientes:

“a) Deficiencias físicas: *aquellas que producen un menoscabo de la capacidad física o destreza motora, comprometiendo su movilidad para la realización de las actividades propias de una persona sin discapacidad, en situación análoga de edad, sexo, formación, capacitación, condición social, familiar y geográfica.*

b) Deficiencias sensoriales: Son aquellas deficiencias visuales, auditivas o de la comunicación, que disminuyen la capacidad del sujeto para desarrollar actividades propias de una persona sin discapacidad, en situación análoga de edad, sexo, formación, capacitación, condición social, familiar y localidad geográfica. Las deficiencias visuales y auditivas se ponderarán, considerando los remanentes del mejor ojo u oído corregido el defecto.

c) Deficiencia Mental: Se clasifica en:

1. Deficiencia Mental de causa psíquica: es aquella que presentan las personas que padecen trastornos en el comportamiento adaptativo, previsiblemente permanentes, derivada de una enfermedad psíquica.

2. Deficiencia Mental de causa intelectual: es aquella que presentan las personas cuyo rendimiento intelectual es inferior a 70 puntos de coeficiente intelectual, medidos por un test cuyo contenido se fije por Resolución del Ministerio de Salud, basado en un instrumento validado por la Organización Mundial de la Salud y administrado individualmente”.

3.2.2 Discapacidad auditiva

La Discapacidad auditiva es un término amplio que se utiliza para referirse a todos los tipos de pérdida auditiva existentes. Se refiere a la falta o disminución en la capacidad para oír claramente, debido a un problema en algún lugar del aparato auditivo.

Se define discapacidad auditiva como *“una problemática en el aparato auditivo, que genera la pérdida o disminución en la capacidad de oír”* (Olivas, 2014: 19). También, se define como *“el trastorno sensorial basado en la pérdida de la percepción de las formas acústicas, provocando una alteración o anomalía en el órgano auditivo o en la vía auditiva”* (Hernández, 2003, citado en Olivas, 2014: 19).

La pérdida auditiva es la incapacidad para recibir adecuadamente los estímulos auditivos del medio ambiente. Desde el punto de vista médico-fisiológico, la pérdida auditiva consiste en la disminución de la capacidad de oír. La persona afectada no sólo escucha menos, sino que percibe el sonido de forma irregular y distorsionada, lo que limita sus posibilidades para procesar debidamente la información auditiva de acuerdo con el tipo y grado de pérdida auditiva (CONAFE, 2010).

A diferencia de las personas que presentan otro tipo de discapacidades, quienes presentan pérdida auditiva se pueden posicionar dentro de uno de estos paradigmas, el ‘Sordo’ y el ‘sordo’, siendo el primero, el que se comprende a sí mismo como parte de una comunidad, con sus determinadas características diferenciadas y no se considera a sí mismo un discapacitado, por otro lado, el segundo paradigma se comprende a sí mismo como aquel que presenta una discapacidad y lo hace sentirse ajeno a una determinada cultura en este caso la cultura oyente.

Las causas que originan la pérdida auditiva pueden ser (INP, 2004).

- a) Genéticas: Se pueden transmitir de padres a hijos. En el caso del área auditiva, este aspecto es el más frecuente y poco previsible.

- b) Congénitas: Se refiere a las características o rasgos con los que nace un individuo y que no dependen sólo de factores hereditarios, sino que son adquiridos durante la gestación, por ejemplo, las infecciones virales del embrión, destacando la rubéola materna.
- c) Adquiridas: Son las ocasionadas por algún accidente o enfermedad después del nacimiento. Destaca la meningitis meningocócica y la otitis crónica. También la hiperbilirrubinemia del recién nacido y las enfermedades de tipo infeccioso.

De acuerdo al lugar de la lesión las pérdidas auditivas se pueden clasificar en (CONAFE, 2010):

- Conductiva: Es la que se produce por disfunción del oído externo o el oído medio. Se puede corregir a través de procedimientos médicos, farmacológicos o por medio de cirugías. Algunas de estas pérdidas son transitorias, por ejemplo: los cambios de presión que se producen al volar en el avión.
- Neurosensorial: Sucede cuando en el oído interno (sensorial) o en el nervio auditivo hay una lesión que va del oído hacia el cerebro (neural), la cual le impide realizar su función adecuadamente, es decir, traducir la información mecánica en información eléctrica. Así, no se discriminan diferentes frecuencias, de modo que no se puede diferenciar un sonido de otro y es posible confundir palabra como sopa- copa o no escuchar sonidos como una conversación suave o el canto de los pájaros. Algunos

niños nacen con este tipo de pérdida y otros la adquieren por la exposición continua a ruidos o sonidos fuertes.

- Mixta: Es aquella que presenta combinación de la pérdida conductiva y neurosensorial.
- Pre lingüística: Es la que sobreviene desde el nacimiento o antes de que el niño desarrolle la comunicación oral o el lenguaje, por lo regular antes de los dos años. En este caso, al niño se le dificulta mucho desarrollar el lenguaje oral, dado que no escucha las palabras y no sabe cómo articularlas.
- Post Lingüística: Se presenta después de que el niño o adulto ha desarrollado la comunicación oral o el lenguaje.

La hipoacusia, según Rodríguez (2014) consiste en la disminución de la capacidad auditiva, una deficiencia en la que, con ayuda de prótesis, o sin ella, la persona puede desenvolverse en la vida ordinaria, permite la adquisición del lenguaje oral por la vía auditiva, si bien, con algunas deficiencias de articulación de palabras y estructuración de frases.

Esta se puede clasificar según el grado en que se ve afectada la recepción de los sonidos y la ubicación de la lesión que la ocasiona. En este sentido, según la clasificación BIAP (Bureau International d'Audiophonologie) se pueden identificar distintos niveles de pérdida, los que se miden en una unidad llamada decibel:

- Hipoacusia leve (20-40 dB.)
- Hipoacusia moderada (40-70 dB.)

- Hipoacusia severa (70-90 dB.)
- Hipoacusia profunda (+ 90 dB.)

Las características de la pérdida tienen las siguientes variaciones:

- Debilidad auditiva superficial: Implica pérdida de algunos sonidos, pero no tan profunda como para que afecte la mayoría de los usos de la audición.
- Debilidad auditiva media: Bastantes sonidos no son escuchados y afectan lo que la persona comprende de los sonidos ambientales, incluyendo algunos sonidos del lenguaje.
- Pérdida bilateral significativa: Una pérdida auditiva en ambos oídos; el oído con mejor audición tiene dificultades para escuchar y comprender el lenguaje. En ocasiones, aunque se escuche la voz humana, no se discrimina lo que se dice.
- Pérdida auditiva severa: Muchos sonidos no son escuchados, incluyendo la mayoría de los sonidos del lenguaje. No se discriminan las palabras.
- Pérdida profunda: La mayoría de los sonidos no son escuchados.

Según Marchesi (2006), las personas sordas presentan dificultades para acceder al sistema educacional, ya que los establecimientos regulares no cuentan con profesores especializados y debido a su escaso acceso al lenguaje oral, los estudiantes sordos y/o hipoacúsicos ingresan al sistema en condiciones de gran desventaja respecto de los oyentes. *“En general, los niños sordos asisten a escuelas especiales (oralistas o bilingües, según las convicciones al respecto) hasta 6° u 8° básico, donde les entregan las herramientas comunicativas básicas para acceder luego al sistema educacional formal”* (INP, 2004: 59).

3.2.3 Necesidades educativas especiales – NEE

En las últimas décadas, en el ámbito educativo, se ha adoptado con fuerza el término “Necesidades Educativas Especiales”. Este supone una nueva concepción de la Educación Especial y una visión distinta de las personas. Se considera que un estudiante presenta NEE cuando muestra dificultades mayores que las del resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso y se requiere, para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados, que de no ser proporcionados limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Definimos las NEE de la siguiente manera “cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de ésta) que afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todas las ayudas especiales del currículum especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda: puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno” (Bennan, 1988, citado en Sánchez, 1997:8)

Como se mencionó anteriormente, las NEE surgen de la interacción entre las dificultades que presenta el estudiante y las condiciones (barreras) del contexto escolar, familiar y social en el cual vive, cuando éstos interponen barreras o no han desarrollado las capacidades y estrategias suficientes para responder a sus necesidades educativas.

El concepto de “necesidades educativas especiales” se origina desde el “Informe Warnock”, publicado en 1978. Este informe se elaboró a partir de una investigación realizada entre 1974 y 1978 por una comisión de expertos, liderada en primer lugar por Mary Warnock, en respuesta a una solicitud del Secretario de Educación del Reino Unido en aquel momento. No se trataría de un concepto nuevo, según ella misma lo indica.

El concepto de ‘necesidad educativa especial’, tal como aparece en el informe, es de carácter unificador; en ningún caso puede considerarse revolucionario. Hasta cierto punto, el Comité analizó y clarificó ideas que ya habían comenzado a ser puestas en práctica. (Warnock, 1987, citado en Díez, 2004: 26).

La Comisión Warnock consideró que no sólo los niños y niñas con discapacidad requerían las ayudas señaladas, sino que había muchos otros que experimentaban dificultades de aprendizaje, por diversas causas, que también precisaban de estas ayudas. Por ello, se señala en el informe que uno de cada cinco alumnos puede presentar necesidades educativas especiales, durante períodos de tiempo variables, a lo largo de su escolaridad.

A partir de dicho informe se entiende la necesidad educativa especial como aquella que requiere:

- La dotación de medios especiales de acceso al currículo: mediante un equipamiento, unas instalaciones o recursos especiales, la modificación del medio físico y técnicas de enseñanza especializadas.
- La dotación de un currículo especial o modificado.

- Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Esta nueva concepción ha implicado cambios importantes en la forma de entender las NEE, al plantear que los grandes fines de la educación son los mismos para todos los párvulos, sean cuales fueren los problemas que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje. Concibe la educación como un continuo de prestaciones y esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades de los educandos, de forma que puedan alcanzar los fines de la educación.

Según el informe Nuevas Perspectivas y Visión de la Educación Especial (MINEDUC, 2004), las implicaciones del concepto de necesidades educativas son las siguientes:

- Las NEE no se definen por las categorías diagnósticas tradicionales, sino por las distintas ayudas y recursos pedagógicos, materiales y/o humanos que hay que proporcionar para facilitar el desarrollo personal y proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas.
- Las dificultades de aprendizaje y de participación que experimentan los alumnos, son de naturaleza interactiva. Esto supone que la evaluación y respuesta educativa han de considerar tanto las dificultades y potencialidades del alumno como de los contextos educativos, con el fin de identificar qué tipo de ayudas hay que brindarle, y qué modificaciones es preciso realizar en dichos contextos para favorecer su desarrollo, aprendizaje y participación. Si bien, en el caso de las personas con discapacidad, existen ciertas necesidades educativas especiales que

se derivan de dicha condición, al margen del contexto en el que se desenvuelven, no es menos cierto que muchas dependen de otras variables personales, educativas y sociales. Es importante, además, señalar que algunos aspectos que se derivan de su discapacidad hay que abordarlos desde el sector de la salud y no desde la educación, por lo que es fundamental una coordinación y trabajo intersectorial.

- El origen interactivo de las dificultades de aprendizaje nos remite a la idea de relatividad de las necesidades educativas especiales y nos obliga a situarlas en un continuo, al que las escuelas han de dar respuesta y que van desde las más leves a las más significativas. Las necesidades educativas especiales tendrán matices distintos en función de la respuesta y características de cada escuela y de cada docente. Cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de una escuela, más necesidades educativas especiales generará en los alumnos.
- Las necesidades educativas especiales además de relativas son cambiantes, ya que pueden variar en función de los avances del propio alumno y de los cambios de la enseñanza y entorno educativo. Es mejor entonces hablar de “situación” como algo opuesto a “estado”.
- Las necesidades educativas especiales pueden ser de carácter transitorio o permanente. De hecho, hay alumnos que requieren ayudas y recursos sólo en un momento determinado de su escolarización, otros en cambio requerirán de estos apoyos en forma sostenida en el tiempo.

Según el decreto n° 170/ en el artículo N° 2 del año 2009 se considera como alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales a *“aquél que precisa ayudas y recursos*

adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”.

Según el mismo artículo, Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente serían

“aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.

Necesidades educativas especiales de carácter transitorio: son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización”.

En definitiva, las necesidades educativas especiales varían dependiendo del contexto y entorno en el cual se desenvuelve cada individuo, de las necesidades que este puede presentar y lo que la sociedad se compromete a brindar en beneficio y bienestar del afectado.

3.3 Inclusión v/s integración en las instituciones educativas.

Si bien el concepto de inclusión se puede denominar como un movimiento social que busca la integración de los individuos que se encuentran en situación de segregación o marginación dentro de la sociedad, está busca que las personas puedan incluirse de mejor manera mostrando sus habilidades, siendo un ideal el coexistir de manera ecológica nutriéndose de cada uno y vivir la otredad. Pudiendo así tener las mismas posibilidades y/o oportunidades para potenciarse como individuo.

La inclusión utiliza una estrategia de mediación desde aspectos globales a otros más específicos, en otras palabras, desde aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, buscando como propósito disminuir barreras para lograr desarrollar la participación de las personas en la sociedad como ciudadanos plenos.

La inclusión educativa como concepto general comienza a principios de los años 80 en Estados Unidos y Europa, focalizada en los estudiantes con discapacidad. Últimamente el foco central de la inclusión ha cambiado paulatinamente su rumbo y plantea un nuevo desafío, el cual se centra en hacer las prácticas inclusivas en educación accesible a toda la comunidad. Ello implicaría un cambio en las normativas existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza lo cual respondería a la diversidad de sujetos implicados en los diferentes contextos educativos en cuanto a raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad, entre otras diferencias que van más allá de la habilidad para aprender.

La inclusión está ligada a diferentes conceptos que refuerzan su definición y finalidad. Uno de esos conceptos es la diversidad, la cual busca atender las múltiples necesidades educativas presentes en cada individuo dentro de la comunidad, respetando las distintas capacidades. La diversidad en el ámbito de la inclusión educativa abarca todos los

aspectos, como son la diversidad étnica, cultural, social, física, etc., teniendo como fundamento la igualdad de oportunidades para todos y el principio de la no discriminación.

La inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los párvulos con especial realce en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Aquello implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los párvulos. En este sentido, la inclusión escolar o educación inclusiva considera la escuela y los centros educativos como lugares equitativos y sin desigualdad ni discriminación para garantizar el aprendizaje. Es por ello que la inclusión educativa trasciende el ámbito de la escuela, y propone el derecho de todos al aprendizaje, y la atención a cada una de las personas según sus necesidades, características, intereses y potencialidades, cualesquiera sean sus singularidades. Mediante la inclusión, se persigue brindar a las personas con alguna condición especial (permanente o transitoria), las mismas oportunidades, en igualdad y equiparación de oportunidades, que tienen todos los miembros de un país para acceder al sistema educativo.

Con respecto a la inclusión en Chile, en el año 2010 se promulga la ley 20.422 con el fin de garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades donde el Estado chileno establece medidas contra la discriminación, las que consisten en exigencias de accesibilidad, realización de ajustes necesarios y prevención de conductas de acoso, definidas desde la integración social de la vida ciudadana. Esta ley define cinco principios que deben considerarse y ponderarse, en todo momento, para efectos de hacer una correcta aplicación de esta. Estos son, el acceso a una vida independiente; la accesibilidad y diseño universal a

entornos, bienes y servicios; la intersectorialidad y la participación y diálogo social, más los planes de mejora que resultan de la interacción de los diversos Proyectos Educativos.

Como se mencionó anteriormente, la inclusión ha adquirido un énfasis especial durante los últimos años en el contexto educativo latinoamericano y particularmente el chileno, visibilizada en ámbitos como políticas públicas y acciones gubernamentales. Esta representación del concepto de inclusión regula no sólo las prácticas educacionales como enseñanza, metodología y currículum, entre otras. Una definición clara de inclusión educativa sería “...*un proceso de mejora e innovación educativa sistemático, para tratar de promover en los centros escolares la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de donde son escolarizados con particular atención a aquellos más vulnerables.*” (Macarulla y Saiz 2009: 40-41). Aquello refuerza la idea de que la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales.

Existen modelos educativos que buscan que el aprendizaje de los párvulos sea equitativo sin importar si existe algún tipo de NEE, uno de estos es el llamado Proyecto Roma. Este modelo pretende hacer del aula un ambiente de aprendizaje y convivencia, incorporado a las familias en el proceso de enseñanza; también se busca que los educadores sean preparados para que en un solo espacio ellos puedan comprender y atender a la diversidad existente en los niños y las niñas. “*Si lo que pretendemos es construir una sociedad justa, democrática y culta, se requiere que la escuela pública ofrezca modelos equitativos que afronten con justicia las desigualdades. Donde no haya ningún niño o niña,*

ni ningún joven que, por razones de género, etnia, religión, hándicap, procedencia económica y social esté excluido”. (Meleroy Parages, 2016: 23).

Siguiendo la línea de la inclusión, el enfoque de integración educativa propone incorporar a los estudiantes con necesidad educativa especial que son educados en una ‘escuela especial’ a la educación que comúnmente conocemos, con el objetivo de lograr un ambiente donde se pueda educar a los párvulos en conjunto independiente de su condición. El trabajo educativo con párvulos que presentan NEE conlleva la realización de adecuaciones para que todos y todas puedan tener acceso al curriculum.

Estos conceptos dejan ver que la integración en el ámbito educativo suele ir orientada siempre a las características individuales de los párvulos con alguna NEE, por lo que en ocasiones dejaba muy poco margen de desarrollo para los proyectos educativos en donde se quisiera involucrar más al curso o la comunidad educativa en torno a las NEE y no solo en el ámbito educativo, sino que también en el contexto social, es por ello que poco a poco va tomando más protagonismo el concepto de inclusión.

Para contextualizar, en enero de 1994 se promulga, en Chile, la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad N° 19.284, la que no sólo abre oportunidades de acceder a una mejor educación, sino también a una mejor salud, recreación y trabajo mejorando, así, la calidad de vida de jóvenes y niños. En el presente año el Ministerio y representantes de organizaciones y entidades sostenedoras de establecimientos educacionales suscriben el “Acta de Compromiso por la Integración de Niños, Niñas y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales.”

“Para que la integración escolar sea posible necesitamos contar con currículos flexibles” (Borsani y Gallicchio, 2008: 26). Un ejemplo de lo anterior es la estrategia de integración que dispone Chile mediante los Proyectos de Integración Escolar (PIE), la cual fue creada por el Ministerio de Educación para dar mayor participación a todos los párvulos que se encuentren en algún establecimiento educacional, con el propósito de trabajar del mismo modo que con los otros estudiantes dentro de la sala de clases, sin hacerlos sentir inferiores ni discriminados en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta no es obligatoria para todas las instituciones educativas, por lo que, existen algunas modalidades de acción optativas para ser consideradas y aplicadas en las instituciones educativas, las cuales se enfocan principalmente en el maestro y maestra, señalando que debe integrar adecuaciones en las prácticas en el aula, ya sea en la evaluación, en el acompañamiento del estudiante y/o en las adecuaciones curriculares que presenta el establecimiento. Ello permite una mayor preparación a las integraciones de estudiantes con NEE. (López, etl. 2014).

Como señala Tenorio (2005:9) *“cada docente efectúa la adaptación curricular necesaria para el éxito del aprendizaje de los alumnos integrados”*, es decir, los docentes deben modificar sus estilos de enseñanza incorporando metodologías innovadoras y nuevas formas de organización en el aula contribuyendo a un aprendizaje óptimo para todos los estudiantes. *“Lograr que el aprendizaje sea pertinente para todos exige una transformación profunda de las prácticas educativas, transitando desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad. Esto es aún un desafío para los países de la región”*. (UNESCO, 2016 :7).

Hay maestros y maestras que tienden a derivar a los párvulos a centros educativos especiales, generando de esta manera una exclusión y discriminación, afectando a las familias en cuanto a la elección del establecimiento educativo donde desean educar a sus hijos/as. En los países donde se han adoptado enfoques más inclusivos, las familias y la comunidad han jugado un rol fundamental en los procesos educativos, aportando información y participando en las decisiones que se toman para dar respuesta educativa a sus necesidades.

La integración en el sistema educativo se diferencia de la inclusión, puesto que la primera genera un concepto de aprendizaje y de organización enfocado en la unificación de la escuela regular en relación a los establecimientos educativos especiales. La integración se basa en un conjunto de medidas de carácter normativo y legal emprendidas por los gobiernos para lograr objetivos, tales como: escolarizar en centros regulares a párvulos que históricamente se les había atendido en centros de Educación especial o establecer criterios para adaptar los currículos, de un modo individualizado, a párvulos con distintos tipos de NEE.

Por otro lado, la inclusión se caracteriza principalmente por tener un objetivo muy claro relacionado con que todos los párvulos y jóvenes de una determinada comunidad desarrollen su etapa escolar en un mismo centro y aula, sin que tenga lugar ningún tipo de separación en función de unas determinadas condiciones personales, sociales o culturales. El concepto de inclusión es integral, complejo y completo, incluye también a aquellos niños que presentan algún tipo de discapacidad o trastorno del aprendizaje. La educación inclusiva debe beneficiar, cubrir las necesidades y estar a la altura de las expectativas tanto de los párvulos con necesidades educativas especiales como los que no las tienen.

La integración se centra en los alumnos con NEE, aquellos que necesitan determinados apoyos, recursos y profesionales capacitados, mientras que la inclusión se basa en un modelo socio comunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto. Se trata de una organización en sí misma inclusiva, en la que todos sus miembros están capacitados para atender la diversidad.

La integración propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los párvulos especiales; la inclusión propone un currículo inclusivo, común para todos los párvulos, en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.

La integración supone, conceptualmente, la existencia de una anterior separación o segregación. Una parte de la población escolar, que se encuentra fuera del sistema educacional regular se plantea que debe ser integrada a este. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. En cambio, la inclusión supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de modo tal que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar que el sistema atiende.

3.4 Educación Parvularia en Chile y el trabajo de inclusión educativa

3.4.1 Inicios de la Educación Parvularia en Chile

Actualmente el nivel de Educación Parvularia en Chile se rige a partir de lo declarado en la Ley general de Educación, la que establece normas generales para cada nivel educativo, donde se señala:

“(...) Artículo 18.- La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo con las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.” (Ley General de Educación N°20.370, 2009).

Haciendo un análisis histórico sobre la Educación Parvularia, Londoño (2017) menciona que los pueblos originarios de Chile, creían que la niñez era simplemente una etapa previa a la vida joven y adulta, no obstante, tenían un sistema de crianza y prácticas enfocadas a atender y educar a los niños desde su más temprana edad. Podemos mencionar que existía una especial preocupación por los párvulos, por ejemplo, en el pueblo Mapuche se realizaban ritos antes del nacimiento para fortalecer al bebé en etapa de gestación, de la misma manera en el pueblo Yaman se otorgaban madrinas a los recién nacidos, estas a su vez proporcionaban masajes y estimulación motora.

Al pasar los años, a mediados del siglo XIX y debido a influencias europeas y religiosas comenzaron las primeras ‘casas de acogida’, con el propósito de ayudar a los niños y niñas más desposeídos de esa época.

Ya en 1906 se crean los primeros kindergártenes fiscales en la historia de Chile, dentro de este contexto se contrata a Leopoldina Maluschka, quien con dos estudiantes en formación como Kindergarterianas de la Escuela Normal, se hacen cargo del funcionamiento de dicha experiencia educativa, empleando el método Froebeliano.

A principio del siglo XX surge un nuevo pensamiento, el cual le da énfasis a la importancia de la infancia, liderado principalmente por pedagogos cuya influencia sigue vigente; como son las de Johann Heinrich Pestalozzi, el alemán Friedrich Fröebel y más adelante, la Educadora italiana María Montessori.

“En el año 1965, con la modificación del sistema educacional chileno (Decreto Supremo N° 27.952), se incorpora el nivel de educación parvularia al sistema regular de educación, señalando que “Educación Parvularia se ofrecerá a los niños en edad preescolar y tendrá como objetivo fundamental el desarrollo integral de la personalidad del niño y su adaptación inteligente al medio local y natural”. (Hermosilla, 1998:14). En 1970 se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), la cual comenzó a ejercer su trabajo en 1971.

Junto con la creación de la primera escuela de párvulos cuatro años más tarde, el MINEDUC se hace cargo del nivel de Educación Parvularia, creando así en 1948 el "Plan y programa de estudios" como un instrumento orientador para los anexos a las escuelas.

En la década del 70, la educación de párvulos en Chile ya tenía su identidad propia, *“se inicia así el periodo fundamental en la universalización de los jardines infantiles. La promulgación de la ley que de manera oficial creaba la JUNJI, en abril de ese año, era el signo de que la infancia pasaba a constituirse en prioridad para Chile”* (Ferrer y Hermosilla, 2015: 143).

Más tarde en 1990, Chile ya en contexto de democracia, toma en cuenta la situación de la Educación Parvularia la cual comienza a ser una preocupación importante para el Estado, trabajando por el fortalecimiento y mejora de esta. Para esto, se dispuso parte del gasto público hacia el beneficio de quienes eran considerados como personas con necesidades prioritarias, en este caso, las niñas, niños y las mujeres jefas de hogar.

Así también en este año nace la Fundación Integral del Menor (INTEGRA), comenzando así *“el desarrollo de su Proyecto Educativo, focalizando su atención en los centros abiertos que atienden niños menores de 6 años”* (Hermosilla, 1998:38).

En la última década del siglo XX, los cambios que presentó la Educación Parvularia enfocados hacia el fortalecimiento de instituciones educativas públicas, tenían como objetivo principal que la educación se implementará de manera completa, íntegra y cumpliendo un estándar de calidad para los párvulos de escasos recursos, todo esto requeriría un trabajo conjunto y de apoyo entre educadores y las familias.

En el año 2015, durante el segundo Gobierno de Michelle Bachelet se crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la cual incluye una Intendencia dedicada a la fiscalización de los establecimientos educativos, con el objetivo de asegurar que estos brinden una educación de calidad y un ambiente de trabajo digno para todos los profesionales.

Esta Subsecretaría está a cargo de la elaboración, coordinación, aplicación y evaluación de políticas y programas en materia de desarrollo, promoción y entrega de la Educación Parvularia. La intendencia, en tanto, tendrá entre sus funciones proponer criterios técnicos y fiscalizar el correcto funcionamiento de los establecimientos.

En junio del 2009, La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), elaboró una Política de Buen Trato hacia los niños y niñas. En esta, aún no se incorporaban los términos de inclusión e integración, sino que tiene como principio la igualdad y diversidad, señalando que *“La JUNJI reconoce las características y particularidades de los niños y niñas en cuanto a su edad, género, etnia y necesidades educativas y de cuidado especiales, incorporando esta diversidad como un criterio central en la promoción y prevención del buen trato, ya que éste adquirirá dimensiones específicas de acuerdo a dichas características y particularidades.”* (JUNJI, 2006: 26).

Según las Orientaciones para el buen trato en la Educación Parvularia menciona que este no solo se da en los niños y niñas, sino que también a los adultos que están vinculados con ellos, siendo fundamental que toda la comunidad sea parte de estas prácticas bien tratadas.

3.4.2.- Propósitos de la Educación Parvularia.

Si tomamos en cuenta los propósitos expresados en las Bases curriculares de la Educación Parvularia (2018), podemos ver que se resume en ocho apartados:

- Promover el bienestar integral de la niña y el niño mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de

oportunidades de aprendizaje, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que los rodea.

- Propiciar el desarrollo de experiencias de aprendizaje que, junto con la familia, inicien a las niñas y los niños en su formación valórica y como ciudadanos, considerándolos en su calidad de sujetos de derecho, en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común.
- Promover en la niña y el niño la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas, para favorecer una imagen positiva de sí mismos y el desarrollo de su identidad y autonomía, así como la consideración y respeto hacia los demás. Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para las niñas y los niños, que fortalezcan su disposición por aprender en forma activa, creativa y permanente; y que promuevan el desarrollo personal y social, la comunicación integral y la interacción y comprensión del entorno.
- Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y los niños que sean pertinentes y consideren las necesidades educativas especiales, las diversidades culturales, lingüísticas, de género, religiosas y sociales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades.
- Favorecer la transición de la niña y del niño a la Educación Básica, propiciando el desarrollo y aprendizaje de las actitudes, habilidades y conocimientos

necesarios para esta trayectoria educativa e implementando los procesos pedagógicos que la facilitan.

- Potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que favorezca el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños. Propiciar un trabajo conjunto con la comunidad educativa, con respeto a las características y necesidades educativas de la niña y del niño, para generar condiciones más pertinentes a su atención y formación integral.

Para lograr un desarrollo y aprendizaje óptimos en los párvulos, se requiere de condiciones que les permitan expresarse, explorar y observar de manera libre. En los primeros años de vida, la Educación Parvularia es la encargada de potenciar, complementar valores, inculcar el respeto y afiatar lazos, ya sean de familia o de desarrollo en grupo, además de dar acompañamiento a aquellas familias que por cualquier motivo no cuentan con el apoyo necesario.

“Algunas familias reciben aún mayores consecuencias positivas al contar con un Jardín Infantil o Sala Cuna, y son aquellas que, por distintos motivos, no pueden contar con redes familiares que los apoye en su rol materno o paterno. Un caso específico, lo configuran mamás adolescentes y que se encuentran insertas en el sistema proteccional porque no cuentan con padres o adultos que puedan hacerse cargo de sus cuidados ni apoyarlas en la crianza de sus hijos. En estos casos las Salas Cunas y los Jardines Infantiles permiten que las adolescentes finalicen su educación escolar y realicen actividades laborales, y además otorgan a los bebés

un espacio acogedor, protector y con figuras que les ofrecen una relación de cariño que estimula su desarrollo. Este contexto complementario de educación afectuosa y respetuosa permite que el vínculo madre – hijo/a sea más fuerte y seguro”. (Diario Concepción,2018: 2).

Cada educadora tiene diferentes características que hacen que se forme un vínculo afectuoso único entre esta y el párvulo, velando que este se potencie de manera íntegra en las circunstancias que se presenten en diferentes contextos.

Teniendo en cuenta que las educadoras no sólo deben dominar los contenidos que le imparten a sus párvulos, es necesario al mismo tiempo que sean facilitadores del aprendizaje y propicien la participación de todos los estudiantes presentes en el aula, por otro lado, se debe considerar también que estas tengan la capacidad de seguir un mundo de transformaciones constantes en términos educacionales, como en metodología de enseñarle a los párvulos en el aula.

3.4.3 ¿Cómo es la inclusión en la educación inicial?

“La inclusión educativa se define como un proceso participativo orientado a identificar y eliminar todas aquellas barreras, en los establecimientos educativos, que restrinjan el acceso a diversos contextos, la participación en el aprendizaje, la vida en la comunidad educativa y local de los niños y niñas, y la de sus familias.” (MINEDUC, 2018: 10).

Según plantea Kartchner:

“es importante encontrar en cada ciudad una o más escuelas que estén dispuestas y comprometidas a darles la bienvenida a los estudiantes sordos. Esto implica una preparación responsable de la población escolar existente, lo cual se traduce en considerar al estudiante sordo como una persona con un gran potencial y mucho que ofrecer. La comunidad educativa debe reconocer y valorar sus características de personas bilingües y biculturales. Una vez que los estudiantes sordos pasan a ser parte del contexto escolar, esta escuela ya no es una escuela oyente, sino una escuela sordo-oyente. Como tal, todas las personas deben hacer un esfuerzo para comunicarse con los nuevos estudiantes. El currículo chileno abre un espacio para talleres. Este espacio debe aprovecharse para que la comunidad oyente aprenda el Idioma de Señas Chileno. En otros países deben encontrarse estos espacios o crearlos con el mismo propósito” (2009: 73).

Como explica la autora, la inclusión educativa es algo que debemos hacer parte de nuestro sistema educativo como aspecto fundamental, pero esto no es solo que existan estudiantes hipoacúsicos dentro del aula y se les asegure un aprendizaje, sino que es necesario que la comunidad educativa comprenda que un párvulo hipoacúsico tiene tantas aptitudes y competencias como los demás, pero a su vez se debe respetar que su cultura es diferente a la de los demás párvulos oyentes.

De acuerdo con el enfoque inclusivo de la Educación Parvularia, los educadores deben manejar diversos tipos de apoyos para que los párvulos puedan progresar y participar en igualdad de condiciones para tener como fin el aprendizaje. Para proporcionar una educación sin discriminación en las edades más tempranas, se implementan prácticas de

gestión inclusiva en los jardines infantiles y escuelas, para otorgar al párvulo un ambiente de aprendizaje equitativo, fortaleciendo el desarrollo del sentido de pertenencia y la plena integración a la comunidad educativa, teniendo de pilar fundamental los valores inclusivos de acuerdo a una visión pedagógica.

Considerando que la inclusión promueve el trabajo en comunidad basándose en el apoyo y en las relaciones que establece el párvulo, se aplican estrategias inclusivas ampliando el enfoque de la educación, como el diseño universal para el aprendizaje (DUA). Este principalmente se enfoca en el cómo y porqué del aprendizaje, *“basado en conocimientos actuales en neurociencias sobre el aprendizaje generando un currículum adecuado y que responda adecuadamente a la diversidad real en las aulas apropiado para todos los estudiantes”* (Rose y Meyer, 2002:1). El DUA se ha convertido en una de las principales estrategias de un enfoque inclusivo para asegurar y proporcionar el aprendizaje de todos los estudiantes, junto con la co-enseñanza se formulan estrategias importantes teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes.

En Chile, la inclusión se ha visualizado de manera más concreta mediante los Proyectos de Integración Escolar (PIE), los que buscan brindar una atención educativa diferenciada dentro de la escuela a los y a las estudiantes con algún tipo de discapacidad.

La co-enseñanza se define como: *“Dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñanza de un grupo o todos los estudiantes de una clase”* (Cramer et al. 2010: 220) Villa et al. (2008) indican que esta estrategia involucra profesores de educación regular y de Educación Especial, trabajando en conjunto de forma equitativa para los estudiantes con y sin discapacidades.

Declaraciones realizadas en la Cumbre de Incheon (2015), establecen que la inclusión y equidad en la educación son aspectos centrales para hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje.

La Ley 20.422, aprobada el 22 enero 2015 y centrada en la inclusión de las personas con discapacidad, entiende por igualdad de oportunidades la ausencia de discriminación por razón de discapacidad, además de adoptar medidas de acción positiva orientadas a compensar o evitar las desventajas de una persona con discapacidad.

En consecuencia *"no es responsabilidad del individuo y su limitación, sino que es producto de su relación con las barreras o facilitadores que afectan el funcionamiento normal en los diversos ambientes y contextos de forma multidimensional"*. (MINEDUC, 2018:10).

Como se menciona en la cita anterior, el individuo no es responsable de su discapacidad, sino que su entorno. Por lo tanto, el párvulo con discapacidad no debiese presentar ningún problema para aprender, dentro del establecimiento en donde se encuentre matriculado, ya que este debería contar con todas las herramientas educativas necesarias para que el educando logre su máximo potencial.

Por consiguiente, la inclusión es un proceso participativo orientado a identificar y eliminar todas aquellas barreras en los establecimientos educativos que limiten el acceso a diversos contextos de aprendizaje, para favorecer a los párvulos dentro del establecimiento, a sus familias y comunidad.

De esta manera el DUA trata de utilizar diferentes enfoques y canales sensoriales, primero en la presentación de la información, dentro de las actividades, ajustando elementos como tamaño de la letra, intensidad de la voz, utilizar pistas o palabras claves para identificar ideas centrales y conceptos, entre otras, además de utilizar apoyo gráfico o algún elemento visual que refuerce las explicaciones verbales.

En cuanto a la inclusión en Chile, podemos decir que pretende contar con establecimientos de acceso universal, los cuales posean material didáctico adaptado para los requerimientos de párvulos con alguna discapacidad, contar con apoyo de profesionales en distintas áreas, como kinesiólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, entre otros.

Debemos mencionar que la Ley de Inclusión Escolar presente en Chile, cuenta con los siguientes puntos como principales:

- La Ley de Inclusión Escolar entrega las condiciones para que los niños y niñas, jóvenes y adultos que asisten a colegios que reciben subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad.
- La iniciativa comienza a regir de forma gradual y tiene como objetivo garantizar la educación como un derecho.
- Esta Ley otorga libertad de elección a las familias para escoger el proyecto educativo que prefieran, con disponibilidad completa de la información de cada establecimiento, sin estar condicionados a la capacidad de pago, rendimiento académico u otros tipos de discriminación para sus hijos e hijas. (MINEDUC, 2018)

Desarrollando esta Ley y sus puntos principales en Chile, lo que se busca es dar la oportunidad de una educación integral a personas con alguna discapacidad y a su vez que los otros párvulos no discriminen, esto lleva a que los establecimientos deben enfocarse en 2 puntos: la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad (Ley N° 20.845, de Inclusión Escolar).

Por lo tanto, en relación a lo anterior

“las estrategias orientadas a propiciar oportunidades de aprendizaje de calidad de acuerdo a las características, necesidades e intereses de todos los niños y niñas, deben ser concebidas a partir de una comprensión y visibilización de la comunidad educativa y su contexto; esto permite identificar tanto las relaciones posibles entre la institución educativa y los distintos componentes del entorno”. (MINEDUC, 2018: 18).

En síntesis, el propósito es encontrar la mejor manera de enriquecer y facilitar el aprendizaje del párvulo para así lograr el máximo potencial en él, a través de estrategias consensuadas con la familia.

3.4.4 Posicionamiento político de las Educadoras de Párvulo

“Los educadores tradicionalistas se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. En la visión del mundo de los tradicionalistas, las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción. Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos, lo mismo que la idea de que representan áreas de acomodación y

contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social. Desde la perspectiva de la teoría educativa crítica, los tradicionalistas dejan de lado importantes cuestiones acerca de las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación”. (Giroux, 1997:32).

La formación docente aparece como un dispositivo necesario para clarificar el posicionamiento político del establecimiento, es por esto que hoy en día las escuelas se ven como un lugar donde los niños y niñas solo van a estudiar, por lo que se deja de lado la importancia del poder de la transformación que se puede generar a través de la comunidad educativa.

Por ende, la educación es un acto político por sí solo, ya que de modo innato está involucrada con las ideas de la sociedad, por lo que cada cambio que se vaya generando repercutirá en sí misma, por las implicancias éticas que tiene la educación para el cambio en las maneras de aprender y de enseñar.

“A nuestro juicio la identidad profesional de los profesores no puede ser concebida exclusivamente en términos de una socialización al interior de un grupo profesional, del cual se asumirán normas, reglas y conocimientos.” (Arancibia y Moreno, 2015: 95).

3.5. Situación de la Comunidad Sorda en Chile

3.5.1 Recorrido histórico

A lo largo de la historia mundial, las personas sordas han sufrido discriminación por parte de sus comunidades, porque se consideraba al sordo como un discapacitado, alguien disminuido

en cuanto a capacidades para aprender, es más, si nos remontamos a la época de Aristóteles, él decía que: “lenguaje y habla eran uno mismo”. Según él, la sordera era sinónimo de falta de inteligencia. Lo lamentable es que esta afirmación se mantuviera vigente por más de dos mil años. Luego complementó sus opiniones Hipócrates en la Grecia clásica diciendo: *“los mudos de nacimiento no pueden discurrir; más solamente profieren una especie de voz”* Aristóteles, posteriormente, decía *“los que por naturaleza son mudos son también sordos.”* (Sykes, 2009: 11)

Esta concepción de las personas sordas perduró por muchos años ya que, a pesar de que su observación sobre esta no era tan detallada y que además no hubo estudio más profundo acerca de la naturaleza de la comunicación de los sordos, las ideas de Aristóteles fueron consideradas de mucha importancia, debido a sus grandes contribuciones, tanto en el ámbito de la filosofía como en la ciencia.

A fines del siglo XVI un médico italiano llamado Girolamo Cardano, contradujo este dogma al afirmar que: *“el mundo puede escuchar por medio de la lectura y hablar por medio de la escritura. Incluso se han encontrado informes de señas usados por órdenes religiosas durante el siglo XII”* (García, 2002: 57). A partir de esta nueva comprensión de la comunicación, que no estaba solo centrada en el habla, sino también en la escritura y la lectura, elementos que poco a poco se incluyeron en la enseñanza de los sordos.

La promoción de la inclusión de las personas sordas, ha generado una mejor calidad de vida a través de la mejora de la política social y de salud, la cual ha tenido un impacto importante en el mundo, no sólo en la prevención, sino también en la prestación de ayuda a las personas que presentan diversas discapacidades.

En la actualidad, hemos visto que se ha visibilizado la cultura sorda a través de diferentes programas sociales que apuntan a la inclusión, el uso de la lengua de señas e incluso en la participación de intérpretes de lengua de señas en la televisión. Todas estas acciones han hecho posible que se tomen medidas para que la inclusión sea real y efectiva.

En cuanto a la educación, en Chile podemos destacar los siguientes hechos:

El 27 de octubre de 1852 se funda la primera escuela de Sordos en Santiago, durante el gobierno de Manuel Montt. Fue la primera Escuela de Sordos de América Latina, subsistiendo en la actualidad con el nombre de “Escuela Anne Sullivan”. Tuvo como director al profesor italiano Eliseo Schieronni, quién había sido profesor de Sordos en Milán. Los alumnos estudiaban lectura, escritura, gramática castellana, aritmética, religión y encuadernación.

En el año 1854 se estableció en Santiago una segunda escuela de Sordos, destinada a la educación de mujeres. Las alumnas estudiaban lectura, escritura, gramática castellana, aritmética, religión, costura y bordados.

En 1889 se crea el “Instituto de Sordo-Mudos”, el cual tenía como objetivo educar a las personas sordas y formar educadores para las escuelas especiales, estableciendo que: *“se adoptará exclusivamente el método de la palabra articulada y de la lectura labial. Se prohíbe el sistema mímico y en lo posible se aplicará el ejercicio del órgano auditivo”* (Caiceo, 1988: 343). Tipificando de esta manera a las personas sordas en la educación.

En 1927, según Caiceo (1988), la Reforma Educativa del presente año obliga al Estado chileno a mantener escuelas-hogares para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales o retrasados mentales.

En 1929 las escuelas especiales pasan a formar parte del Sistema Educativo Chileno, para que posteriormente, en 1932 se cree en Santiago una de las escuelas de Sordos más emblemáticas, la llamada “Escuela de Sordos La Purísima”, que era dirigida por monjas Franciscanas de la Inmaculada Concepción.

Según señalan Demartini y Letelier (2006), las monjas golpeaban sus manos cada vez que intentaban comunicarse en lengua de signos, ya que era una forma de comunicación semejante a los monos. En 1998, debido a graves problemas económicos, la escuela cierra definitivamente.

En 1958, el doctor Jorge Otte Gabler crea el “Instituto de la Sordera”, ofreciendo formación laboral a los jóvenes Sordos, impartiendo talleres tales como carpintería, vestuario y cocina.

En 1974, el Departamento de Educación Diferencial de la Universidad de Chile (actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), crea el “Centro de Educación, Experimentación e Investigación Dr. Jorge Otte Gabler”, ofreciendo educación especial a niños Sordos hasta 6° año básico.

En 1998 se fusionan ambas instituciones cancelando los talleres laborales, ofreciendo educación hasta 8° año básico. A partir de la década del 60, se crean escuelas especiales de Sordos a lo largo de todo el país.

En 1964, se crea la carrera de profesor especialista en educación especial en la Universidad de Chile.

Al año siguiente, el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva, promulga una Reforma Educacional, que propone una serie de cambios. Se conforma una comisión asesora con la misión de formular medidas para solucionar los problemas de la educación especial. Se crea el Departamento de Educación Especial en el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC), dando mayor ordenamiento administrativo y legitimidad institucional a este subsistema educativo.

En 1966, la Universidad de Chile imparte por primera vez estudios de especialización en trastornos de audición y lenguaje, destinados a formar profesores especialistas en la educación de Sordos.

En 1981, mediante el Decreto Supremo Exento N.º 15/81, se aprueban los primeros Planes y Programas de Estudio para la Educación Especial en Trastornos Auditivos, con un marcado enfoque clínico y énfasis en la rehabilitación y el tratamiento.

En 1990, se crean nuevos planes y programas de estudio que mantienen el enfoque centrado en el déficit y la descontextualización del currículo común. Este mismo año, el Estado asume mayor responsabilidad con la población con discapacidad, promulgando una serie de leyes y decretos.

En 1994 se promulga la Ley N.º 19.284, sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad. Esta ley crea el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) como una entidad autónoma del Estado, relacionada con el Ejecutivo a través del Ministerio

de Planificación Nacional. Su misión institucional es contribuir a la integración social y a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, mediante la administración eficiente de los recursos financieros que se ponen a su disposición. No obstante, los avances en legislación no se expresan en la práctica, ya que, la Reforma Curricular iniciada en 1996, que implementó nuevos marcos curriculares en la educación infantil, primaria y secundaria, no toma en cuenta a la educación especial.

Entre 1998 y 2003 se impulsa el desarrollo de políticas de integración escolar, a partir de la capacitación de docentes, el incremento en las subvenciones, los proyectos de integración escolar, entre otros.

Un hecho decisivo en la historia de los Sordos en Chile es la creación de la Confederación Nacional de Sordos de Chile (CONASOCH) en el año 2002, que luego de 50 años de divisiones y largos períodos de esfuerzos, unifica a la Comunidad Sorda del país en una sola institución representativa de carácter nacional.

En 2005, el MINEDUC presenta la Nueva Política Nacional de Educación Especial, cuyas líneas estratégicas para el periodo 2006-2010 son: ampliar el acceso a la educación, mejorar el currículo y la gestión escolar, mejorar la integración escolar y la atención de la diversidad, fortalecer las escuelas especiales, promover la participación familiar, mejorar la formación de los docentes y profesionales de la educación especial y regular, aumentar el financiamiento, reforzar los equipos técnicos del MINEDUC y extender la comunicación y difusión de la problemática de la discapacidad.

Algo que marcó un antes y un después en la historia de la educación de sordos en Latinoamérica, fue el Congreso de Milán de 1880 el cual se llevó a cabo del 6 al 11 de

septiembre. En este congreso se estableció que la enseñanza para las personas sordas se realizará mediante la exclusión de la lengua de señas de los establecimientos que la impartieran y sustituirla por clases orales, esta decisión conllevó a que gran parte de Europa quedaran sin profesores que impartieran la lengua de señas por lo que los niños y niñas sordas quedaban sin educación.

Considerando lo anteriormente descrito, podemos dar cuenta de cómo ha avanzado la integración e inclusión de las personas sordas en la sociedad chilena, teniendo como prioridad la incorporación a la educación y a la formación laboral. Sin embargo, como se ha visto a lo largo de la historia, de manera paulatina se fue generando una visión persona, como de sujeto de derecho, pero siempre teniendo en cuenta que presentaban discapacidad.

“Durante el Siglo XVIII se habían definido en Europa dos tendencias muy diferentes para la educación de los Sordos. La primera de ellas, representada por la obra del francés Abad Michel de L’Épée, defendía la educación basada en la lengua de señas. El objetivo de la escuela, según de L’Épée, era la preparación intelectual del alumno para la vida ciudadana. Esta propuesta fue conocida entonces como el método francés. La segunda tendencia, cuyo gran representante fue el alemán Samuel Heinicke, planteaba que el objetivo de la escuela de sordos era fundamentalmente enseñar el habla, de modo que el alumno pudiera integrarse a la sociedad oyente, que le enseñaría lo necesario. Las propuestas de Heinicke eran llamadas el método alemán.” (Oviedo, 2006)

Podemos ver que estas dos tendencias eran muy opuestas y lamentablemente como resolución de este congreso, se optó por la educación de los sordos en el uso del habla dejando

de lado el uso de la lengua de señas; esto claramente produjo un retraso en los avances de educación para sordos ya que esto estaba centrado en un enfoque médico de rehabilitación, volviendo a la concepción de la persona sorda como discapacitada.

3.5.2 Lengua de señas como medio natural de comunicación

Podemos pensar que la comunidad sorda tiene en común, además de la discapacidad auditiva, el uso de la lengua de señas, pero no es una realidad para todos, más aún cuando en ocasiones no se puede acceder a una educación especializada. A pesar de que Chile ratificó la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, no fue sino hasta el año 2012 en donde el Estado, por medio de la Ley 20.422, Art. 26, estipula que *“se reconoce la lengua de señas como medio de comunicación natural de la Comunidad Sorda”*. A partir de este hito, el día 31 de agosto de cada año, se celebra el Día de las personas Sordas, conmemorando así, un avance en la inclusión y la validación de los derechos de las personas sordas.

Es importante comprender que su origen no vino dado por las personas oyentes, ya que esta surge por un instinto natural de las personas sordas de querer comunicarse. Es por esto que no todos los sordos se comunican a través de una lengua de señas establecida. He aquí la importancia de la educación de niños sordos desde la primera infancia con el uso de la lengua de señas.

3.5.3 Estadísticas en Chile

La encuesta INE (2004) demuestra que existe un total de 292.585 personas con discapacidad auditiva, se incluyen en la siguiente estadística tanto las personas sordas como las hipoacúsicas, desglosados por región sería:

| Región | N° de personas | Porcentaje población regional |
|----------------------|----------------|-------------------------------|
| I Arica y Parinacota | 9.896 | 2.3% |
| II Antofagasta | 7.257 | 1.5% |
| III Tarapacá | 6.709 | 2.3% |
| IV Coquimbo | 11.520 | 1.9% |
| V Valparaíso | 22.346 | 1.37% |
| VI O'higgins | 16.680 | 2.0% |
| VII Maule | 28.206 | 3.0% |
| VIII Bío - Bío | 36.092 | 1.8% |
| IX Araucanía | 28.817 | 3.2% |

| | | |
|----------------|--------|-------|
| X Los Lagos | 23.932 | 2.2% |
| XI Aysén | 2.303 | 2,28% |
| XII Magallanes | 2.395 | 1.97% |
| Metropolitana | 96.432 | 1.5% |

Tabla realizada según datos estadísticos INE 2004.

Si bien, los porcentajes varían entre uno y tres por ciento por región, las personas sordas se encuentran en cada una de estas logrando una representatividad a lo largo de nuestro país, por lo que es importante que se sientan parte de una comunidad que los represente y que vele por sus intereses, en su caso, la comunidad Sorda.

Según el censo realizado el año 2012, la población total chilena es de 16.572.475 millones de habitantes, donde 488.511 corresponden a personas que tienen sordera o algún tipo de dificultad auditiva, lo que equivale al 2,94% de la población total.

3.5.4 Organizaciones y fundaciones para sordos

En la actualidad existen diversas agrupaciones para personas sordas, las cuales ofrecen herramientas para su desarrollo como individuo, estas se pueden encontrar a lo largo de todo Chile.

La información que se presentará, fue obtenida de las páginas oficiales de cada agrupación:

Asociación de Sordos de Chile ASOCH (<http://www.asoch.cl/>): fue fundada el 24 de octubre de 1926 y la formación de esta se debe al interés de un grupo de quince amigos que se reunían en la década de 1900 en la Plaza de Armas de Santiago, siendo su primer nombre Sociedad de Sordomudos de Chile (1913). Pasó a llamarse Asociación de Sordomudos de Chile cuando se constituyó oficialmente en 1926. En la actualidad se llama Asociación de Sordos de Chile (ASOCH) y cuenta con la personería jurídica núm. 576 Decreto Supremo del 12 de febrero de 1935. La Asociación de Sordos de Chile es una entidad sin fines de lucro, sin subsidios ni ayuda estatal de ninguna especie. Se autofinancia con cuotas sociales, eventos y arriendo de algunas de sus dependencias. La ASOCH está afiliada a la World Federation of the Deaf (WFD) y participó en el Congreso Mundial de Personas Sordas celebrado en Madrid, España, en julio de 2007 y en Durban, Sudáfrica, en julio de 2011.

Corporación Real de Sordos de Chile CRESOR (www.cresor.cl): es una corporación sin fines de lucro, fundada el 10 de mayo de 1997, cuya finalidad es contribuir a la inserción social de las personas sordas, focalizando la atención, el apoyo y promoción, en los más jóvenes, en un esfuerzo por alcanzar la igualdad de oportunidades y la proyección de un tipo de voz pública y social del silencio que sea asertiva y proactiva, es una organización conformada principalmente por jóvenes y por ende, con una visión de objetivos y de gestión innovadora. Desde su nacimiento el número de sus socios se ha visto incrementado significativamente, contando ya con estos en Iquique, Valparaíso, Talca, Chillán, Concepción, Temuco, Punta Arenas e incluso cuenta con una organización colaboradora desde Perú.

Los jóvenes sordos buscan promover el desarrollo integral de las personas sordas y generar espacios de equiparación de oportunidades para sus pares en todos los ámbitos del desenvolvimiento humano en sociedad, eliminando barreras comunicativas y afirmando positivamente nuestra IDENTIDAD SORDA.

Corporación ProSordos Chile (www.prosordos.cl): Fundada el 9 de Junio de 2007, personalidad Jurídica 176843 del 4 de agosto de 2014, ProSordos Chile nace originalmente como Asociación Nacional de Profesionales Sordos de Lengua de Señas Chilena, por una inquietud visionaria de tres profesionales sordos que observan con preocupación la desorganización, falta de normas uniformes, información, capacitación, perfeccionamiento y desamparo en que se encuentran los docentes sordos y la enseñanza de la Lengua de Señas en Chile, para lo cual se proponen crear un organismo aglutinador que se preocupe especialmente en la promoción del desarrollo, investigación, difusión, capacitación, perfeccionamiento y protección de la actividad de sus asociados, elevando así sus competencias pedagógicas que permitan entregar un servicio de excelente calidad profesional, velando siempre por el correcto uso y aplicación de la Lengua de Señas Chilena utilizada a nivel nacional.

Posteriormente, ante los acontecimientos sociales que se producen a nivel nacional, se evidencia la inexistencia de una organización que se preocupe exclusivamente de los problemas que afectan a las Personas Sordas y su grupo familiar, involucrando también a las personas oyentes. ProSordos Chile decide ampliar sus objetivos pasando a denominarse Corporación ProSordos Chile, abriendo las puertas a todas las Personas Sordas y oyentes para que puedan participar libremente planteando sus inquietudes, propuestas y soluciones

para presentarlas, consensuada y mancomunadamente, a las instancias que correspondan, logrando así obtener beneficios para todas las Personas Sordas de Chile.

Instituto de la Sordera INDESOR (<http://www.institutodelasordera.cl>): es una Corporación de Derecho Privado sin fines de lucro. Fue fundado por el Dr. Jorge Otte Gabler en el año 1957 con el objetivo de brindar educación y capacitación laboral a jóvenes sordos. Desde noviembre de 1959 el Indesor obtuvo su Personalidad Jurídica, la cual se encuentra actualmente vigente.

En el año 1977 Jorge Otte crea los Talleres de Capacitación Laboral para jóvenes sordos, los que, hasta ese momento, no recibían atención alguna.

En el año 1983 obtienen el reconocimiento oficial por su Función Colaboradora del Estado en Educación con esto se logra la subvención que permitió la continuidad de esta escuela hasta la actualidad.

En el año 1998 dejan de funcionar los talleres que, para ese entonces, funcionaban en un terreno cedido en comodato por el Patronato Nacional de la Infancia en Hernán Cortés, un año antes, y ante el anuncio del cierre del establecimiento, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), a través de su Departamento de Educación Diferencial, decide hacerse cargo del establecimiento asumiendo la casi totalidad del directorio de la Corporación Instituto de la Sordera, de esta forma, se estableció que el presidente del directorio de la Corporación fuera quien ocupe el cargo de Rector de la UMCE.

En sus más de 50 años de existencia, la Corporación Indesor ha luchado por el desarrollo integral de las personas Sordas y ha evolucionado en este camino, hasta posicionarse en la

vanguardia nacional. En lo que al trabajo con la Comunidad Sorda respecta, se han convertido en referentes obligados para otras instituciones civiles, gubernamentales, del mundo público y del privado.

En la actualidad, el Instituto de la Sordera busca cumplir con su misión a través del abordaje de tres áreas:

1. La educación para niñas, niños y jóvenes sordos a través de la escuela Dr. Jorge Otte Gabler.
2. El diagnóstico y atención temprana a través de su Centro de Diagnóstico Auditivo.
3. La investigación, elaboración de material, realización de cursos y recopilación de documentos afines a través del Centro de Recursos e Investigación "Mundo Sordo".

Federación Deportiva Nacional de Sordos de Chile FEDENASCHILE (www.fedenaschile.cl): es una organización de personas sordas sin fines de lucro, domiciliada en Santiago, cuyo objetivo fundamental es promover la integración social de las personas sordas en todos los ámbitos de la vida. La mayoría de los sordos que son parte de la federación son jóvenes y adultos jóvenes cuyas edades fluctúan entre los 14 y 35 años de edad, provienen de estratos socioeconómicos medios y bajos, razón por la cual tienen pocas oportunidades de participar en instancias deportivo-recreativas que estimulen su sentido de pertenencia social, habilidades de trabajo en equipo, intercambio cultural en la mutua identidad y el uso productivo del tiempo libre, previniendo de esta manera los riesgos psicosociales estimulados por la marginalidad y la incomunicación.

Centro de estudios y capacitación para sordos de Valparaíso CECASOV: establecimiento educacional que ofrece de manera gratuita educación Pre-Básica, Básica, Media y Laboral, para niños y jóvenes sordos entre 1 y 26 años, con matrículas abiertas durante todo el año.

Este Centro de Estudios inicia sus funciones en marzo de 1988, con el propósito de cubrir la necesidad de ofrecer educación a jóvenes y adultos sordos que se encontraban marginados del sistema educativo. Para ello, se adopta el enfoque metodológico de la Comunicación Total y el Ministerio de Educación autoriza la utilización de Programas de Educación Fundamental para adultos, con adaptaciones curriculares y un Plan de Estudios que permitía ofrecer una formación en el nivel de educación básica y capacitación laboral en 6 Talleres. La acogida de esta opción educativa fue tan alta en la comunidad Sorda que, con el paso de los años, al incrementarse la matrícula, fue necesario crear la instancia de educación media a partir del año 1990, ante la demanda por culminar estudios en esos niveles. Ello obligó a limitar la oferta de capacitación laboral, cambiando la orientación educativa hacia la proyección de continuidad de estudios a nivel superior. Gradualmente se fueron creando cursos, atendiendo a la demanda, ampliándose la oferta también hacia cursos de educación básica y disminuyendo la edad mínima de ingreso, hasta crear niveles de Educación Prebásica, en el año 2001.

La labor desarrollada ha requerido de la participación de otros agentes relevantes en el proceso formativo, tales como padres y apoderados que han debido incorporarse a la dinámica del Centro, participando en las Charlas Informativas, Escuelas para Padres, cursos de Lengua de Señas y todas las actividades que se generan al interior, sean estas para la Comunidad interna y externa del establecimiento.

Asimismo, la red de colaboradores que apoyan esta tarea educativa se ha ido fortaleciendo y creciendo con el paso de los años, conformándose no sólo con instituciones de servicio, sino por organizaciones de diversa índole y propósitos, con los que se comparte el interés y la valoración de la inclusión.

Se destacan entre ellas las vinculaciones con la Comunidad Sorda regional y nacional, que actúan como referentes y fortalecedores de la Cultura Sorda que se promueve, el último hito relevante ha sido en noviembre del año 2011, con la aprobación por parte del Ministerio de Educación de adaptaciones curriculares para los Programas de Estudios vigentes, desde 1er año Básico hasta 4to año Medio, que consideran las necesidades educativas que los estudiantes presentan por su condición de persona sorda; hecho que sigue convirtiendo a este Centro de Estudios en el único Liceo para sordos, a nivel nacional.

CAPÍTULO 4

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

4.1 Paradigma interpretativo como marco epistemológico de nuestro proceder metodológico

Nuestra investigación se centra en el paradigma interpretativo, puesto que este se caracteriza por enfocarse en investigar y analizar las interacciones que rodean a los párvulos sordos del nivel de Educación Parvularia, entregando un significado especial a cada participante.

Unos de los objetivos principales de este paradigma es el no buscar explicaciones causales de la vida social y humana, sino profundizar en el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad que, en este caso, sería la de párvulos con hipoacusia.

Además, el paradigma interpretativo está relacionado con nuestra investigación, pues se dirige a revelar el significado de las acciones humanas y sociales dando principal enfoque a las culturas que se encuentran en él. Por otro lado, se centra en la comprensión de los fenómenos educativos, donde el foco va dirigido a las interacciones, motivos y razones de los sujetos dentro de la investigación. *“El paradigma interpretativo se centra en el mundo de los significados y valores desarrollados dentro de la organización y que conforman su cultura acentuando el carácter ambiguo, incierto y complejo de la misma...”* (García-Vera et al. 2009: 197).

A partir de ello, esta perspectiva se centra en comprender los significados que las personas otorgan a la realidad, teniendo en cuenta que la realidad es una construcción realizada desde la subjetividad de las personas que conforman un colectivo.

Como menciona McKernan (1999:18) el paradigma interpretativo *“hace hincapié en la importancia de “comprender” la sociedad desde dentro, de interpretar la conducta social desde el punto de vista de los participantes”*. Es por ello que esta investigación se basa en

comprender la manera en que se desarrollan las prácticas educativas de establecimientos educativos regulares, en los que existe presencia de párvulos hipoacúsicos, donde conoceremos sus contextos y sus realidades.

4.2 Metodología cualitativa como faro que ilumina nuestro quehacer científico

Desarrollaremos nuestra investigación utilizando la metodología cualitativa, considerada como la más pertinente para nuestro estudio debido a que, como señala López (2001), la investigación cualitativa influye en el ámbito social, porque permite tener la posibilidad de acercarse a la realidad de tal forma que se pueda comprender y analizar, para que así se cuestione la problemática abordada.

Además, esta investigación permite conocer la realidad a partir de las historias y observación de vida relatadas por la comunidad y los párvulos hipoacúsicos en los establecimientos educativos regulares. Como señala Vasilachis et al. (2006), esta metodología lo que busca es considerar todo lo anteriormente mencionado, realizar un análisis y una interpretación social, en este caso de diversos establecimientos, recogiendo las diferentes percepciones de los actores involucrados en la comunidad educativa, para tener así una mirada más amplia de lo que está ocurriendo en la actualidad. Comprendiendo que la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de *“ahí afuera”* y entender, describir y algunas veces, explicar fenómenos sociales *“desde el interior”* de diferentes maneras, sin embargo, todas apuntan a que tratan de desglosar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza (Kvale, 2008). Por consiguiente, *“la investigación cualitativa parte de la idea de que los métodos y las teorías deben ser*

apropiadas para lo que se estudia. Si los métodos existentes no encajan con un problema o campo concreto, se adaptan o se desarrollan nuevos métodos y enfoques”. (Angrosino, 2007: 11). Es decir, se adapta al contexto en el cual se está trabajando y se adaptan o se cambian los métodos que se utilizarán para dicha investigación.

Los principios para la investigación de campo interpretativa (adaptado de Klein y Myers, 1999, según Cepeda, 2006) son los siguientes:

1. Principio fundamental del círculo hermenéutico.

Este principio recomienda que toda la comprensión humana se alcanza por la interacción entre la comprensión de las partes interdependientes y el todo que forman. Este principio de comprensión humana es fundamental para el desarrollo del resto de principios.

Aquello se concreta en esta investigación al considerar todas las realidades y pensamientos de los participantes.

2. Principio de contextualización.

Exige una reflexión crítica del bagaje histórico y social del Estado de la investigación, para que de esta forma la audiencia a la que va dirigido el caso pueda ver cómo se llega a la situación objeto de estudio. Esta contextualización la damos a conocer en nuestro problema de investigación que hemos desarrollado anteriormente.

3. Principio de interacción entre los investigadores y los sujetos.

Exige una reflexión crítica sobre cómo los datos que recaba el investigador se «construyen» socialmente mediante la interacción entre los investigadores y los

participantes. Se ve reflejado en la interacción que se generará entre los participantes y los investigadores mediante la ejecución de las técnicas de recogida de información.

4. Principio de múltiples interpretaciones

Requiere sensibilidad con las posibles diferencias de interpretaciones entre los participantes cuando se expresan en distintas narraciones o historias de la misma secuencia de hechos objeto de estudio. Parecido a los múltiples testimonios tenidos en cuenta si todos contasen todo como lo vieron. Aquello se manifiesta mediante la interacción que se tiene con los participantes, considerando las diversas realidades que conoceremos.

Si ahora nos dirigimos a nosotras como investigadoras cualitativas, en la presente tesis, estudiamos los datos obtenidos en base a lo que hemos observado y escuchado. Nuestro rol fundamental, según Vasilachis et al. (2006), es interactuar y comprender los puntos de vistas de los participantes de la investigación, lo que permite una conexión emocional y cognitiva, siendo esta fundamental para que podamos comprender y experimentar su contexto de manera similar.

Y como menciona Denzin y Lincoln (1994:2 citado por Rodríguez, Gil y García, 1996:10) la investigación cualitativa es aquella en la que *“los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede”*. Esto quiere decir que, en sí, el investigador no busca cambiar el entorno donde realiza la investigación, sino que desde una mirada intersubjetiva estudia las cosas tal y como las observa, para luego interpretarlo y obtener algún sentido en base a lo percibido.

4.3 Técnicas de producción de información

Para lograr los objetivos de nuestra investigación, utilizaremos las siguientes técnicas de información considerando que son las más idóneas para nuestro propósito.

Para el primer objetivo utilizaremos la presente técnica:

- **Análisis documental:** el cual es un conjunto de operaciones encaminadas a representar un documento (libros, actas, memorias, periódicos, revistas, etc.) y su contenido bajo una forma diferente de su forma original, con la finalidad de posibilitar su recuperación posterior e identificarlo. Toda la información registrada, en el soporte que sea, puede ser objeto del análisis documental: un artículo original de una revista científica, una noticia de prensa, un reportaje de revista, una obra musical, un registro sonoro, una imagen de vídeo, una película, una fotografía, una página web. Aquello contribuye además a la comprensión de problemas sociales, de hechos sociológicos, antropológicos, psicológicos o educativos a los que se refieren.

Según Castillo, (2004) en el análisis documental se produce un triple proceso:

- Un proceso de comunicación, el cual posibilita y permite la recuperación de información para transmitirla.
- Un proceso de transformación, en el que un documento primario sometido a las operaciones de análisis se convierte en otro documento secundario de más fácil acceso y difusión.
- Un proceso analítico-sintético, porque la información es estudiada, interpretada y sintetizada minuciosamente para dar lugar a un nuevo documento que lo representa de modo abreviado, pero preciso.

Para nuestro segundo y tercer objetivo específico utilizaremos dos técnicas de recogida de información, estas son la observación y la entrevista.

- **La observación:** desde que tenemos conocimiento de la existencia del ser humano, la observación ha sido la piedra angular del conocimiento.

“La observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el (los) sujeto (s) aunque puede realizarse observación remota registrando a los sujetos en fotografía, grabación sonora o videograbación y estudiándola posteriormente”. (Adler y Adler, 1998, citado en Álvarez, 2003:104)

Algunas cuestiones sobre la observación según Blanco y Anguera (1991):

- La observación supone una actividad de codificación, en donde la información seleccionada es transformada mediante un código para poder transmitirla a otros.
- Previamente a la observación se desarrolla la percepción y la atención.
- El propósito de la observación determinará qué, cuándo, cómo y dónde observar.

Considerando que nuestra investigación es de carácter cualitativo, hemos decidido abordar el siguiente tipo de observación propuesto por Buffer Juncker (1960, citado en Álvarez, 2003):

- Participante como observador: este tipo de observación hace referencia a que el investigador se vincula más con la situación observada, puede adquirir responsabilidades en las actividades del grupo que observa. Sin embargo, no se

convierte completamente en un miembro del grupo ni comparte la totalidad de los valores ni las metas del grupo.

Se ha elegido el mencionado tipo de observación ya que, en la recogida de información para esta investigación participan niños y niñas, es por ello que, se debe interactuar y llegar a ellos a través de la participación activa, elaborando experiencias de aprendizaje que generen confianza tanto en los/as niños/as como adultos en la situación creada.

“Se considera principalmente descriptiva toda fase inicial de la observación, y conforme el investigador se familiarice más con el grupo, empezará a ser capaz de detectar, con mayor fineza, patrones o acciones que le permitirán focalizar su observación” (Álvarez, 2003:107). Es por ello que, el instrumento de observación a utilizar será a través de sistemas descriptivos, los cuales permitirán una mayor comprensión del problema de investigación a partir de los acontecimientos y conductas observadas. Para aplicar dicho instrumento de observación, es necesario contar con un cuaderno de notas.

- **La entrevista:** Según Álvarez (2003: 109) *“una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias”*. Dicha técnica tiene como propósito *“obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos”* (Kvale, 1996:6, citado en Álvarez, 2003: 109)

Consideramos que dicha técnica es la más pertinente ya que aborda los siguientes elementos mencionados por Álvarez (2003):

- *Mundo de la vida.* Se considera que el tema de la entrevista cualitativa es la vida de la persona entrevistada y su relación con la propia vida.
- *Significado.* La entrevista busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado. El entrevistador registra e interpreta el significado de lo que se dice y la forma en que se dice.
- *Focalización.* La entrevista se centra en determinados temas; no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada.
- *Sensibilidad.* Diferentes entrevistadores propician diferentes respuestas sobre determinados temas, dependiendo de su grado de sensibilidad y conocimiento sobre el tema en particular.
- *Experiencia positiva.* Una entrevista de investigación bien realizada puede constituir una experiencia única y enriquecedora para el entrevistado, quien a lo largo de ella puede obtener visiones nuevas acerca de su propia situación de vida.

Se utilizará la entrevista semiestructurada en profundidad. Según Vargas (2011) podemos entender que esta entrevista se desarrolla a modo de conversación entre el investigador y un informante clave del contexto a evaluar. Tiene como objetivo recopilar

información centrándose en la perspectiva del informante, que debe ser elegido bajo ciertas características.

La entrevista en profundidad se basa en el seguimiento de un guión en el que se plasman todos los tópicos que se desean abordar a lo largo de los encuentros. Esta se lleva a cabo en una situación previamente preparada con preguntas específicas hacia el entrevistado. Kvale (1996: 126) sostiene que *“la preparación de antemano es esencial para la interacción y resultado de una entrevista”*. Se debe contextualizar previamente a las personas entrevistadas, antes y al terminar dicha entrevista.

La utilidad de la información de la entrevista depende de cómo el entrevistador maneja los factores psicosociales, propios de toda conversación, las condiciones de relación entre entrevistador y entrevistados suelen definirse al comienzo de esta, se deben aclarar los objetivos de esta entrevista asegurando el respeto de la opinión y un ambiente de confianza.

Según Robles (2011) para lograr entrevistas con abundante información, es indispensable contar con todos los recursos posibles para recolectar los datos; las grabaciones, tanto de audio como de imagen, son de gran utilidad, ya que, con ellas no sólo se logran transcripciones puntillosas, sino que también permiten descripciones detalladas de las inflexiones, modulaciones, estilos y acentos que se utilicen a lo largo de las conversaciones. Sin embargo, se debe tener presente que dichos objetos tecnológicos pueden alterar la espontaneidad de los participantes, es por ello que se deben usar de manera minuciosa. Cabe destacar que para hacer uso de estas herramientas (magnetófonos o vídeos) debe existir un acuerdo previo con el entrevistado.

4.4 Participantes en la investigación: explicitando los criterios de selección

Uno de los puntos importantes en una investigación es la selección tanto de los establecimientos, como de los sujetos participantes en esta, ya sea quienes serán entrevistados como también quienes estarán presentes en cuanto a la observación de un determinado contexto. Como menciona Álvarez (2003) los participantes sustentan la representatividad de un universo y se presentan como el factor crucial para dar cuenta de los resultados, por lo tanto, tomando en cuenta el contexto en el que se desarrolla la investigación, se debe definir de forma específica a los centros y sujetos participantes de las entrevistas y observaciones.

Los centros educativos deben ser aquellos en los que se encuentre matriculado algún niño o niña sordo o hipoacúsico en el nivel de Educación Parvularia, además deben ser establecimientos educativos regulares, es decir, establecimientos que no sean específicamente para niños y niñas sordos y/o hipoacúsicos.

Además, en cuanto a la elección de los centros educativos se realizará en base al criterio de conveniencia, el cual *“permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador.”* (Otzen, 2017: 230) dando preferencia a los centros educativos más cercanos.

Se investigó a los niveles de Educación Parvularia de diferentes dependencias, colegios con niveles de transición, JUNJI tanto de administración directa como VTF e Integra. Entre todos estos, solo había presencia de párvulos hipoacúsicos en Jardines VTF, JUNJI e Integra, se investigó exclusivamente en centros VTF por dos motivos, primeramente

por el criterio de conveniencia ya que, el centro de Integra se encontraba a una distancia muy lejana para poder investigar, la cual lo hacía poco accesible, y en segundo lugar, uno de los establecimientos era de administración directa de JUNJI, para poder acceder al centro educativo y llevar a cabo la investigación se debía pedir una autorización, la cual esta última fue rechazada por dicha entidad. En consecuencia, a lo anterior, seleccionamos los Jardines Infantiles VTF, uno ubicado en la ciudad de Viña del Mar y otro en Quilpué.

Por otro lado, en cuanto a los sujetos, el primer foco de atención son las educadoras y todo el equipo pedagógico que se vea inmerso en la realidad de la investigación, para ello se tomará en consideración los siguientes criterios:

- Criterio de homogeneidad: Equipo pedagógico, que trabaje con el párvulo hipoacúsico.
- Criterio de diversidad:
 - Educadoras de párvulos.
 - Asistente en atención al párvulo.

Los párvulos hipoacúsicos también tendrán participación de esta investigación, por medio de la observación por parte de las investigadoras en su contexto educativo, el cual se analizará desde la observación participante.

4.5 Lógica de análisis de los datos cualitativos

La etapa de la investigación cualitativa es de suma relevancia en el estudio, ya que implica trabajar con los diversos resultados obtenidos por medio de la recolección de información, por lo que se pueden sintetizar qué cosas son o no de utilidad para nuestra investigación. Según De la Torre y González (1987: 43) el análisis de datos es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos, con la finalidad de poder obtener una visión más específica y completa de lo que se investiga. Esta etapa se realiza a lo largo de toda la investigación, ya que al ser de manera continua la información recolectada se sintetiza y se estudia de mejor manera, por lo que al investigador se le facilita la comprensión de la misma.

Dentro de esta etapa de la investigación, se utilizan diversas formas para estudiar la información recolectada, tomaremos algunas de las dadas según Krueger (1998);

- La obtención de la información, la cual consiste en el caso de las entrevistas que el investigador genere preguntas desde las más fáciles de comprender a las más complejas, para que se produzca una comprensión desde lo más general a lo más específico, también parte de la obtención es un registro de las observaciones.
- El segundo paso que se utiliza para el análisis de datos es la captura, este consiste en la organización que el investigador le da a la información que recolecta durante el proceso, siempre considerando que no se produzcan ambigüedades dentro de lo que se va estudiando.
- El tercer paso consiste en la codificación de la información; la cual permite al investigador agrupar información que en algún aspecto poseen similitudes entre sí,

ayudándole de esta forma a reconocer aspectos que se presenten en más de alguna entrevista, o en los diferentes establecimientos educativos.

- Finalmente, todo lo que se investigó y los análisis que se desarrollaron, pueden ser compartidos con otros investigadores u otros actores que puedan tener algún tipo de relación con la temática abordada, o también se puede contrastar con la teoría presentada con anterioridad.

Estos pasos le permiten al investigador poseer una mirada más clara sobre la información que ha sido recolectada durante el proceso, para que así mediante avance su investigación la información la mantenga actualizada y más concisa para su comprensión.

4.6 Criterios éticos y de calidad en la investigación cualitativa: la rigurosidad en nuestro quehacer

La investigación se basa en los siguientes criterios de ética los cuales nos permiten velar por la integridad y bienestar de nuestros objetos de estudio, ya que *“no es admisible que los intereses particulares e incluso científicos, tengan mayor cabida que el respeto por los derechos humanos”* (Bautista, 2011: 23)

1.- Consentimiento informado: este hace referencia a que *“los sujetos que participan de las investigaciones tienen derecho a estar informados”* (Denzin y Lincoln, 2012: pág. 295) porque es una falta ética grave el hecho que los sujetos de estudio no estén informados y no accedan voluntariamente a ser partícipe de esta investigación.

2.- Privacidad y confidencialidad: Como mencionan Denzin y Lincoln (2012), se hace ver al momento de proteger la privacidad de las personas o de las locaciones en donde se

realizará el estudio, esto permite que las personas no sufran daños físicos o morales respecto a los resultados de determinadas prácticas que se llevan a cabo en la investigación.

3.- Fidelidad: Según Denzin y Lincoln (2012) se requiere que los datos internos como externos sean válidos para lograr un curso legal tanto a nivel experimental como moral, pues las falsificaciones, el material fraudulento, omisiones, entre otras, se consideran no científicas y no-éticas.

Según Vasilachis et al. (2006), en esta metodología cualitativa existen ciertos criterios de calidad, los cuales son:

- *Credibilidad*: Consiste esencialmente en la confianza del proceso y resultado del estudio que se demuestra en el lazo de la interpretación de lo que se descubrió y los datos obtenidos de los testimonios y observaciones. Este punto toma procedimientos que garantiza la credibilidad del estudio, tales como: observar y revelar información obtenida durante toda la investigación, además de respetar las perspectivas de los participantes y no alterar su testimonio. En la investigación observaremos los contextos de los párvulos hipoacúsicos en los centros educativos, para luego considerar los datos obtenidos y darlos a conocer una vez finalizada nuestra investigación.
- *Seguridad*: Se refiere a la confiabilidad de la información al repetir datos y hallazgos por medio de diversas mediciones confiables (técnica y métodos), las cuales permitirán la seguridad de esta investigación, además de utilizar registros textuales y definir claramente la interpretación. Como se mencionó al principio del capítulo, se utilizará como técnica la entrevista y la observación, que serán cruciales para el

desarrollo de la investigación, permitiendo de esta manera que la información obtenida sea de mayor confiabilidad.

- *Confirmabilidad:* Es la cooperación entre el investigador y el investigado, donde se va construyendo un conocimiento de acuerdo a la objetividad y los datos obtenidos. Para comenzar, se reunirán las investigadoras y la comunidad educativa de cada centro para informar sobre dicha investigación. Posteriormente, en el desarrollo de esta, se trabajará en conjunto observando y analizando lo obtenido, de tal forma que la información sea recogida con la cooperación de todos los participantes.
- *Empoderamiento:* Se basa en el mejoramiento de condiciones o de la implementación de una política, de acuerdo al estudio abordado que adopta políticas para corregir situaciones que no son justas. Si bien la investigación no tiene como objetivo principal mejorar las condiciones de las políticas, si pretende dar a conocer el análisis sobre lo que dicen estas y su implementación.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

5.1 Introducción

El siguiente apartado se enfoca en los análisis realizados críticamente a las políticas y programas gubernamentales, así como sobre la descripción de entrevistas semi-estructuradas realizadas al equipo pedagógico y la descripción de las situaciones observadas, con el fin de evidenciar el contexto en el cual se desenvuelven los sujetos de investigación y responder a nuestros objetivos específicos.

5.2 ¿Qué dice la legislación? Un análisis crítico

Considerando el primer objetivo específico de nuestra investigación: “analizar críticamente las políticas y programas gubernamentales existentes en Chile, cuyo propósito sea el favorecimiento de las prácticas educativas inclusivas con párvulos hipoacúsicos”, hemos trabajado los siguientes documentos.

- Convención sobre el derecho de las personas con discapacidad.
- Ley de 20.422 - Inclusión Social de Personas con Discapacidad.
- Ley 20.370 - Ley General de Educación.
- Ley 20.845 - De Inclusión Escolar.
- Decreto 170 - Proceso Diagnóstico Integral.
- Decreto 83 - Diversificación de la Enseñanza.
- Programa de integración escolar - PIE.

Hemos seleccionado dichos documentos por su carácter legislativo-normativo y, por tanto, son el marco regulatorio desde el que se orienta el trabajo educativo, por lo que el Estado debe garantizar que estas normas se cumplan. Si bien se han realizado modificaciones a estos documentos con enfoque a la inclusión de las personas con discapacidad, consideramos que es necesario realizar el presente análisis para así exponer cómo estas orientaciones podrían ayudar y/o dificultar ciertas prácticas educativas.

Analizar los documentos permite tener una visión de lo que en teoría se debiese implementar, esto con el objetivo de garantizar una educación de calidad e inclusiva en Chile, la cual se ve respaldada por leyes y decretos que dan énfasis al cumplimiento del derecho a la educación de cada persona, sin importar condición alguna, por lo cual el Estado debe velar por dicho cumplimiento.

El estudio de este tipo de documentos es fundamental en el desarrollo de nuestra investigación, ya que permite realizar un análisis crítico de las políticas existentes en base a los principios de la educación inclusiva. También permite darle credibilidad a la investigación, debido al carácter constitucional que estos documentos poseen.

A partir de los documentos surgen los siguientes códigos:

| Códigos | | Definiciones |
|---------|--|--|
| 1 | Igualdad de Derechos | Todos los seres humanos tienen derechos iguales e inalienables, los cuales están estipulados sin distinción alguna. |
| 2 | Derechos Personas con Discapacidad | Los Estados Partes tienen la responsabilidad de garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. |
| 3 | Convención | Esta convención se sustenta en los mencionados pactos y anteriores convenciones. |
| 4 | Definición de discapacidad | Entendida como la interacción entre las personas con alguna condición y las barreras del entorno que evitan su participación plena en la sociedad. |
| 5 | Políticas para Personas con Discapacidad | Políticas existentes para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas |

| | | |
|---|--------------------------------------|---|
| | | con discapacidad. Deben tomar distintas medidas incluyendo a los niños/as en condición de discapacidad. |
| 6 | Discriminación por Discapacidad | Cualquier exclusión, restricción, que obstaculice la igualdad de condiciones se considera vulneración de derechos. |
| 7 | Participación Social | El valor de las personas con o sin discapacidad dentro de la sociedad y las contribuciones que pueden aportar en esta misma y en la erradicación de la pobreza. |
| 8 | Perspectiva de género | Perspectiva que permite tener en consideración la desigualdad y la desvalorización de un género frente a otro, mayoritariamente hacia el género femenino. |
| 9 | Herramientas de apoyo diversificadas | Formas de comunicación tanto verbal como no verbal, ya sea para difundir o permitir el acceso a las PcD ya sean de |

| | | |
|----|-----------------------------------|---|
| | | infraestructura, información, transporte y educación. |
| 10 | Diseño Universal | Permite la participación de todas las personas sin distinciones individualizadas. |
| 11 | Toma de conciencia | Sensibilizar a la sociedad en aspectos que sean relevantes para la misma. |
| 12 | Formalidades | Conjunto de reglas y normas que rigen los actos y relaciones sociales. |
| 13 | Certificación y beneficios | Las personas tienen derecho a certificar su discapacidad y/o condición con un equipo multidisciplinario competente para determinar los apoyos y beneficios a los que puede acceder. |
| 14 | Deberes Personas con Discapacidad | Las PcD deben cumplir los requisitos solicitados para hacer cumplir sus derechos. |

| | | |
|----|--|---|
| 15 | Fiscalización | El incumplimiento de las normas de acceso y la falsificación de información para obtener beneficios debe ser denunciada para cursar las respectivas sanciones o mejoras correspondientes a dicha falta. |
| 16 | Deberes y funciones de los organismos del estado | Se les asigna a ciertos organismos del Estado funciones y deberes para velar por los derechos de las personas con o sin discapacidad. |
| 17 | Adecuaciones curriculares | Herramientas que se adecuan en base a las necesidades educativas de los niños/as, permitiéndoles el acceso a la educación sin condiciones. |
| 18 | Definición Necesidades Educativas Especiales | Aquellas personas que necesitan de ayudas y/o recursos adicionales, ya sean de manera permanente o transitoria para lograr un aprendizaje óptimo. |

| | | |
|----|---|--|
| 19 | Contextos Biopsicosociales | Son aquellos que favorecen el desarrollo íntegro de las personas con o sin discapacidad. |
| 20 | Definiciones | Hace referencia a todos aquellos conceptos definidos explícitamente. |
| 21 | Marco regulador para la Comunidad Educativa | Permite el funcionamiento de una institución, brindando así a cada integrante perteneciente a la Comunidad Educativa deberes y derechos en el proceso educativo, los cuales serán transparentados por diversas vías. |
| 22 | Evaluaciones | Considera los pasos a seguir para la evaluación (diagnóstica y/o continua) de las NEE por medio de un equipo de profesionales. |

A continuación, se presenta una gráfica (Fig. 1) con la finalidad de dar a conocer la cantidad total de códigos presentes en los documentos que hemos seleccionado:

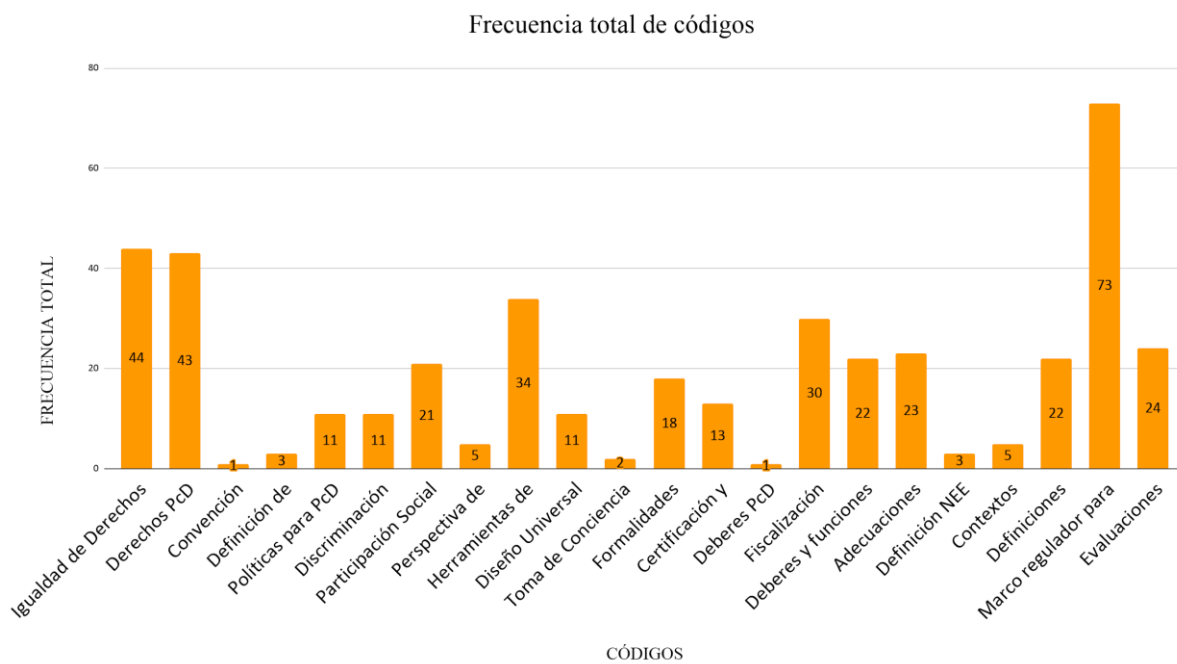


Fig. 1

A partir de los códigos elaborados se agrupan según similitud semántica en las siguientes categorías:

| Categoría | Definición | Códigos |
|--------------------|---|--|
| Derechos y Deberes | Todas las personas tienen derechos inherentes e inalienables, los Estados Partes deben garantizar que | 1: Igualdad de derechos 2: Derechos PcD |

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| | <p>estos se respeten sin importar la condición. Además cada individuo tienen el deber de hacer cumplir dichos derechos.</p> | <p>13: Certificación y beneficios</p> <p>14: Deberes PcD</p> <p>16: Deberes y funciones de los organismos del Estado</p> |
| <p>Estándares orientadores</p> | <p>Orientaciones que establecen lineamientos básicos para la formación de normas, protocolos para diferentes instituciones y/o organizaciones con el fin de beneficiar a las personas sin importar su condición.</p> | <p>3: Convención</p> <p>5: Políticas PcD</p> <p>10: Diseño Universal</p> <p>21: Marco regulador para la institución y Comunidad Educativa</p> |
| <p>Constructos sociales</p> | <p>Paradigmas formados por la sociedad a través del tiempo, los cuales brindan</p> | <p>4: Definición de discapacidad</p> |

| | | |
|---------------|--|--|
| | <p>pautas de comportamiento que permanecen de generación en generación.</p> | <p>6: Discriminación</p> <p>8: Perspectiva de género</p> <p>11: Toma de conciencia</p> <p>18: Definición NEE</p> <p>20: Definiciones</p> <p>19: Contextos biopsicosociales</p> |
| <p>Acceso</p> | <p>Herramientas de apoyo, las cuales favorecen o desfavorecen a las personas, influyendo directamente en la participación de estas mismas en la comunidad.</p> | <p>7: Participación social</p> <p>9: Herramientas de apoyo diversificadas</p> <p>17: Adecuaciones curriculares</p> |

| | | |
|-----------|---|---|
| Protocolo | Las convenciones y leyes se registrarán en base a protocolos que serán informados y analizados por los encargados de estas. | 12: Formalidades 15: Fiscalización |
|-----------|---|---|

Gráfica representativa de las categorías predominantes en base a la frecuencia de los códigos:

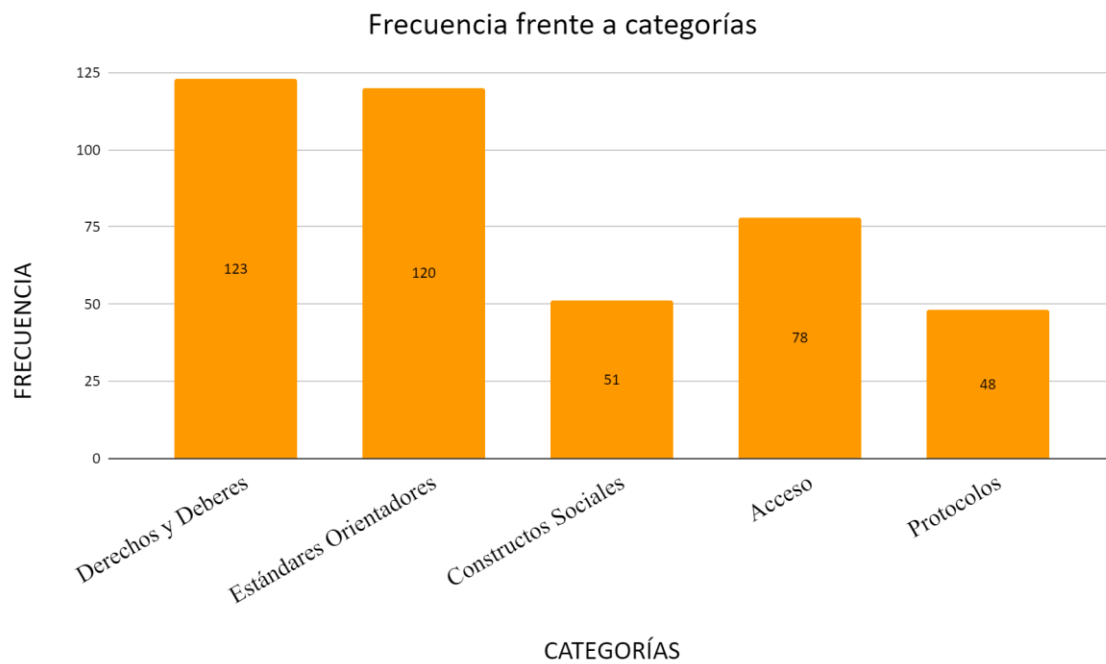


Fig. 2

En relación a los documentos analizados, la primera categoría que se ha elaborado es la denominada “**Derechos y Deberes**” que, como podemos ver en la fig. 2, es la categoría con mayor predominio, la cual engloba todas aquellas características que comprenden aspectos que tengan relación con resguardar y garantizar la integridad en términos legales de las personas con y sin discapacidad.

Una de las citas que hemos seleccionado para definir la categoría, se encuentra en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual señala que los Estados Partes *“han reconocido y proclamado que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole”* (ONU, 2006:1), es por ello que se han elaborado una serie de políticas que garantizan esos derechos y libertades, de manera general y también específica para las personas con discapacidad, donde el Estado acuerda y reconoce asegurar aquellos derechos y deberes.

Además del documento mencionado, también se encuentran dentro de esta categoría, leyes y decretos que respaldan el cumplimiento de los derechos y deberes de las personas, sin importar su condición. Estas hacen referencia principalmente al acceso a la salud, participación social y educación, permitiendo así que cualquier persona con o sin discapacidad pueda desenvolverse de manera óptima.

En la Ley 20.845 se señala que *“El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales.”* (Artículo 3-letra N), lo que conlleva que las diferentes instituciones tomen acciones que permitan el cumplimiento de este desarrollo. Además, se debe considerar en cuanto a las personas con discapacidad que *“es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo.”* (Artículo 4-letra A). Por ello, cada niño o niña debiera estar resguardado por el Estado en cuanto al acceso y permanencia en una institución educativa, no obstante, podemos ver que en la actualidad se encuentran casos en los que estudiantes no se les garantiza el cumplimiento de esta, ya que la permanencia en establecimientos educacionales se ve afectada por dificultades de distinta índole tanto económicas, sociales, entre otras.

Tomando en cuenta lo que se menciona en la Ley General de Educación:

“El sistema de educación será de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos”. (20.370. Artículo 4).

Podemos ver que el Estado propende a asegurar una libre elección a los padres y/o apoderados, sin embargo, en el caso de apoderados de niños y niñas sordos o hipoacúsicos esta elección se dificulta, puesto que no todos los establecimientos cuentan con programas de integración o los profesionales necesarios, como intérpretes y fonoaudiólogos, lo que reduce en gran manera la elección de un establecimiento educacional, ya sea particular o estatal. Si comprendemos que la elección de los padres radican en diferentes aspectos, ya sea, ubicación, permanencia de un hermano en determinado establecimiento, intereses de acuerdo a los diversos proyectos educativos institucionales, entre otros, consideramos que reducir esta elección sólo a la presencia de apoyos necesarios para su pupilo resulta perjudicial para las familias y para los párvulos, ya que son barreras que dificultan el desarrollo integral y la permanencia en dichos establecimientos.

Si observamos la fig. 2, se puede evidenciar que la categoría “**Estándares Orientadores**”, es la segunda con mayor predominio, la cual engloba aquellos códigos que se presentan con mayor frecuencia en los documentos seleccionados. Esta categoría se enmarca principalmente en guiar de manera adecuada y coherente aquellas acciones que se deben llevar a cabo según las políticas presentes.

Como señala la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se deben *“adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos”* (ONU, 2006: 6) para que, de esta manera, exista una línea común que oriente el accionar dentro de la sociedad.

Dentro de esta categoría, se encuentra el Programa de Integración Escolar (PIE), el cual brinda un manual de apoyo a establecimientos educacionales y sostenedores en el marco de la inclusión, para fortalecer la incorporación de aquellos estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, con el fin de favorecer su proceso de aprendizaje, equiparando sus oportunidades por medio de apoyos y recursos. Sin embargo, el que un establecimiento imparta PIE no asegura a los párvulos y sus familias que puedan ingresar a estos, ya que:

“Los establecimientos con programas de integración escolar podrán incluir por curso un máximo de 2 alumnos con necesidades educativas especiales permanentes y 5 con necesidades educativas especiales transitorias. Tratándose de estudiantes sordos, excepcionalmente podrán incluirse más de 2 alumnos en una sala de clases”. (Decreto 170, Artículo 94).

Además, para que un establecimiento implemente el PIE, se deben tomar ciertas consideraciones, una de estas es que declare dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) propósitos, principios y valores, que tengan como finalidad una educación de carácter integrativo. Como se mencionó en la categoría anterior, la elección de los establecimientos para estudiantes con NEE, en este caso para párvulos sordos y/o hipoacúsicos, se ve dificultada debido a que no todos los establecimientos cuentan con PIE, sin embargo, si estos no cuentan con el requisito mínimo como el tener un Proyecto Educativo Institucional (PEI), se hace mucho más complejo el avanzar al siguiente eslabón, la educación inclusiva.

Por otro lado, al ingresar aquellos párvulos con necesidades educativas a establecimientos regulares con PIE, los docentes deben procurar brindarles educación de calidad en las aulas, considerando sus diversos estilos de aprendizaje, capacidades y formas de relacionarse en el entorno, además de contar con los profesionales y recursos pertinentes para cada NEE.

Cuando se menciona educación de calidad en el aula, hace referencia directa a que el docente ejecute adecuaciones que sean orientadas a cambios en los diversos elementos del currículum, en virtud de facilitar y asegurar el aprendizaje íntegro del estudiante con NEE, siempre teniendo como punto de partida la información recabada con anterioridad en la evaluación diagnóstica.

En relación a lo anterior, para evidenciar si un estudiante presenta o no alguna necesidad educativa, ya sea permanente o transitoria, estos se someten a una evaluación diagnóstica, la cual considera información brindada tanto por la familia como por profesionales de la educación y de la salud, en caso de que exista algún tipo de necesidad educativa, el estudiante debe ser evaluado anualmente, y además los sostenedores del establecimiento deben acreditar que se aplicaron las herramientas pertinentes en beneficio del estudiante.

La evaluación diagnóstica debe tener como propósito *“aportar información relevante para identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar”* (Decreto 170, Artículo 2), por lo que no se busca generar una diferenciación entre los estudiantes,

generando etiquetas entre los mismos, sino que, tener conciencia y seguridad de aquellos apoyos que requiera de acuerdo a su estilo de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la evaluación diagnóstica incluye el contexto del estudiante para obtener resultados más certeros cualitativamente, si nos referimos específicamente a párvulos sordos o con hipoacusia, se debe tener en cuenta que el evaluador debe tener noción de las prácticas propias de la comunidad Sorda y del contexto en el que se desenvuelve el párvulo, *“en el sentido que las personas sordas conforman una comunidad con características, valores y costumbres propias y que desarrollan una lengua de carácter viso gestual, esto es, la lengua de señas.”* (Decreto 170, Artículo 77).

La categoría nombrada **“Constructos sociales”** es una de las tiene menor presencia a lo largo del análisis. En ésta se encuentran códigos relacionados con definiciones y conceptos importantes, que nacen a partir de la sociedad para dar cuenta de temas referentes a lo que se vive en la actualidad, los cuales permanecen a lo largo del tiempo plasmados en algunas leyes, como también en La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En relación con lo anterior podemos hablar del concepto de discapacidad, como un concepto que evoluciona, teniendo como punto inicial las barreras que el contexto brinda, limitando de esta manera el desarrollo pleno del individuo en la sociedad.

Lo anterior hace referencia a que la discapacidad surge en el momento que se encuentra con barreras dentro de su entorno. Si bien el Estado garantiza dentro de sus políticas la

inclusión de todas las PcD, se puede observar que aun así se evidencia discriminación de los establecimientos educacionales al momento de ingresar un niño/a con discapacidad, donde se estaría vulnerando la dignidad e integridad propia de los seres humanos. Podemos entender que la

“‘discriminación por motivos de discapacidad’ es cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables” (ONU, 2006: 5).

Es por esto que desde la perspectiva de género, se hace referencia a que los Estados Partes deberán establecer y asegurar políticas efectivas centradas en la mujer y en la infancia, las cuales tienen como propósito resguardar el bienestar integral de cada uno, estas las podemos observar en la CDPCD la cual reconoce *“que las mujeres y las niñas con discapacidad suelen estar expuestas a un riesgo mayor, dentro y fuera del hogar, de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación” (ONU, 2006: 3)*

Es así que en estas categorías se encuentra la toma de conciencia la cual hace referencia a:

- a) *“Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;*
- b) *Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida;*
- c) *Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad”.* (ONU, 2006: 9)

Refiriéndose a lo anterior es de suma importancia dar a conocer, promover y sensibilizar a la sociedad de acuerdo a los acontecimientos que rodean a las PcD, como se refleja en estos códigos, existen definiciones que están establecidas y se contempla que sean difundidas para todas las personas, sin embargo, se observa que no se realiza un plan de trabajo que promueva la toma de conciencia a la población de una forma efectiva. Relacionándolo con lo anterior, se puede concluir que todos los aspectos mencionados en esta categoría buscan el desarrollo de las personas desde una mirada integral; en el artículo 28 de la Ley N° 20.370 hace referencia a el desarrollo integral de los niños y niñas promoviendo los aprendizajes, conocimientos y habilidades que le permitan desarrollarse de la mejor manera tanto en el establecimiento educacional como en su vida diaria.

En cuanto a la categoría “**Acceso**”, esta engloba a todos aquellos códigos que estén relacionados con herramientas de apoyo que favorecen o desfavorecen a las personas, en perspectivas sociales y de educación.

Dentro de las herramientas de acceso podemos encontrar la adecuación curricular, que según el Decreto 83 (Diversificación de la enseñanza), la define como “...*respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases (aun considerando desde su inicio la diversidad de estudiantes en el aula) no logra dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes, que requieren ajustes más significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar*” (MINEDUC, 2015: 13), es decir, es la modificación del programa de aula en base a las necesidades que cada niño y niña tenga y así favorecer su desarrollo óptimo de aprendizaje.

Si bien el decreto busca la diversificación de la enseñanza, esta se contradice respecto a las adecuaciones curriculares, ya que al existir una diversificación no sería necesaria una adecuación individual, debido a que consideraría todas las formas de aprendizaje con el fin de integrar al párvulo, realizando cambios sólo para el ingreso de un /a niño/a con alguna necesidad educativa, en respuesta a aquello, lo más óptimo para el aprendizaje del párvulo sería un diseño universal, el cual, a diferencia de la adecuación, iría en pos de la inclusión de todo niño y niña, sin importar sus diferencias.

Por consiguiente, existen diversas herramientas de apoyo para las PcD, ya sea de infraestructura, información, transporte y educación.

La CDPCD señala que dichas herramientas tienen como objetivo *“proporcionar información que sea accesible para las personas con discapacidad sobre ayudas a la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo, incluidas nuevas tecnologías, así como otras formas de asistencia y servicios e instalaciones de apoyo”* (ONU, 2006: 6), la cual engloba a la diversidad de apoyos que las PcD deben tener dentro de la sociedad.

La Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las PcD señala diversas herramientas de apoyo, y un ejemplo de esta se puede ver en la siguiente cita *“El Estado, a través de los organismos competentes, impulsará y aplicará medidas de acción positiva para fomentar la eliminación de barreras arquitectónicas y promover la accesibilidad universal”* (Ley 20.422, Artículo 23), la cual hace referencia a la accesibilidad dentro de la infraestructura. Otro ejemplo extraído de la misma Ley es el siguiente: *“Se reconoce la lengua de señas como medio de comunicación natural de la comunidad sorda.”* (Ley 20.422, Artículo 26), la cual hace referencia al acceso en la comunicación.

Estas herramientas son sumamente importantes para la inclusión de las PcD, ya que gracias a ellas es posible eliminar las barreras que se presentan dentro de la sociedad, lo que conlleva a la participación que tienen dentro de esta. Asimismo, en la categoría se menciona la participación social, siendo el valor de las personas con o sin discapacidad y lo que pueden aportar estas dentro de la sociedad.

En la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, señala que:

“Reconociendo el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades, y que la promoción del pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad y de su plena participación tendrán como resultado un mayor sentido de pertenencia de estas personas y avances significativos en el desarrollo económico, social y humano de la sociedad y en la erradicación de la pobreza”. (ONU, 2006:2).

Por lo tanto, existe un respaldo del valor que tiene dentro de la sociedad la participación de las personas con discapacidad, pero, aun así, la mayoría de ellos no se sienten incluidas dentro de esta, ya que son segregadas por tener características diferentes, tanto por instituciones o grupos sociales de su comunidad. Es por esto que se debe trabajar más sobre la inclusión de las PcD dentro la sociedad, eliminando las barreras que dificultan el cumplimiento de esta, para que así toda persona pueda sentirse parte y de gran valor dentro de la sociedad.

Finalmente, la categoría denominada **“Protocolos”** hace referencia a las reglas y normas definidas de manera explícita en los documentos oficiales, ya sean leyes y/o convenciones, entre otras políticas. Al encontrarse estas reglas y normas en documentos legislativos adquieren una mayor relevancia ante quienes las lleven a cabo. Debido a su

carácter legal, estas deben ser monitoreadas esporádicamente a través de fiscalizaciones, las cuales en caso de no cumplimiento son sancionadas.

Dentro de las mencionadas fiscalizaciones, estas engloban diversas áreas, tales como obras y edificaciones, medios de transporte, leyes de tránsito, omisión o falsificación de la información para acceder a beneficios por parte de instituciones o personas naturales y, por último, sanciones por discriminación arbitraria.

En cuanto a las sanciones de los establecimientos educacionales, si estos incurren en proporcionar información falsa para la obtención de beneficios las sanciones definidas en la Ley de Inclusión Escolar muestran que:

“ El Ministerio de Educación dispondrá la cancelación de la personalidad jurídica de las corporaciones educacionales o las entidades individuales educacionales en aquellos casos en que la Superintendencia, en uso de sus atribuciones, constate incumplimientos graves a sus estatutos o a las disposiciones del presente Título...Las corporaciones y entidades individuales educacionales que sean sancionadas con la cancelación de su personalidad jurídica serán excluidas del registro al que hace mención el artículo 58 B.” (Ley 20.854, Artículo 58).

Por otro lado, si las personas naturales incurren en información falsa también serán sancionadas, por ejemplo, en el caso de exenciones arancelarias por importaciones. La Ley sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las PcD menciona: *“El que obtenga indebidamente los beneficios arancelarios de que trata este Párrafo, proporcionando antecedentes falsos, incurrirá en las penas asignadas al delito de contrabando contenidas en el artículo 178 de la Ordenanza de Aduanas”* (Ley 20.422, Artículo 54). Estas sanciones

van desde multas de una a cinco veces el valor de la mercancía objeto del delito o incluso presidio menor.

En síntesis, podemos dar cuenta que Chile ha tomado diversas medidas en pos de la inclusión, en este caso, medidas legislativas. Al analizar cada documento hemos encontrado que, entre los mismos, hay discordancias. Un claro ejemplo es cuando se les brinda el derecho a los padres de escoger el establecimiento educacional para sus hijos(as) libremente, sin embargo, si el párvulo presenta alguna NEE, dicha elección se limita sólo a los establecimientos que cuentan con un PEI con enfoque inclusivo, además de someterse a una evaluación diagnóstica para evidenciar dicha NEE, con el propósito de responder a los requerimientos y apoyos que este último requiera.

Junto a lo anterior, es fundamental sensibilizar a la comunidad educativa en cuanto a las NEE y el concepto de Discapacidad, a pesar de que documentos oficiales consideren que la Discapacidad se genera a partir de los obstáculos que genera el entorno, desde la realidad concreta, dicho concepto se le atañe únicamente a la persona y no al contexto como tal.

En consecuencia, con lo anterior, es fundamental transformar el contexto para eliminar aquellas barreras que generan discapacidad en las personas, considerando estrategias en todo ámbito, como el acceso ya sea material o inmaterial, o el contar con un currículum diversificado en el que más que adecuaciones para cada párvulo en específico, este sea diverso y pueda responder a la diversidad de niños(as) que podemos encontrar en el aula.

5.3 Una mirada al contexto educativo.

Para responder al segundo y tercer objetivo específico de nuestra investigación: “Evaluar las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en los establecimientos VTF en favor de las prácticas inclusivas con párvulos hipoacúsicos.” y “Describir cómo viven los actores educativos las acciones pedagógicas implementadas con párvulos hipoacúsicos.” Hemos utilizado la observación como una de las técnicas de recogida de información.

Como se ha mencionado anteriormente, nuestra investigación se llevó a cabo en dos centros educativos VTF.

Nuestra primera visita se llevó a cabo en el Jardín Infantil “Pequeños Pasitos “de Viña del Mar, agendando una cita con la directora del establecimiento para el día jueves a las 10:00 am. se realizó una entrevista para contextualizar la condición del párvulo:

- ❖ Tiene 4 años.
- ❖ El equipo pedagógico está con él desde sala cuna menor.
- ❖ Presenta una malformación del pabellón auricular.
- ❖ Actualmente utiliza un cintillo vibrador.

Posterior a la entrevista con la directora, ella nos invitó a observar al párvulo en su contexto. Pudimos interactuar con él en dos instancias, una de ellas fue en una actividad, la cual consiste en conocer algunas plantas medicinales y su cuidado en el patio. Se pudo observar que el párvulo realizaba la actividad de manera presencial pero no activa, es decir

en varios momentos se notaba que él participaba, pero no se comunicaba directamente con el resto de sus compañeros/as haciendo solo lo solicitado por la Educadora, por ejemplo, en un momento de la actividad los párvulos debían pintar unos maceteros con las manos, si bien él pintó, pero en ningún momento habló o se relacionó con sus compañeros.

Hubo un momento en donde el párvulo en cuestión si interactuó con sus compañeros de manera voluntaria, esto se dio a partir de una compañera que encontró un caracol y se acercó a la mayoría de los niños y niñas para verlo, en ese momento él se comunicó de manera natural, luego el párvulo dejó la actividad y fue al otro lado del patio donde se encontraban los niños de sala cuna mayor para jugar con ellos. Otra instancia fue cuando el párvulo se encontraba dentro del aula, pudimos observar que se generaba mayor comunicación con sus pares, pero no lo realizaba de forma intencional, ya que era la educadora la que le preguntaba e incentivaba para que participara.

Al observar al equipo pedagógico que se vinculaba con el párvulo, logramos percatar que las adecuaciones curriculares que se realizaban no eran orientadas para el párvulo con NEE, ya que se enfocaban en la oralidad para sus compañeros/as esto se dio tanto en el momento que estaban dentro y fuera del aula.

Por otro lado, en el Jardín Infantil “Mi Dulce Mundo” ubicado en la ciudad de Quilpué, nos presentamos a las 10:00 am. en el establecimiento.

Antes de conocer al párvulo, la directora del centro educativo con el debido consentimiento de los padres, nos dio algunos antecedentes del educando:

- ❖ Tiene 4 años 4 meses.
- ❖ El equipo pedagógico fue quien se percató que el párvulo tenía dificultad para escuchar, cuando este se encontraba en el nivel de sala cuna, a los 6 meses de edad.
- ❖ Su diagnóstico es hipoacusia bilateral profunda.
- ❖ Actualmente utiliza implante coclear en ambos oídos, estos fueron conectados a los 2 años de edad. Antes de ello, utilizaba audífonos.

En primer momento ingresamos al aula, saludamos a los niños y niñas, nos presentamos y nos adherimos a la actividad que ya estaban realizando, bailando canciones típicas de Chile. Este fue el primer contacto con el párvulo, nos acercamos a ella sin distinción en relación a los otros educandos, para no generar incomodidad ni alterar sus conductas cotidianas. Sin embargo, a pesar de ello, demostraba lejanía hacia las observadoras.

En segunda instancia, observamos la interacción del párvulo con sus pares en el patio. Cuando estos le hablaban ella contestaba moviendo la cabeza en señal de si o no, o indicaba con el dedo u otra señal si deseaba mostrar algo, los(as) niños(as) daban a conocer que comprendían el mensaje. De la misma manera se comunicaba con las observadoras cuando estas se acercaban. Para atraer el interés del párvulo y acercarse más a este, se llevó un cuento de adivinanzas, quienes estaban interesados se acercaban y se sentaban junto a la observadora quién se dispuso en el suelo durante el recreo; se acercaron alrededor de 6 niños(as), dentro

de los cuales se encontraba el párvulo hipoacúsico. En el transcurso del cuento, el párvulo emitía expresiones gestuales (ej.: sonrisas) cuando le llamaba la atención alguna imagen del libro, se acercaba e indicaba con el dedo, en señal de dejar dicha imagen por unos segundos más.

En cuanto al equipo pedagógico, mientras las observadoras y los párvulos se encuentran en el patio, se generaban diálogos en base a diversas situaciones que surgían en el momento y otras que eran observables, un ejemplo de esto es el momento en el que una de las observadoras narra el cuento sobre las adivinanzas; es allí cuando otra de las observadoras le pregunta a una de las asistentes de párvulos cómo era la participación de la niña en situaciones como la que se estaba presenciando en ese momento, a lo que ella responde que depende del tipo de experiencia, ya que en momentos donde la participación era individualizada el párvulo se retraía un poco, sin embargo, en experiencias donde se veían involucrados más niños(as) se desarrolló de manera plena.

Durante el diálogo entre las observadoras y el equipo presente en el patio, se observa que el párvulo se comunica a través de gestos y no de manera oral con sus pares. En consecuencia, estos últimos le responden de la misma manera, una de las integrantes del equipo pedagógico al observar aquello, levanta su voz al no encontrarse cerca del párvulo y dice: “¡(nombre) habla!”.

Por otro lado, también mencionaba que si bien se desenvuelve naturalmente con los demás niños(as), cuando se veía enfrentada a personas que no veía habitualmente se cohibía, resguardando su comunicación a quienes pertenecían a su entorno diario.

5.4 La voz de los participantes: respondiendo a los otros objetivos específicos

Para la realización de este análisis, debemos considerar nuestro objetivo específico dos y tres “Evaluar las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en los establecimientos VTF en favor de las prácticas inclusivas con párvulos hipoacúsicos” y “Describir cómo viven los actores educativos las acciones pedagógicas implementadas con párvulos hipoacúsicos”.

En este apartado se darán a conocer los resultados de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a diversos agentes de centros educativos, los cuales, según el criterio de homogeneidad, tienen contacto directo con el párvulo y según el criterio de diversidad, son diferentes profesionales con diversos roles. Contamos con tres educadoras de párvulos una de ellas directora de los niveles de cada niño o niña y cuatro técnicos en atención al párvulo.

El relato de estas entrevistas nos permitió indagar el contexto en el cual se desenvuelven los párvulos hipoacúsicos en establecimientos de Educación Parvularia y dar respuesta, así, a dos de los objetivos específicos ya mencionados.

A partir de las entrevistas realizadas en ambos centros educativos surgen los siguientes códigos.

| Códigos | | Definiciones |
|---------|---------------------------|--|
| 1 | Conocimiento del contexto | Los profesionales conocen de forma cercana el contexto en el cual se desenvuelve el párvulo. |
| 2 | Redes de apoyo | Se trabaja de manera multidisciplinaria en pos de un mejor desarrollo del párvulo |
| 3 | Conductas asociadas | Conducta del párvulo asociada al antes y el después del uso del dispositivo auditivo. |
| 4 | Perspectiva del equipo | Mirada del equipo pedagógico frente a párvulos con NEE. |
| 5 | Trabajo de aula | Acciones realizadas por el equipo en el aspecto curricular en relación a la inclusión. |
| 6 | Inclusión entre pares | Los niños y niñas del nivel participan de manera conjunta con el párvulo, sin generar diferencias. |

A continuación, se presenta la frecuencia total de los códigos presentes en las entrevistas (Fig. 3):

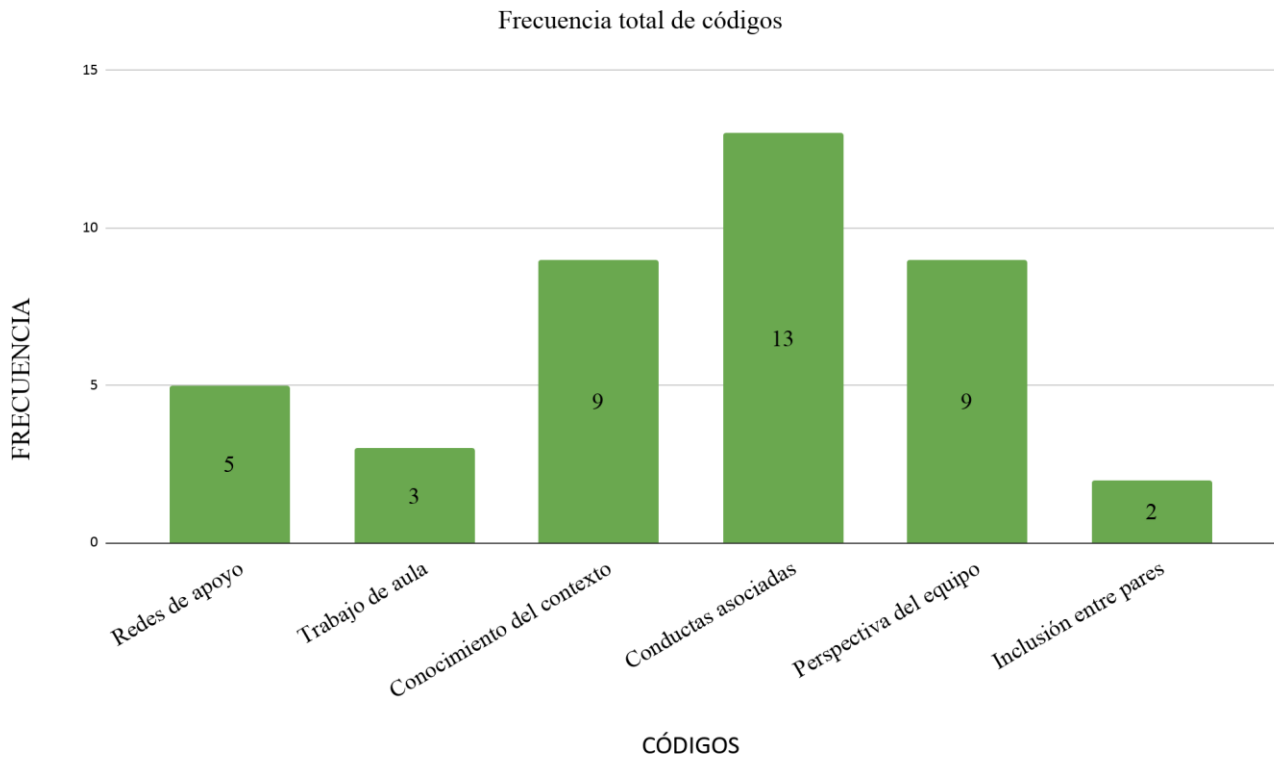


Fig. 3

Las entrevistas se sintetizan en dos categorías, la primera se titula “Acciones pedagógicas”, esta engloba características (códigos) que consideran tanto las redes de apoyo que tienen los centros educativos, como el trabajo en el aula propiamente tal. La segunda categoría la hemos denominado “Experiencias de la comunidad educativa”. Aquí se hace referencia a las vivencias de la comunidad y cómo éstas abordan la educación desde una mirada inclusiva.

A continuación, se muestra una gráfica (Fig. 4) correspondiente a la categoría más frecuentada en las entrevistas.

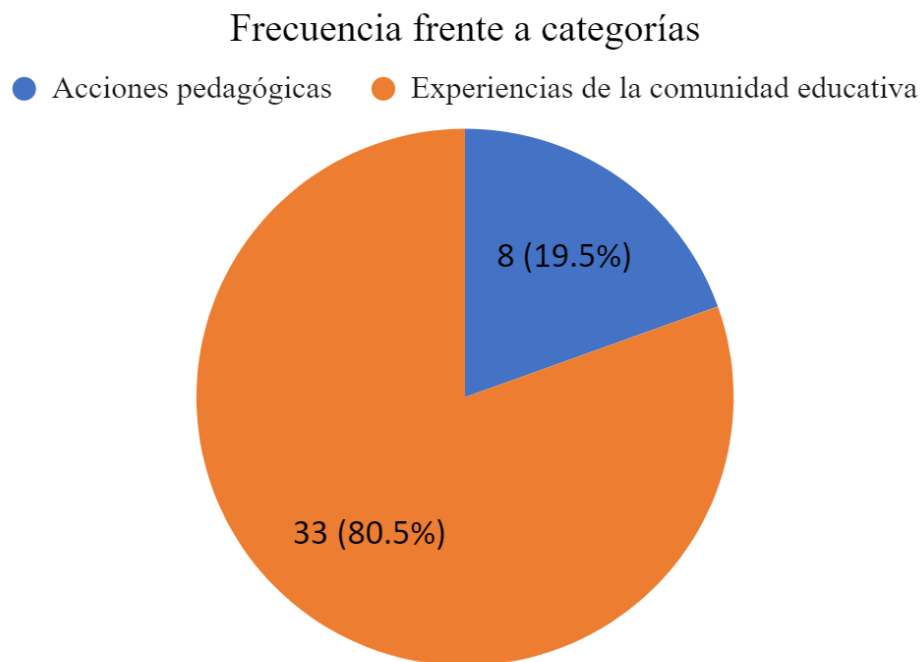


Fig. 4

En la categoría “**Acciones pedagógicas**”, podemos observar que ambos Jardines infantiles donde fueron entrevistados diversos agentes, coinciden en no considerar necesario realizar cambios metodológicos en su plan de trabajo para la inclusión de los párvulos con hipoacusia, ya que son parte general del grupo y no hacen diferencia, sin embargo, en el caso del párvulo del Jardín Infantil “Mi Dulce Mundo”, cuando no utilizaba su audífono, requería

apoyo en las actividades, lo cual era un desafío para el equipo pedagógico al no contar con las herramientas necesarias para poder establecer una comunicación efectiva con él.

Desde el código “Redes de apoyo”, se evidencia que en el Jardín Infantil “Pequeños Pasitos” sí existía una colaboración directa con otros profesionales, a pesar de que el párvulo desde que nació estuvo adscrito al apoyo que le entrega el sistema público a través del hospital Gustavo Fricke. JUNJI también entregó apoyo pedagógico mediante una Educadora diferencial, la cual visitaba al párvulo para ver su progreso cuando se encontraba en el nivel sala cuna. Actualmente, no ha sido necesaria su presencia, ya que el párvulo no presenta dificultades en su aprendizaje. Cabe mencionar que la ayuda dada por la Educadora diferencial era intermitente, existiendo solo un profesional de esta categoría para toda la región de Valparaíso. En cambio, en el otro establecimiento, la madre del párvulo ha gestionado todo de manera particular. De igual forma la Educadora diferencial visitó el centro en una oportunidad, pero luego de ello no hubo más relación con el equipo educativo. Cabe destacar que fue el equipo pedagógico el que pesquisó y derivó al párvulo a hacerse exámenes de audición al observar actitudes que llamaban la atención, como, por ejemplo, no responder al nombre. Sin embargo, queda en evidencia que el equipo gestiona todo desde una mirada hacia el oyente, ya que hay poca visibilización e información de la hipoacusia y la comunidad sorda. Consideramos que deberían enfocarse en la necesidad que cada párvulo tiene en el centro educativo con el fin de generar un contexto óptimo. Para lograr lo anterior, es necesario que el equipo pedagógico posea las herramientas necesarias para guiar en el

proceso de inserción al jardín y en la enseñanza-aprendizaje, en este caso, de los niños/as con hipoacusia.

Como menciona la Educadora de Mi Dulce Mundo:

“Los únicos conocimientos que nosotras tenemos de los niños con hipoacusia son aquellos que nos manda la mamá acerca de lo que ocurre después de la operación, los cuidados que había que tener, lo que la fonoaudióloga le dice a ella. Yo siento que ahí tenemos una falencia, porque a lo mejor nosotras con un medio mayor en este caso, podemos hacernos el tiempo de trabajar con ella en momentos, pero si no nos dan las herramientas cómo podemos ayudarla. También le comentaba que el hospital le brinda ese fonoaudiólogo, pero yo siento que igual es poco, porque vemos que está muy descendida, siendo que ya tiene los dos implantes. Entonces sentimos nosotras, no conocemos mucho del tema pero que ella debiese tener más apoyo para poder avanzar más rápido su lenguaje” (Entrevista Educadora Jardín infantil “Mi Dulce Mundo”).

En cuanto a las capacitaciones, por parte de JUNJI se han realizado, pero según el relato de la Educadora del Jardín Infantil “Pequeños Pasitos”, estas son muy esporádicas y poco focalizadas, por lo que con la ayuda de la Educadora diferencial el equipo se ha ido fortaleciendo y enriqueciendo mutuamente en conocimientos, existiendo una retroalimentación constante y una investigación autónoma por parte de los equipos, por su parte en el Jardín Infantil “Mi Dulce Mundo”, esta investigación y retroalimentación han sido, en gran medida, autónoma.

Si analizamos el segundo código "Trabajo de aula", refiere a acciones que son realizadas por el equipo en el aspecto curricular en relación a la inclusión. Nos percatamos que en ninguno de los dos contextos se realiza una adecuación de las actividades, sin embargo, como se menciona anteriormente en el caso del Jardín Infantil "Mi Dulce Mundo", cuando el párvulo tiene el audífono apagado no puede realizar las actividades de manera habitual, por lo que su proceso de aprendizaje se ve interferido. Lo anterior, refiere a que no se requiere de un currículum diferente para el niño con hipoacusia, si no que se disponga de un diseño universal, el cual incluya y responda de manera diversa las necesidades de todos los párvulos y en las experiencias de aprendizaje que son realizadas dentro de la jornada.

Otra de las estrategias utilizadas en los establecimientos VTF, es que el equipo pedagógico informaba al grupo de párvulos sobre el dispositivo auditivo de su compañero, sus funciones y/o cuidados, lo que ha permitido concientizar y sensibilizar acerca de la hipoacusia, tanto al grupo de pares como al mismo equipo. Aquello ha conseguido, que no se genere segregación en cuanto a las diferencias que cada uno tiene, entendiendo, además, que todos tenemos los mismos derechos.

La categoría "**Experiencia de la comunidad educativa**", hace referencia a las vivencias de la comunidad, en relación al cómo abordan el proceso de generar comunidades inclusivas en los establecimientos, frente al ingreso de párvulos con alguna NEE, ya sea transitoria o permanente.

Esta categoría comprende cuatro códigos:

- Conocimiento del contexto: los profesionales conocen de forma cercana el contexto en el cual se desenvuelve el párvulo.
- Conductas asociadas: conducta del niño relacionada al antes y al después del uso del dispositivo auditivo.
- Perspectiva del equipo: mirada del equipo frente a párvulos con NEE.
- Inclusión entre pares: los niños y niñas del nivel participan de manera conjunta con el párvulo, sin diferencia alguna.

Si analizamos el primer código perteneciente a esta categoría, es esencial que la comunidad educativa conozca el contexto en el cual se desenvuelve el párvulo. En ambos establecimientos, se evidencia que el equipo pedagógico que está directamente involucrado, en el nivel en el cual se encuentra el niño, conoce el contexto de este. Cabe destacar, que, en las dos instituciones, el equipo o al menos un integrante del mismo, conoce al párvulo desde el nivel de sala cuna, por lo tanto, han estado presentes en todo el proceso del niño, en cuanto a su desarrollo auditivo y en el proceso de adaptación frente a las dificultades que el párvulo pudiera presentar.

La comunicación con las familias por parte del equipo ha sido de suma importancia, pues también forman parte de la comunidad educativa, brindan información que puede ser fundamental para el equipo e influyen en gran manera en el actuar y desarrollo del párvulo.

Los padres de uno de los párvulos, al enterarse de que este presentaba hipoacusia bilateral profunda, decidieron que utilizara implantes cocleares. En base a los antecedentes obtenidos por parte del equipo, fueron ellos quienes se percataron de que el párvulo podría tener alguna dificultad para oír, esto fue en el nivel de sala cuna. Los padres se decidieron por los implantes, pensando en que era lo mejor para no perjudicar las relaciones sociales del párvulo. Sin embargo, debido al poco conocimiento de los padres acerca de la comunidad sorda, el contexto en el cual se desenvuelve el educando se ha orientado sólo hacia la comunidad oyente. Esto conlleva, a que no se hayan considerado las señas que se dan de manera natural, ni la dificultad o incomodidad que presenta el párvulo en ocasiones para relacionarse a través del habla, por lo cual, se estaría vulnerando el derecho de la libertad expresión, el cual supone que el niño tiene la libertad de expresar su opinión y puede tomar decisiones donde se encuentre involucrado. Por otro lado, la Educadora relata que en distintas situaciones los párvulos se comunican con señas, pero se les corrige este actuar diciendo que el párvulo en cuestión puede oír.

Considerando lo anterior, podemos dar cuenta que existen diferentes formas de comunicarse para las personas hipoacúsicas, como es el habla, la lectura labio-facial, la lengua de señas, entre otras, siendo esta última una alternativa que el párvulo podría implementar de manera efectiva, ya que, él utiliza algunas señas de manera natural para poder comunicarse con sus pares; es por esto que sostenemos que se debiera incentivar el uso de lengua de seña en el establecimiento.

En relación al código “conductas asociadas” este engloba acciones y conductas por parte del párvulo, las cuales están relacionadas directamente con el antes y el después del comportamiento con sus dispositivos auditivos. Al realizar las entrevistas, el equipo pedagógico refiere que la conducta para ambos niños, se ha visto expuesta a cambio.

En uno de los casos se lograron ver las claras señales de que existían falencias a nivel de audición, como por ejemplo el no responder al nombre, baja participación en aula y poca comunicación con sus pares. Por ello, después de recibir los dispositivos auditivos, se logró presenciar un cambio positivo para el párvulo en el área social.

En el otro caso hacen referencia solo a las relaciones sociales del párvulo, ya que su nivel de hipoacusia es leve, por ende, solo afectaba su relación a la hora de interactuar, ya que mantenía una personalidad introvertida. Una vez que se le entregó el cintillo vibrador, el equipo pedagógico se percató en el cambio de actitud que tuvo el párvulo, tomando más confianza a la hora de desenvolverse con sus pares, participando más activamente en actividades, como menciona la educadora:

“Cuando estaba en medio menor él entró y las chiquillas tenían la cara, así como muy emocionadas, yo les digo ¿qué les pasó? y ellas dicen: no, es que el “párvulo” está cantando, por primera vez estaba cantando. Claro, como él podía, pero cantaba, opinaba, era otro niño, entonces el dispositivo hizo un cambio en él”. (Jardín Infantil “Pequeños Pasitos”).

En ambas realidades se hace referencia a la seguridad que les entrega el dispositivo, manifestándose una mejora en la autoestima y en la socialización con sus pares.

En siguiente código “Perspectiva del equipo” hace referencia a cómo el equipo pedagógico actúa ante la llegada de un párvulo como NEE.

Si bien en un establecimiento consideraban que el párvulo no presentaba una NEE como tal, ya que no existe una adecuación metodológica por su condición. Ellas consideraban que es más una malformación física en el pabellón auditivo, afectando la estética del párvulo. Como relata una asistente en atención al párvulo:

“yo lo tengo solo este año, pero igual lo conocemos desde que llegó acá, pero es normal, o sea no creo que tenga ninguno... que tenga que tener más cuidado o eso, no; es súper normal trabajar con él, para mí es un niño normal que no tiene ninguna discapacidad, excepto su problema en su oído, pero... es algo más estético más que nada... él lo ha sabido sobrellevar bien y nosotros y los niños también...” (Jardín Infantil “Pequeños Pasitos”).

Ambos centros educativos coinciden que no necesitan adecuaciones curriculares, sin embargo, cabe destacar que uno de los establecimientos el párvulo tiene hipoacusia bilateral y sin su dispositivo se le dificultará poder comunicarse con el equipo y con los demás párvulos.

“De repente nosotros, así como que ‘(nombre del párvulo) vamos vamos’ y las tías ni siquiera se dan cuenta que la (nombre del párvulo) es la que tiene los implantes, o sea pasa piola por decirlo así, ella igual es súper integrada, no le ven mayor diferencia los chiquillos. Nosotros lo notamos porque cuando se le acaba la pila, ya

está el botoncito en rojo, y sentimos que pucha no escuchó supongamos todo este rato, nos da lata, pero ni ella misma se da cuenta que se le apaga, ella funciona nomas y nosotros tenemos que andarle mirando la lucecita porque ella sigue su ritmo de vida". (Asistente en atención al párvulo, Jardín Infantil "Mi Dulce Mundo")

Por lo tanto, es importante que el equipo sí considere esta NEE (hipoacusia), y aplique herramientas, por ejemplo, la lengua de señas, que potenciará la comunicación con el párvulo tanto cuando su dispositivo falle o como complemento a sus relaciones sociales, ya que sin estos apoyos se podría ver afectado su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que es de suma importancia tener una metodología que incluya al párvulo con o sin dispositivo, además creemos importante incentivar la lengua de señas ya que es la lengua natural de las personas sordas.

Finalmente, el código "inclusión entre pares" hace referencia a la relación entre los párvulos.

En este se pudo analizar que los párvulos no hacen distinción alguna en su habitualidad en el Jardín Infantil, ya que en los juegos y/o actividades no se generaba un rechazo hacia el párvulo. Esto se debe a que los educandos se encuentran desde sala cuna menor en el establecimiento por ende sus compañeros no ven ninguna diferencia o barrera entre ellos. Por otro lado, estos buscaban comunicarse por medio de señas de manera autónoma con la niña/o que presentaba hipoacusia, sin embargo, se les obligaba a utilizar el lenguaje oral.

“He tenido que llamarle la atención a sus pares, como saben, algunos en su gran mayoría están con ella de bebé, entonces de repente tienden a no hablarle y ella también se comunica sin hablarles, entonces debemos decirle tú debes hablarle a la (nombre del párvulo) ella te escucha...” (Asistente en atención al párvulo, Jardín Infantil “Mi Dulce Mundo”)

Desde nuestro criterio, creemos que el equipo pedagógico hizo un trabajo fundamental a la hora de la inclusión de los párvulos al aula, ya que nunca hicieron alguna distinción entre ellos, sin embargo, de igual manera se le explicó al educando en el momento adecuado la situación de aquellos que presentan hipoacusia.

Analizando ambas situaciones, comprendemos que es necesario que más establecimientos cuenten con las condiciones y herramientas necesarias para dar los apoyos a niños y niñas con NEE, no tan solo cuando se integra un párvulo en el grupo, sino que, desde antes, para que así los apoderados tengan más posibilidades de seleccionar el establecimiento para su pupilo, además no solamente se beneficia el niño o niña en cuestión, sino que toda la comunidad educativa potenciando una comunidad inclusiva.

En síntesis, nuestros resultados demuestran que si bien existen distintos documentos que regularizan, guían y promueven la inclusión, estos carecen de visibilidad, concientización de la persona para así poder ejercer todos sus derechos. Si bien todos tenemos derecho a una educación de calidad, en el caso de las personas con NEE, como los párvulos hipoacúsicos, se limitan sus opciones de centros educativos, ya que son pocos los que cuentan

con herramientas necesarias, además hay poco conocimiento de las comunidades sordas que podrían asistir los párvulos

A raíz de la voz de los participantes pudimos dar respuestas a nuestros objetivos específicos 2 y 3, los cuales, para nosotras no resultaron de una manera esperada ya que, si bien se genera un ambiente grato para ambos párvulos, estos siguen en la modalidad del oyente sobre todo en el caso del párvulo del Jardín Infantil “Mi Dulce Mundo”, ya que todos son conscientes de sus NEE, pero generan actividades a favor del oyente, limitando su manera de comunicación.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones

En base a nuestra investigación, podemos dar cuenta que la problemática relacionada con la inclusión en los centros educativos VTF, específicamente aquellos donde existe presencia de párvulos con hipoacusia, permite percatarse de las dificultades que surgen en relación a los conocimientos que estos tienen en el trabajo pedagógico con niños (as) que presentan esta condición. Junto con lo anterior, se observan ciertas debilidades en el desarrollo de las prácticas pedagógicas que respeten las diferencias de una comunidad educativa donde hay presencia de párvulos hipoacúsicos.

A partir de lo dicho, creemos que los diferentes centros educativos debieran estar preparados antes de contar con algún niño o niña con NEE, para así dar la posibilidad de que más párvulos accedan a las mismas oportunidades, sin importar las diferencias y valorando estas mismas como una forma de enriquecernos y reconocernos como comunidades diversas que coexisten en diferentes espacios y tiempos pedagógicos.

Es por esto que formulamos nuestro objetivo general para “Comprender la manera en que se desarrollan las prácticas educativas de establecimientos VTF en los que existe presencia de párvulos hipoacúsicos.”

El primer objetivo específico tiene como finalidad “Analizar críticamente las políticas y programas gubernamentales existentes en Chile, cuyo propósito sea el favorecimiento de las prácticas educativas inclusivas con párvulos hipoacúsicos”. Para responder a este objetivo, seleccionamos diversos documentos de carácter legislativo-normativo que nos

permitieron analizar, desde una mirada crítica, lo que Chile ofrece para el favorecimiento y cumplimiento de las prácticas inclusivas en establecimientos regulares.

A partir del análisis documental, hemos llegado al planteamiento de que en Chile se han elaborado leyes, ratificado convenciones y otras políticas que se relacionan de manera directa con la temática del presente estudio. Sin embargo, por el análisis de estos mismos documentos, podemos ver que no se condice con la realidad, además se habla por un lado de integración y por otro de inclusión, como enfoques en los cuales basarse para realizar las acciones pedagógicas, lo que genera confusión en relación al quehacer de la comunidad educativa al momento de incorporar prácticas inclusivas en los establecimientos educacionales.

Los documentos seleccionados, dan cuenta de que las leyes chilenas buscan promover prácticas inclusivas en los establecimientos educacionales y en otros contextos. No obstante, se evidencia que en base a los contextos en los que nos adentramos, se genera integración más que inclusión, debido a que no se evidencia una planificación de la enseñanza y una preparación del aprendizaje coherente con las diferencias que presentan las comunidades educativas que han sido parte de este estudio.

El segundo objetivo específico de nuestra investigación consistía en “Evaluar las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en los establecimientos VTF en favor de las prácticas inclusivas en una comunidad con párvulos hipoacúsicos”.

Consideramos que las estrategias pedagógicas utilizadas debilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los párvulos con hipoacusia, ya que no se realizan modificaciones curriculares óptimas que permitan la inclusión de todos los párvulos, teniendo como

consecuencia que los niños y niñas deban adaptarse de forma obligatoria a las características del grupo oyente, limitándose a utilizar o desarrollar herramientas alternativas de comunicación tal y como es la lengua de señas. En cuanto al trato por parte del equipo pedagógico, este no se observa de forma especial o diferente, sino que es totalmente igualitaria a sus pares.

Según las entrevistas realizadas, concluimos, además, que los párvulos se enriquecen de las diferencias de sus pares, según el relato del equipo pedagógico del establecimiento “Mi Dulce Mundo”, sus compañeros cuidaban de que su audífono funcionara y se preocupaban de establecer una comunicación utilizando señas. En base a lo anterior, creemos que la inclusión se debe trabajar y vivir desde la primera infancia, debido a que es la etapa más importante donde los niños y niñas están adquiriendo nuevos conocimientos sobre nuestra realidad y son ellos y ellas las que en un futuro darán a conocer lo aprendido, permitiendo sensibilizar al respecto.

El tercer objetivo específico consiste en “Describir cómo viven los actores educativos las acciones pedagógicas implementadas con párvulos hipoacúsicos”.

A partir de lo observado en los establecimientos educacionales pudimos darnos cuenta de cómo se relacionan los párvulos entre ellos y cómo los actores educativos llevan a cabo las acciones educativas.

En el Jardín Infantil “Mi Dulce Mundo” se logró ver que todas las acciones pedagógicas eran orientadas hacia oyentes, al igual que en el otro establecimiento, aun teniendo en cuenta la hipoacusia severa que presentaba el párvulo, generaban situaciones en donde se obligaba a comunicarse de manera oral.

Es preciso enfatizar que el ambiente en que se desenvuelven los párvulos es de respeto, cuidado y amor. En ambos casos, la comunidad educativa está con los párvulos desde pequeños, creando un fuerte vínculo entre ellos. Además, la interacción que se da entre sus compañeros es muy grata, no se genera discriminación o malos tratos de ellos hacia los párvulos con hipoacusia.

Cabe mencionar que, según lo observado durante nuestro periodo de investigación, pudimos constatar que las prácticas educativas tenían un enfoque dirigido a aquellos párvulos que eran oyentes, por lo que en situaciones donde los párvulos hipoacúsicos presentaran alguna dificultad auditiva se evidenciaba que su participación se veía afectada, ya sea en el aula o en otros ambientes del centro educativo. Específicamente, la situación del párvulo del Jardín Infantil “Mi Dulce Mundo”, si este sufría alguna falla en su implante coclear, no quedaba ajena complemente su participación, debido a la alta expresión gestual y corporal del equipo pedagógico al momento de interactuar con los educandos.

6.2 Limitaciones del estudio

En esta investigación nos surgieron diferentes limitaciones las cuales interfirieron con el desarrollo de la misma. A continuación, se enumeran y describen cada una de estas limitaciones:

1. Una de las limitaciones que se nos presentó al comienzo de la investigación fue nuestra como participantes, tomando en cuenta que era la primera vez que realizamos

un trabajo de investigación de tal complejidad. Ello ocasionó serias dificultades en el proceso de recolección de información y en el análisis de la misma.

2. Con respecto a la disponibilidad de los centros, tuvimos limitantes en la ubicación de estos, también en la escasa presencia de niños y niñas sordos o con hipoacusia dentro del nivel de Educación Parvularia y, por último, la negativa respuesta de JUNJI con respecto a la participación en nuestra investigación de uno de sus jardines infantiles de administración directa.
3. Por último, pero no menos importante, observamos que en la realidad de los diversos centros en los cuales hicimos las entrevistas, hay escasa información sobre la cultura sorda, ya que existe un cierto estigma negativo hacia esta comunidad de parte de algunos participantes, lo que no permitió ahondar más en las estrategias específicas que existen para niños y niñas con hipoacusia.

6.3 Proyecciones del estudio

Creemos que es de suma importancia seguir abordando la temática de esta investigación debido a que nuestro país cada día debe ir en pos de la inclusión educativa. Además, al no tener muchas fuentes nacionales que aborden a las comunidades educativas inclusivas, no tenemos el panorama completo a la hora de implementar mejoras o para poder realizar planes y programas educativos más actualizados a nuestra realidad nacional.

En la actualidad existe un amplio estudio acerca de las comunidades sordas y el autoconcepto de la persona sorda, también hay estudios de la lengua de señas en tanto a su gramática y su lingüística, algunos autores relevantes frente a esta temática son Oviedo, Massone y Padd, sin embargo, estos estudios se enfocan en la lengua de señas de otros países, aunque nos sirven de contexto, es necesario realizar más estudios sobre la Lengua de señas chilena.

Aunque la Lengua de señas chilena se utilice por gran parte de la comunidad sorda, se debe potenciar su uso desde los primeros años, sobretodo en niños y niñas los cuales sean parte de una familia solo de oyentes, pues muchas veces por desconocimiento de la comunidad los padres creen que el modelo oralista es lo mejor para su hijo o hija, siendo muchas veces este modelo incómodo o contraproducente para el párvulo.

Creemos importante realizar más investigación acerca del rol de la Educadora de párvulos como agente de cambio, ya que, al impulsar el reconocimiento de distintas comunidades, a las cuales pertenecen los niños y niñas, promueve así la visibilización de estas comunidades y ayuda a que los establecimientos educacionales puedan ser entes proactivos y no reactivos ante las necesidades de sus estudiantes, esto quiere decir que puedan estar preparados antes de que algún estudiante presente alguna dificultad para así ser lo más inclusivos posible.

CAPÍTULO 7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

Abett de la Torre, P. (2011). Sirviendo a la Patria: Las maestras kindergarterinas en los albores del sistema de educación parvulario en Chile (1905-1915). *Historia de la educación-anuario*, vol.12(1). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772011000100007.

Alvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Apablaza, M. (2015). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios pedagógicos*, vol.4(especial), 253-266. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300016>.

Arancibia, M. y Moreno, A. (2015). *Educación y transformación social: Construyendo una ciudadanía crítica*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual moderno.

Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.

Biblioteca del congreso nacional (2009). *LEY N° 20.370 Ley General de Educación*, Santiago. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.

Biblioteca del congreso nacional (2010). *Decreto 170 Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf.

Biblioteca del congreso nacional (2010). *LEY N° 20.422 Normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Santiago. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&buscar=20422>.

Biblioteca del congreso nacional (2013). *Decreto 47 Aprueba reglamento para la calificación y certificación de la discapacidad*. Santiago. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1055217>.

Biblioteca del congreso nacional (2017). *LEY N° 20.845 de Inclusión Escolar*. Santiago.
Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>.

Blanco, A. y Anguera, M.T. (1991). Sistemas de codificación. En *M.T. Anguera (Ed.), Metodología observacional en la investigación psicológica*, vol.1(s/n), 193-239.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/865/86528863001.pdf>.

Borsani, M. (2009). *Necesidades especiales: ¿Cuándo es posible la integración?*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Borsani, M. y Gallicchio, M. (2008). *La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Buganza, J. (2007). La Otredad o Alteridad en el Descubrimiento de América y la Vigencia de la Utopía Lascasiana. *Razón y Palabra*, vol. 11(54). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n54/jbuganza.html>.

Caiceo, J. (1988). La Educación Especial en Chile: periodo de consolidación. *Revista de Pedagogía*, vol. 22(57), 31-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3648667.pdf>.

Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la formación inclusiva. *Páginas de Educación*, vol.6(1), 19-35. Recuperado de <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/525>.

Castillo, L. (2004) *Tema 5. Análisis documental*. Universidad de Valencia, España.

Cepeda, G. (2006) La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, vol.2(29), 57-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/807/80702903.pdf>.

Claros, R. (2010). La Inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol.4(1),63-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/807/80702903.pdf>.

COMPIN (2012). *Discapacidad*. Chile: COMPIN. Recuperado de <http://compin.redsalud.gob.cl/?p=249>.

CONAFE (2010). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México: CONAFE. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106806/discapacidad-auditiva.pdf>.

Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. y Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, vol.6(2), 59-76. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/236671162_CO-TEACHING_IN_URBAN_SECONDARY_SCHOOL_DISTRICTS_TO_MEET_THE_NEEDS_OF_ALL_TEACHERS_AND_LEARNERS_IMPLICATIONS_FOR_TEACHER_EDUCATION_REFORM.

Damm, X y Silva, B. (2016). Políticas públicas chilenas e inclusión social de personas sordas. *Perspectiva Educacional*, vol.56(1), 183-201. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/467/231>.

De la Torre, H. y González, P. (1987). Como estudiar y criar pequeños animales terrestres. *Teide, Barcelona*.

Demartini, G. y Letelier K. (2006). *Historia de la comunidad sorda: elaboración de un texto escrito para niños y jóvenes Sordos en edad escolar*. Memoria de título no publicada. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Denzin, K. y Lincoln, S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: GEDISA, S.A.

Jardines infantiles. (25 de febrero del 2018). Diario Concepción, p.2.

Diez, A. (2004). Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social*, vol.19 ,157- 171. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/download/4574/4072>.

Dolan, S. García, S. y Díez, M. (2005). *Autoestima, estrés y trabajo*. Madrid: Mac Graw Hill.

Echeita G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “voz y quebranto”. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, REICE*, vol.6(2), 9-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>.

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea S.A.

Echeita, G. y Galán, M. (2011). La atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales., *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, vol. 2 (15).126-128. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14524.pdf&area=E>.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea S.A.

Escudero J. González M. y Martínez B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Ibero-americana de educación*, vol.1(50), 41-64. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a02.pdf>.

Fandiño, Y. (2014). La otredad y la discriminación de género. *Revista Advocatus*, vol.11(23), 49-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5982830.pdf>.

Fernández, C. (2002). *Auxiliares en educación especial*, Sevilla: MAD.

Ferrer, R. y Hermsilla, F. (2015). *Los niños del 70*, Chile: JUNJI. Recuperado de <https://www.junji.gob.cl/2016/06/10/los-ninos-del-70/>.

Fonadis, INE. (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad*, Santiago: Fonadis. Recupero de <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/3011>.

García, A. (1990). *Estructura lingüística de la documentación: teoría y método*, Murcia: Compobell, S. L.

García, I. (2002). *Lengua de señas entre niños sordos de padres sordos y oyentes* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

García-Vera, A. García, E. Arcos, P. Lera, J. Sallán, J. Martínez, J. Font, C. Puig, N. y Guerra, M. (2009). *Nuevas funciones de la Evaluación*, España: Editorial Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: PAIDOS. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Giroux_Unidad_3.pdf.

Granada, M. Pomés y M. Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo- Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, vol.1(25), 51-59. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

Hermosilla, B. (1998). *La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la Equidad*. Santiago: MINEDUC.

Hernández, M. y Raczynski, D. (2015). School choice in Chile: From distinction and exclusion to the social segregation of the school system. *Estudios pedagógicos*, vol.41(2), 14-127. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=en.

Infante, M. (2005). *Sordera, mitos y realidades*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, vol.36(1), 287-297. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016.

INP (2004). *La empatía hace la diferencia: Guía para la atención de público con discapacidad y adulto mayor*. Santiago. Recuperado de http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/btca/txtcompleto/empatia_diferencia.pdf.

Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, vol.34(1), 173-186. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100010.

Jiménez, M. Luengo, J. Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.13(3), 11-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56712871002>.

Juárez, M. Araya, V. (1995). Población, estructura y desigualdad social. En V Informe sociológico sobre la situación social en España, Síntesis, *Documentación social*, vol 1 (101), 67-132. Recuperado de <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/1995/11/DS100101-V-INFORME-SOCIOLOGICO-SOBRE-LA-SITUACION-SOCIAL-EN-ESPA%C3%91A-ocr.pdf>.

JUNJI (2006). *Política de Buen Trato hacia niños y niñas*. Santiago: JUNJI.

Kartchner, R. (2009). La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol.3(1), 63-75. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art5.pdf>.

Krueger, R.A. (1998) *Grupos focales moderadores*. Thousand Oaks, Sage.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications.

Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata S.L.

Lagos, D. (2017). *Inclusión de niños y niñas con discapacidad en aulas preescolares chilenas: Análisis de prácticas y creencias de educadoras de párvulos* (tesis postgrado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Londoño, C. (2017). Un breve recorrido por la historia de la Educación Parvularia en Chile, Eligeeducar. Santiago. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/breve-recorrido-la-historia-la-educacion-parvularia-chile>.

López, G. (2001). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid: Narcea.

López, M. y Parages, M. (2016). *Documento síntesis sobre el proyecto roma como modelo de escuela inclusiva*, Universidad de Málaga, España. Recuperado de

https://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2014/11/Principios-y-pr%C3%A1ctica-del-P.Roma_.pdf.

López, V. Julio, C. Pérez, M. Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*. vol.1(s/n), 256-281. Recuperado de https://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2014/01/barreras-culturales1smallpdf.com_.pdf.

Macarulla, I. y Saiz, I. (2009). *Buenas prácticas de escuelas inclusivas*. Barcelona: Graó.

Marchant, T. y Prats, M. (2003). *Niños con necesidades educativas especiales*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Marchesi, A. (2006). *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los niños Sordos*. España: Alianza Psicología.

Marín, M. (2004). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica: EUNED.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. EEUU: Morata.

MINEDUC. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos*. Santiago de Chile: Nuestra riqueza.

MINEDUC. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*, Santiago: MINEDUC.

MINEDUC. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago: Editorial Atenas Ltda.

MINEDUC. (2013). *Serie Evidencias: Medición de la deserción escolar en Chile*. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC. (2015). *Decreto 83 Diversificación de la enseñanza*. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC. (2015). *Proyecto de integración escolar PIE*. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC. (2018). *Documento Orientador para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC.

OCDE (2007). *Estudiantes con discapacidades, dificultades de aprendizaje y desventajas*, Paris: EDEBÉ.

Olivas, V. (2014). *Acompañamiento de personas con discapacidad en actividades programadas*, Málaga: IC.

OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: IMSERSO.

ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, vol.35(1), 227-232. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.

Oviedo, A. (2006) El 2do. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de Septiembre de 1880. Berlín. Recuperado de: <https://cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>.

Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid: Cinca.

Robles, B. (2011) La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, vol.18(52), 39-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>.

Rodríguez, G. Gil, J. y García, E (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, L. (2014). La deficiencia auditiva. Identificación de las necesidades educativas especiales. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*. vol.1(1), 95-109. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/download/4148/3373/>.

Rose, D. y Meyer. A. (2002) *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.

Samaniego, P. y Porras, R. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*, Madrid: Cinca.

Sánchez, A. (1997). *Intervención psicopedagógica en educación especial*, Barcelona: Edicions Universitat De Barcelona.

Seguel, X. Edwards, M. Hurtado, M. Bañados, J. Covarrubias, M. Wormald, A. de Amesti, A. Chadwick, M. Galaz, H. y Sánchez, A. (2012). ¿Qué Efecto Tiene Asistir a Sala Cuna y Jardín Infantil Desde los Tres Meses Hasta los Cuatro Años de Edad?: Estudio Longitudinal en la Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Psykhe*, vol.21(2), 87-104. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/547/0>.

SENADIS (2013). *Política Nacional para la Inclusión social de las personas con discapacidad*, Santiago: SENADIS.

Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. vol.24(47), 122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4696738.pdf>.

Sykes, F. (2009). *La Lengua de Señas. ¿Está prohibido el arte en movimiento?* (Tesis pregrado) Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol 3(1),823-831. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130176.pdf>.

UNESCO (1998). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Barcelona.

UNESCO (2016). Educación especial e inclusión educativa. Chile.

UNESCO (2015). Declaración de Incheon. República de Corea.

UNICEF (2004). *Seminario internacional: inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Santiago: Educación Nuestra Riqueza Gobierno de Chile.

Vargas, I. (2011). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, vol. 3 (1), 119-139. Recuperado de http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf.

Vasilachis, I. Rubén, A. Chernobilsky, L. Giménez, V. Mallimaci, F. Mendizábal, N. Neiman, G. Quaranta, G. y Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*, España: Gedisa editorial.

Villa, R. Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

ANEXOS

1) Tabla análisis documental.

| Código | Frecuencia | Definición | Categoría | Definición | Cita textual |
|---------|------------|--|--------------------|---|---|
| Cód. 1 | 44 | Igualdad de derechos Todos los seres humanos tienen derechos iguales e inalienables, los cuales están estipulados sin distinción alguna. | Derechos y deberes | Todas las personas tienen derechos inherentes e inalienables, los Estados Partes deben garantizar que estos se respeten sin importar la condición. Además, cada individuo tiene el deber de hacer | <i>“La Declaración Universal de Derechos Humanos y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, han reconocido y proclamado que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole”</i> (Convención sobre los Derechos de PcD p.1) |
| Cód. 2 | 43 | Derechos PcD Los Estados Partes tiene la responsabilidad de garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. | | | <i>“Reafirmando la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación”</i> (Convención sobre los Derechos de PcD p.1) |
| Cód. 13 | 13 | Certificación y beneficios. Las personas tienen derecho a certificar su | | | <i>“La evaluación diagnóstica se registrará en un formulario único proporcionado por el Ministerio de Educación a los profesionales</i> |

| | | | | | |
|---------|----|---|--|--------------------------|--|
| | | discapacidad y/o condición con un equipo multidisciplinario competente para determinar los apoyos y beneficios a los que puede acceder. | | cumplir dichos derechos. | <i>competentes que realicen esta actividad. Este formulario contendrá el diagnóstico y la síntesis de la información recopilada en el proceso de evaluación diagnóstica, deberá dar cuenta de los antecedentes relevantes del o la estudiante, de su familia y entorno y de las necesidades de apoyos específicos que éstos necesitan en el contexto educativo y familiar” (Decreto 170, Artículo 7)</i> |
| Cód. 14 | 1 | Deberes PcD Las PcD deben cumplir los requisitos solicitados para hacer cumplir sus derechos. | | | <i>“Las personas que se encuentren en proceso de calificación o de recalificación, deberán concurrir a los exámenes y entrevistas a que sean citadas por las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez”. (Ley 20.422, Artículo 15)</i> |
| Cód 16 | 22 | Deberes y funciones de los organismos del Estado. Se les asigna a ciertos organismos del Estado funciones y deberes para velar por los derechos de las PcD o sin discapacidad. | | | <i>“Regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio”. (Ley 20.370, Artículo 1)</i> |

| | | | | | |
|--------|----|---|-------------------------|--|---|
| Cód. 3 | 1 | <p>Convención Esta convención se sustenta en los mencionados pactos y anteriores convenciones.</p> | Estándares orientadores | Orientaciones que establecen lineamientos básicos para la formación de normas, para diferentes instituciones y/o organizaciones con el fin de beneficiar a las personas sin importar su condición. | <p><i>“Recordando el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares” (Convención sobre los Derechos de PcD p.1)</i></p> |
| Cód. 5 | 11 | <p>Políticas para PcD Políticas existentes para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad. Deben tomar distintas medidas incluyendo a los niños/as en condición de discapacidad.</p> | | | <p><i>“Reconociendo la importancia que revisten los principios y las directrices de política que figuran en el Programa de Acción Mundial para los Impedidos y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad como factor en la promoción, la formulación y la evaluación de normas, planes, programas y medidas a nivel nacional, regional e internacional</i></p> |

| | | | | | |
|------------|----|--|--|--|---|
| | | | | | <i>destinados a dar una mayor igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad” (Convención sobre los Derechos de PcD p.1)</i> |
| Cód. 10 | 11 | Diseño Universal permite la participación de todas las personas sin distinciones individualizadas. | | | <i>“Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten” (Convención sobre los Derechos de PcD p.5)</i> |
| Cód. 21 | 73 | Marco regulador para la institución y comunidad educativa Marco regulador que permite el funcionamiento de una institución, brindando así a cada integrante perteneciente a la Comunidad Educativa deberes y derechos en el proceso educativo, los cuales serán transparentados por diversas vías. | | | <i>“Los procesos de admisión de alumnos y alumnas deberán ser objetivos y transparentes, publicados en medios electrónicos, en folletos o murales públicos. En ningún caso se podrán implementar procesos que impliquen discriminaciones arbitrarias, debiendo asegurarse el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías reconocidas en la Constitución y en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile, en especial aquellos que</i> |

| | | | | | |
|--------|----|---|--|--|---|
| | | | | | <i>versen sobre derechos de los niños y que se encuentren vigentes” (Ley 20.845, Artículo 13)</i> |
| Cód 22 | 24 | Evaluaciones Considera los pasos a seguir para la evaluación (diagnóstica y/o continua) de las NEE por medio de un equipo de profesionales. | | | <i>“La evaluación de los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, deberá ser un proceso que considerará, a lo menos, una evaluación diagnóstica de ingreso, una evaluación diagnóstica de egreso, evaluaciones periódicas de acuerdo a las pautas técnicas que se fijen en el presente decreto para cada déficit o discapacidad” (Decreto 170, Artículo 11)</i> |
| Cód. 4 | 3 | Definición de discapacidad Entendida como la interacción entre las personas con alguna condición y las barreras del entorno que evitan su participación plena en la sociedad. | | | <i>“La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Convención sobre los Derechos de PcD p.1)</i> |

| | | | | | |
|---------|----|---|----------------------|--|---|
| Cód. 6 | 11 | Discriminación Cualquier exclusión, restricción, que obstaculice la igualdad de condiciones se considera vulneración de derechos. | Constructos sociales | Paradigmas formados por la sociedad a través del tiempo, los cuales brindan pautas de comportamiento que permanecen de generación en generación. | <i>“La discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano” (Convención sobre los Derechos de PcD p.2)</i> |
| Cód. 8 | 5 | Perspectiva de género Perspectiva que permite tener en consideración la desigualdad y la desvalorización de un género frente a otro, mayoritariamente hacia el género femenino. | | | <i>“Las mujeres y las niñas con discapacidad suelen estar expuestas a un riesgo mayor, dentro y fuera del hogar, de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación” (Convención sobre los Derechos de PcD p.3)</i> |
| Cód. 11 | 2 | Toma de conciencia Sensibilizar a la sociedad en aspectos que sean relevantes para la misma. | | | <i>“Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para: a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas; b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida; c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y</i> |

| | | | | | |
|------------|----|--|--|--|---|
| | | | | | <i>aportaciones de las personas con discapacidad” (Convención sobre los Derechos de PcD p.9)</i> |
| Cód. 18 | 3 | Definición NEE Aquellas personas que necesitan de ayudas y/o recursos adicionales, ya sean de manera permanente o transitorio para lograr un aprendizaje óptimo. | | | <i>“Aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Decreto 170, Artículo 2)</i> |
| Cód. 20 | 22 | Definiciones Hace referencia a todos aquellos conceptos definidos explícitamente. | | | <i>“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley 20.370, Artículo 2)</i> |
| Cód. 19 | 5 | Contextos biopsicosociales Son aquellos que favorecen el desarrollo íntegro con o sin discapacidad. | | | <i>“El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él” (Ley 20.370 p.3)</i> |

| | | | | | |
|--------|----|---|--------|---|--|
| Cód. 7 | 21 | Participación social El valor de las personas con o sin discapacidad dentro de la sociedad y las contribuciones que pueden aportar en esta misma y en la erradicación de la pobreza. | Acceso | Herramientas de apoyo, las cuales favorecen o desfavorecen a las personas, influyendo directamente en la participación de estas mismas en la comunidad. | <i>“Reconociendo el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades, y que la promoción del pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad y de su plena participación tendrán como resultado un mayor sentido de pertenencia de estas personas y avances significativos en el desarrollo económico, social y humano de la sociedad y en la erradicación de la pobreza”</i> (Convención sobre los Derechos de PcD p.2) |
| Cód. 9 | 34 | Herramientas de apoyo diversificadas Formas de comunicación tanto verbal como no verbal, ya sea para difundir o permitir el acceso a las PcD ya sean de infraestructura, información, transporte y educación. | | | <i>“Proporcionar información que sea accesible para las personas con discapacidad sobre ayudas a la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo, incluidas nuevas tecnologías, así como otras formas de asistencia y servicios e instalaciones de apoyo”</i> (Convención sobre los Derechos de PcD p.6) |
| Cód 17 | 23 | Adecuaciones Curriculares | | | <i>“En este sentido, ya que la educación especial es una modalidad de la educación y en ella se desarrollan</i> |

| | | | | | |
|------------|----|--|------------|---|---|
| | | Herramientas que se adecuan en base a las necesidades educativas de los niños/as, permitiéndoles el acceso a la educación sin condiciones. | | | <i>todos los niveles educativos, con el instrumento de criterios y orientaciones de adecuación curricular, los establecimientos educacionales podrán adecuar las bases curriculares de párvulos y básica, logrando finalmente asegurar que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin estas necesidades.” (DEC. 83, p. 3)</i> |
| Cód. 12 | 18 | Formalidades Conjunto de reglas y normas que rigen los actos y relaciones sociales. | Protocolos | Las convenciones y leyes se regirán en base a protocolos de | <i>“Se creará un Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, “el Comité”) que desempeñará las funciones que se enuncian a continuación” (Convención sobre los Derechos de PcD p.27)</i> |

| | | | | | |
|------------|----|---|--|--|--|
| Cod. 15 | 30 | <p>Fiscalización El incumplimiento de las normas de acceso y la falsificación de información para obtener beneficios debe ser denunciada para cursar las respectivas sanciones o mejoras correspondientes a dicha falta.</p> | | <p>acción y de fiscalización, que serán informados y analizados por los encargados de estas.</p> | <p><i>“La fiscalización del cumplimiento de la normativa establecida en los incisos precedentes, tanto en el momento de otorgar un permiso de edificación y su recepción, como durante el uso de las referidas obras, edificaciones, parques, plazas o áreas verdes, públicos y privados de uso público, y sus instalaciones, será de responsabilidad de las direcciones de obras municipales que deberán denunciar su incumplimiento ante el juzgado de policía local, aplicándose al efecto las disposiciones del Título VI de esta ley.”(Ley 20.422, p.11)</i></p> |
|------------|----|---|--|--|--|

2) Frecuencia de códigos presentes en los documentos analizados.

| | CÓDIGOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|
| DOCUMENTOS | C.1 | C.2 | C.3 | C.4 | C.5 | C.6 | C.7 | C.8 | C.9 | C.10 | C.11 | C.12 | C.13 | C.14 | C.15 | C.16 | C.17 | C.18 | C.19 | C.20 | C.21 | C.22 | |
| CDPCD | 23 | 28 | 1 | 2 | 9 | 7 | 13 | 5 | 7 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| L. 20.845 | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 8 | 0 | 0 | 18 | 13 | 1 | 0 | 0 | 2 | 40 | 0 | 0 |
| L. 20.370 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 7 | 6 | 3 | 0 | 4 | 7 | 14 | 0 | 0 |
| L. 20.422 | 4 | 11 | 0 | 1 | 1 | 2 | 6 | 0 | 17 | 4 | 0 | 1 | 2 | 1 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DTO. 83 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 7 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DTO.170 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 11 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 12 | 12 | 23 | 0 |
| M. PIE | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 7 | 1 | 0 |
| TOTAL | 44 | 43 | 1 | 3 | 11 | 11 | 21 | 5 | 34 | 11 | 2 | 18 | 13 | 1 | 30 | 22 | 23 | 3 | 5 | 22 | 73 | 24 | 0 |

3) Frecuencia de categorías según predominio de códigos.

| Categorías | Frecuencia |
|--------------------|------------|
| Derechos y deberes | 123 |
| Estándares | 120 |
| Constructos | 51 |
| Acceso | 78 |
| Protocolos | 48 |

