

DISCURSOS DE ESTUDIANTES SORDOS SOBRE SU INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: BARRERAS Y FACILITADORES

DISCOURSES OF DEAF STUDENTS ON THEIR INCLUSION IN SECONDARY EDUCATION: BARRIERS AND FACILITATORS

Valeria Herrera Fernández
Doctora en Psicología, Universidad Complutense de Madrid
Académica Universidad de Chile
Santiago, Chile
valherrera@u.uchile.cl
ORCID: 0000-0001-8176-6195

101

Lilian Reyes Vera
Magíster en Educación, Universidad de Chile
Corporación Educacional Tecnológica de Chile
Santiago, Chile
lreyesvera@gmail.com
ORCID: 0009-0001-7375-4378

Resumen: El artículo discute los cambios en las comunidades educativas en favor de la inclusión y la participación de estudiantes sordos, considerando los desafíos que subsisten. El objetivo fue develar las barreras y facilitadores que enfrentan cotidianamente los/as estudiantes, identificando las prácticas que favorecen la inclusión y/o la exclusión. El estudio analiza cualitativamente las subjetividades de siete estudiantes sordos entre 15 y 17 años sobre sus experiencias de inclusión en la educación secundaria. Se efectuaron entrevistas en profundidad en Lengua de Señas Chilena (LSCh) y foto-elicitación. Los resultados muestran como facilitadores: (a) disponibilidad de recursos humanos y físicos, (b) estrategias de comunicación y (c) accesibilidad. Y como obstaculizadores: (a) ausencia de mecanismos para promover la participación y el acceso universal, (b) espacios inaccesibles, (c) falta de comunicación y (d) discriminación hacia las/os estudiantes sordos. La transformación de las actitudes y prácticas escolares en favor de la inclusión constituyen el principal desafío.

Palabras clave: educación de sordos, educación especial, educación inclusiva, barrera lingüística.

Resumo: O artigo discute as mudanças nas comunidades educativas em prol da inclusão e participação de alunos surdos, considerando os desafios que permanecem. O objetivo foi revelar as barreiras e facilitadores que os alunos enfrentam no dia a dia, identificando as



práticas que favorecem a inclusão e/ou exclusão. O estudo analisa qualitativamente as subjetividades de sete alunos surdos de 15 a 17 anos sobre suas experiências de inclusão no ensino médio. Entrevistas em profundidade foram realizadas em Língua de Sinais Chilena (LSCh) e foto-elicitación. Os resultados apontam como facilitadores: (a) disponibilidade de recursos humanos e físicos, (b) estratégias de comunicação e (c) acessibilidade. E como obstáculos: (a) ausência de mecanismos para promover a participação e o acesso universal, (b) espaços inacessíveis, (c) falta de comunicação e (d) discriminação contra alunos surdos. A transformação das atitudes e práticas escolares em prol da inclusão constitui o principal desafio.

Palavras-chave: educação de surdos, educação especial, educação inclusiva, barreira lingüística.

Abstract: The article discusses the changes in educational communities in favor of inclusion and participation of deaf students, considering the challenges that remain. The objective was to reveal the barriers and facilitators that students face on a daily basis, identifying practices that favor inclusion and/or exclusion. The study qualitatively analyzes the subjectivities of seven deaf students from 15 to 17 years old about their experiences of inclusion in high school. In-depth interviews were conducted in Chilean Sign Language (CLSh) and photo-elicitation. The results point out as facilitators: (a) availability of human and physical resources, (b) communication strategies and (c) accessibility. And as obstacles: (a) absence of mechanisms to promote participation and universal access, (b) inaccessible spaces, (c) lack of communication and (d) discrimination against deaf students. The transformation of school attitudes and practices in favor of inclusion constitutes the main challenge.

Keywords: deaf education, special education, inclusive education, language barrier.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la sociedad chilena ha experimentado cambios que se materializan en la demanda social por resguardar la educación, como un derecho que debe ser garantizado para todos los niños, niñas y jóvenes del país, arraigado en un sistema educacional más justo, equitativo y de calidad para todos (Delburry, 2021). El enfoque segregacionista en Chile comienza a cambiar en la década de 1990, asumiendo el desafío y la responsabilidad de educar para todos/as y que las escuelas brinden oportunidades, apoyos y herramientas que permitan a los/as estudiantes desarrollar sus capacidades (Godoy et al., 2004). Las concepciones sobre educación y equidad han derivado en paradigmas educativos más democráticos y con mayor justicia social, promoviendo por parte de las escuelas, respuestas educativas para todos/as dentro de una oferta general de educación al interior de las aulas (Ainscow, 2011). Desde la perspectiva del desarrollo humano, mejorar las condiciones del sistema educativo resulta fundamental, pues al promover un acceso más inclusivo a educación de calidad, todos se desarrollan y crecen aportando a la construcción de una sociedad más justa y humana (MINEDUC, 2017). Para ello, en 2008 Chile ratifica la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)

comprometiéndose a asegurar un sistema de educación inclusivo y en 2010 se promulga la Ley N°20.422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. En el año 2015 se promulga la Ley N° 20.845 sobre la inclusión en centros educativos que reciben aporte estatal. En 2021 se promulga la Ley N° 21.303 que reconoce la Lengua de Señas Chilena como lengua oficial de las personas sordas y patrimonio intangible de la Comunidad Sorda. Sin embargo, la inclusión de personas con discapacidad en educación secundaria y superior en Chile continúa siendo excluyente (Arellano, 2023; Brito et al, 2019; Queupil y Durán del Fierro, 2018).

LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

El tránsito hacia una educación inclusiva no está exento de dificultades, debido principalmente al conflicto entre lo declarado en los discursos y políticas públicas y las prácticas que se llevan a cabo en la sociedad y en las escuelas (Damm, 2017; Tamayo et al., 2018). En consecuencia, los cambios para avanzar hacia una educación inclusiva presentan importantes tensiones; si bien todas las reformas se declaran inclusivas, la mayoría no dispone de reglamentos para su implementación y no evitan la exclusión (Escudero y Martínez, 2011). Con frecuencia se apela a la democracia, la justicia social y la equidad, pero sin abordar las dinámicas, estructuras y prácticas de vulneración de derechos y discriminación que ocurren cotidianamente en el sistema educativo (Ainscow, 2011).

Tras el choque entre lo declarativo y lo práctico en las experiencias de integración e inclusión (Alfaro y Herrera, 2020), prevalecen actitudes, creencias y prácticas escolares que no consideran la diversidad como parte de la cotidianidad (Delburry, 2021), insistiendo en la homogenización y estandarización del estudiantado de acuerdo con cánones éticos y estéticos predefinidos, lo que ha derivado en normalizar a las personas con discapacidad (Boggino y Boggino, 2014).

Para avanzar y profundizar la inclusión en educación, resulta fundamental plantear la relación con otros/as desde la alteridad, que permita dignificar y validar al otro/a, viendo sus potencialidades y permitiendo el trabajo a partir de la diferencia y no desde la negación o el menosprecio de ese otro/a (Burad, 2010; Honneth, 2010). Este aspecto es relevante si consideramos que la discapacidad no emerge por sí sola, sino que se establece en la relación y comparación con otro/a distinto/a, lo que la convierte en una construcción cultural que debe ser entendida en su contexto (Mara Danel et al., 2021).

Las barreras a la inclusión surgen al relacionar a la persona con discapacidad con sus circunstancias sociales desde una perspectiva de exclusión, que promueve su visión como un individuo deficitario o deficiente respecto a ciertos rasgos o tareas relativas a un estándar impuesto e instalado socialmente, situándolo en un lugar social y simbólico que permite y alienta su discriminación (Balza, 2011). Al respecto, el rol de profesores, profesoras, educadores y educadoras es fundamental. González-Gil, et al. (2016), analizando las actitudes de las/os docentes sobre la inclusión educativa, advierten que en su mayoría presentan buena predisposición y expectativas positivas, sin embargo, ello no se expresa en prácticas inclusivas. Esta incoherencia se justifica por la falta de recursos, de tiempo, de apoyo administrativo y de las familias, y en la falta de formación específica.

Por su parte, López-Vélez et al. (2020) en un estudio sobre discursos docentes de inclusión y diversidad, advierten la necesidad de trabajar las actitudes, el pensamiento, las creencias y los planteamientos del profesorado, ya que determinan sus prácticas educativas. Concluyen que la formación inicial docente que reciben los/as educadores se confronta con las creencias enraizadas en su socialización primaria, distante de las realidades que deben afrontar para responder a la diversidad. En la misma línea, De Boer et al. (2011) concluyen a partir de la revisión de 26 estudios, que la mayoría de los/as docentes expresan actitudes neutrales o negativas hacia la inclusión. Declarando no sentirse capacitados para educar a estudiantes con necesidades educativas y cumplir los desafíos de la inclusión. También señalan que la actitud de los/as docentes hacia la inclusión, varía según el género, los años de práctica docente, la experiencia previa con la diversidad, la formación especializada y el tipo de discapacidad o necesidad educativa que deban atender.

Para lograr una educación realmente inclusiva y coherente entre lo declarado por las políticas y discursos públicos, y lo que efectivamente se realiza en las comunidades educativas, es preciso considerar las necesidades de las personas que históricamente han sido ignoradas e invisibilizadas (Herrera, 2022). Bauman y Murray (2014), plantean que los grupos excluidos deben ser considerados como parte de la sociedad y como individuos con derecho a una educación justa, que los potencie, los valore y que se nutra de la riqueza de lo distinto.

En un estudio llevado a cabo por Lissi et al. (2019), entrevistaron a ocho informantes claves sordos sobre los avances y desafío en la educación de sordos. Todos recalcan la importancia de la Lengua de Señas Chilena (LSCh) para la comunidad Sorda y su papel en el proceso educativo. Señalan que la LSCh se ha visibilizado a partir de su reconocimiento legal, la presencia de intérpretes en los noticieros y el mayor interés en aprenderla. Sin embargo, consideran que todavía no se comprende la relevancia de la LSCh en todos los ámbitos de la vida de los sordos y postulan que persiste una visión médica de la sordera, pues los sordos continúan siendo considerados personas discapacitadas, con menor capacidad cognitiva y dignas de lástima. Plantean que esta visión de la sordera y de los/as sordos/as dificulta verlos como personas con derechos y como miembros de una comunidad, con su propia lengua y cultura.

La presente investigación asume los desafíos que enfrentan las escuelas, indagando las experiencias cotidianas y las prácticas educativas que los propios estudiantes sordos identifican como barreras y facilitadores para la inclusión en educación secundaria. Con el fin de reflexionar sobre el rol de las comunidades educativas en la generación de prácticas inclusivas que beneficien a las escuelas en su conjunto (Booth y Ainscow, 2002; Campusano, 2022; Delburry, 2021).

Por otra parte, desde la investigación social existe cada vez mayor interés en incorporar las voces y perspectiva de los propios niños, niñas y jóvenes, reconociendo sus experiencias y puntos de vista como sujetos de derechos y como fundamento ético y filosófico para una educación de calidad (Blanco, 2006; Robinson y Henner, 2017). Este principio adquiere mayor relevancia al investigar las perspectivas de estudiantes sordos invisibilizados históricamente. Predominando una visión externa de sus necesidades, sin consultar sus vivencias de exclusión, ni sus experiencias ante barreras, restricciones y limitaciones impuestas socialmente (Bauman y Murray, 2014; López, 2014). Al respecto, la Cultura Sorda y la LSCh han sido invisibilizadas por la escuela (Larrazaval, et. al, 2021) imponiendo la lengua oral y la cultura oyente a todo el

estudiantado, favoreciendo una identidad homogeneizada (Calderón, 2014) y forzando a los/as estudiantes sordos a adoptar un modelo oyente para encajar en la realidad (Herrera y de la Paz, 2019). La colonización oyente (Ladd, 2011; Robinson y Henner, 2017) impone la lengua oral y una manera única de entender el mundo, restringe la LSCh y la opinión de los sordos en asuntos que les incumben directamente. Durante siglos las decisiones sobre lo que las personas sordas quieren o necesitan, las continúan tomando personas oyentes (Buras, 2010; Calderón, 2014; Lissi et al., 2019). El presente estudio, pretende superar esta perspectiva, relevando las voces y discursos de los propios estudiantes sordos en la búsqueda de soluciones a los problemas que les atañen cotidianamente como es su inclusión en educación secundaria.

MÉTODO

La investigación se plantea desde el *Pluralismo Epistemológico* reconociendo la existencia de múltiples formas de conocimiento y de pensamiento, entendiendo que el conocimiento es producto de la imaginación, como ejercicio de libertad en procesos de trabajo y de producción intelectual (Olivé et al., 2009). Esta perspectiva reconoce que los miembros de una comunidad generan conocimiento por ellos mismos, comprenden sus problemáticas y plantean soluciones acordes a sus situaciones y contextos.

El estudio se propone develar, a partir del discurso de los estudiantes sordos, las barreras y los facilitadores que encuentran en su proceso educativo, identificando las prácticas que fomentan o desalientan su inclusión. Esta perspectiva considera la particularidad de una comunidad específica, para que, desde su interior, surjan reflexiones y análisis que permitan a sus miembros satisfacer sus necesidades básicas, como aprender en las mismas condiciones y en igualdad de oportunidades.

Por su parte, la *Epistemología Sorda* busca generar instancias para entender las formas de ser sordo/a en un entorno oyente, la concepción de mundo y el lugar que ocupan las personas sordas en este (Bauman y Murray, 2014; Paul y Moores, 2012). Hauser et al. (2010) valoran la experiencia de la sordera en la construcción de conocimiento de las personas sordas y cuestionan que las respuestas educativas para sordos se centren en las carencias más que en las posibilidades y surjan desde la mirada oyente (Herrera y de la Paz, 2019).

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se aborda cualitativamente con un enfoque comprensivo-interpretativo que permite indagar las estructuras de significación de los universos simbólicos de los participantes, para entender los fenómenos desde sus propias perspectivas (Pérez-Serrano, 1994). Es un estudio de caso, que permite establecer un acercamiento al fenómeno sin producir una intromisión, apuntando a una comprensión profunda de la inclusión de los estudiantes y sus particularidades por sobre la generalización de los resultados (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Participantes

Se consideró una muestra estructural intencionada con informantes claves que permitiera saturar el espacio simbólico y profundizar en el caso en función de una comprensión profunda del fenómeno (Ruiz, 2003). El criterio de selección de participantes fue invitar a todos los estudiantes sordos (nueve) que asistían regularmente a un liceo de la ciudad de Santiago. La muestra quedó conformada por siete estudiantes sordos entre 15 y 17 años (seis hombres y una mujer) de educación secundaria¹. Con la finalidad de salvaguardar los estándares éticos, todos los estudiantes fueron invitados a participar entregando la información en LSCh, comunicando los objetivos de la investigación, las condiciones de participación, el anonimato y la libertad de retirarse en cualquier momento del estudio. Al ser menores de edad, se solicitaron consentimientos informados a padres, madres y/o tutores/as y asentimientos informados a los participantes.

106

Instrumentos de recolección de información

Considerando la visualidad característica de las personas sordas, se recopiló la información por medio de entrevistas en LSCh y foto-elicitación. Ambas técnicas buscan acceder a la significación de las personas desde una perspectiva visual, a través de la creación activa de imágenes como material de investigación (Milián-Lemús, 2014). Se completó una ficha personal para recabar antecedentes biográficos y académicos de los participantes. Para la foto-elicitación se explicó en LSCh a los participantes los significados de barrera y facilitador para la inclusión en sus establecimientos, y se les pidió fotografiar las situaciones, objetos o eventos que consideraran una barrera o facilitador, generando un set de 20 fotografías de distintos aspectos del colegio.

En paralelo, se realizaron las entrevistas en profundidad en LSCh, con el fin de descubrir aspectos importantes asociados a su experiencia educativa cotidiana, como las interacciones entre sordos y oyentes, la percepción sobre su inclusión y/o exclusión y la convivencia escolar. Estos tópicos fueron seleccionados considerando el índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002) para identificar barreras y facilitadores, y conocer las actitudes, acciones y situaciones en las que los estudiantes sordos se han sentido incluidos o excluidos. Las entrevistas se registraron en vídeo y fueron transcritas a español para su análisis.

Procedimiento de análisis de información

El análisis se realizó asumiendo la Teoría Fundamentada (TF) como proceso metódico, sistemático e interpretativo, propio del paradigma cualitativo (Bonilla-García y López-Suárez, 2016), donde la teoría emerge desde los datos y cuyo objetivo es identificar procesos sociales, generando explicaciones de un determinado fenómeno a través de la producción, relación y examinación constante de los datos (Cuñat, 2007). Se utilizó el software ATLAS. ti 9, que permitió identificar los atributos o cualidades de los datos, compararlos entre sí para evidenciar coincidencias y discrepancias, agrupando en códigos los que presentaban las mismas

¹ En Chile la educación secundaria se divide en cuatro niveles: I, II, III y IV año de educación media.

características siguiendo los procesos de codificación abierta y axial. No se realizó codificación selectiva, dado que no se pretendió generar una teoría sobre la inclusión, sino develar las perspectivas sobre barreras, facilitadores y acciones que inciden en su inclusión.

El análisis se apoyó en la consideración de condiciones intervinientes y causales, además de consecuencias y estrategias en torno a la inclusión. Este modelo de análisis (Strauss y Corbin, 2002) permite generar una explicación a los investigadores. El análisis se complementó con los datos recabados en las fichas personales, con el fin de construir un discurso más completo respecto a sus experiencias de inclusión y/o exclusión. Por último, los datos se relacionaron recursivamente para generar una comprensión holística de la inclusión de los estudiantes sordos, hasta alcanzar el criterio de saturación teórica (Trinidad et al., 2006).

RESULTADOS

Para analizar las entrevistas se realizó una codificación abierta y axial (TF). La codificación abierta permitió obtener gran variedad de códigos, cuyas relaciones se establecieron en la codificación axial, identificando condiciones causales e intervinientes, así como estrategias y consecuencias de las barreras y facilitadores en la inclusión de los participantes. La codificación abierta consistió en la formación de códigos a partir de las diversas expresiones de significado dadas por los entrevistados, a lo que siguió una revisión y comparación constante para establecer similitudes y diferencias entre los códigos, redefiniendo ciertas categorías.

Los discursos de los informantes entregan un panorama general sobre las condiciones que inciden en su inclusión en educación secundaria. Esta información junto a la foto-elicitación permiten reconocer las condicionantes que no aparecen en las entrevistas, y se presenta una nueva forma de entender los condicionantes existente, a partir de su categorización en barreras y facilitadores en la codificación axial. A continuación, se presentan las categorías que emergen de los discursos de los informantes clave, estableciendo su relación con las experiencias cotidianas en las aulas, en la Tabla 1:

Tabla 1.
Categorías que emergen de las entrevistas en LSCh.

Categoría	Subcategorías	Codificación axial
1. Apoyos.	- Apoyo de compañeros/as. - Apoyo de profesores/as.	Condición causal
2. Participación.	- Participación en clases. - Participación en la comunidad.	Condición causal
3. Interacciones escolares.	- Relación con directivos. - Relación con docentes. - Relación con pares.	Condición causal
4. Comunicación.	- Aprendizaje de LSCh. - Comunicación con oyentes. - LSCh en docentes y estudiantes.	Condición causal
5. Desempeño escolar.	- Ámbito cognitivo. - Ámbito disciplinar.	Consecuencia
6. Sentimientos y sensaciones.	- Sobre el establecimiento. - Aburrimiento en clases.	Consecuencia
7. Formas de inclusión.	- Importancia de lo visual. - Disposición en las aulas. - LSCh en la comunidad.	Estrategia

Fuente: Elaboración propia.

Categoría 1: Apoyos

El tránsito de la educación básica a la educación secundaria constituye un hito en la experiencia escolar de los participantes. Este tránsito conlleva la formación de nuevas relaciones con compañeros, compañeras, profesores, profesoras y comunidad educativa. Este cambio presenta dificultades debido al proceso de adaptación que implica, incorporar distintas dinámicas y prácticas educativas. El proceso de adaptación a un nuevo espacio educativo se complica cuando la comunidad educativa desconoce la lengua de los estudiantes que acoge y la convivencia se ve afectada por interacciones cotidianas de discriminación.

Los compañeros y las compañeras constituyen un apoyo fundamental para los y las jóvenes sordos, especialmente en el ámbito académico, donde enfrentan las mayores dificultades. La necesidad de apoyo de intérpretes se observa principalmente en la comunicación con docentes y estudiantes que usan exclusivamente la lengua oral, con quienes muchas veces no pueden comunicarse. Siendo algunos estudiantes oyentes quienes prestan estos apoyos, explicándoles en LSCh los contenidos.

“cuando no hay intérprete, le pregunto a mis compañeros, les escribo, ellos me explican, y ahí entiendo, igual lo logro” (ES1).

Los y las estudiantes sordos también refieren a los apoyos prestados por algunos de sus profesores y profesoras, reconociendo de modo particular cuando expresan preocupación y buena disposición hacia ello/as, cuando les hacen preguntas o solicitan su opinión en clases. Mostrando preocupación de los docentes en las interacciones cotidianas con los estudiantes.

“algunos profesores preguntan ¿cómo estás? Uy, no vino, están preocupados, nos apoyan a los sordos, sí, hay profesores así” (ES1).

Las categorías presentadas se articulan y expresan en el apoyo y las relaciones que establecen con compañeros y compañeras y docentes, y las formas en que ocurre o no la comunicación, develando la manera en que se puede generar inclusión y superar los obstáculos. En las entrevistas surge con fuerza la necesidad de disponer del apoyo de intérpretes en LSCh y contar con materiales y recursos pedagógicos visuales para realizar las clases, la presencia de intérpretes se concibe como facilitador y su ausencia una barrera para la inclusión.

“a veces, la verdad yo no entiendo. Pero si hay un discurso y hay intérprete, ahí es perfecto, puedo entender bien” (ES5).

“cuando no hay intérprete, yo solo no más, practico matemáticas... Pero, por ejemplo, si la profe me enseña, entonces puedo entender mejor” (ES4).

Se reconoce que el acceso a espacios físicos, el apoyo individual que reciben en la sala de apoyo e instancias de participación en actividades escolares accesibles, facilitan la inclusión.

“la verdad es que a mí me gusta mucho la sala de apoyo, porque ahí tenemos mucha ayuda y hay información más clara, por ejemplo, a veces cuando estoy en clases con los oyentes, estoy súper perdido... pero después allá (sala de apoyo), cuando estamos con intérprete, ahí entiendo todo más claro..., ahí es perfecto” (ES6).

Los estudiantes declaran la ausencia de apoyos en infraestructura como dispositivos de alerta luminosos y espacios e información inaccesible para ellos/as como barreras para la inclusión.

“falta o necesitamos una luz con colores, por ejemplo, si es amarillo, recreo, rojo, terremoto o temblor, verde, caminar, salir caminando, esa es una señal para salir, pero una campana, no sé, eso es para los oyentes, los oyentes pueden escuchar, los sordos no pueden escuchar, entonces no podemos usarlo, eso es una barrera” (ES4).

Categorías: 2 Participación

La participación de los estudiantes sordos en el aula se entiende como la posibilidad de opinar y preguntar en clases. Algunos manifiestan que existe esta posibilidad, otros plantean que solo los docentes hablan durante toda la clase, y otros que depende de la clase y del profesor o profesora.

“en lenguaje yo veo y está bien leer, en historia yo entiendo y también puedo dar mi opinión, porque en historia yo conozco, ya tengo experiencia, ya me acuerdo, ya lo conocía antes” (ES5).

“no yo nunca doy mi opinión...porque no sé, el profe está hablando” (ES3)

Los estudiantes participan en todas las actividades realizadas por el colegio como actos, celebraciones o salidas pedagógicas. Reforzando la idea de igualdad entre estudiantes sordos y oyentes, ya que ambos grupos pueden participar de las mismas instancias.

“yo creo que si hay espacios de participación como “iguales” (ES3).

110

Categoría 3: Interacciones escolares

Al ingresar a la educación secundaria, los estudiantes sordos se integran a un espacio nuevo donde se relacionan con directivos, docentes y compañeros oyentes, lo que supone un desafío en la comunicación. Con todo, logran establecer relaciones positivas y significativas con personas oyentes que facilitan su inclusión en la comunidad. Por ejemplo, refieren a la directora del centro como figura de autoridad que les permite o posibilita el acceso al colegio, les hace sentir acogidos y parte de la comunidad en interacciones cotidianas.

“la directora, por ejemplo, la jefa, que es mujer, es simpática, respeta a los sordos, sabe un poquito de señas, cuando yo, por ejemplo, me pinto los labios, me dice: no, no, no, ¿por qué tienes los labios pintados de morado? ¡ah!, porque parece bruja me dice, por el morado y ella se ríe. Me gusta aquí en verdad” . (ES1).

Las relaciones entre estudiantes y docentes son importantes en sus discursos, refiriendo a situaciones cotidianas en la enseñanza.

“la profesora de tecnología es muy pesada, no entiendo nada y ella me obliga. Me dice: “no, no, si tú estás flojeando”, pero yo no entiendo nada si no hay intérprete, no entiendo lo que me dice. Matemáticas es espectacular, muy simpática, la profesora de tecnología es terrible, hace cosas muy difíciles y yo no entiendo” (ES3).

La relación entre los sordos y sus pares oyentes se dificulta por una visión negativa por parte de los estudiantes sordos respecto del comportamiento de sus compañeros oyentes, describiéndolos como desordenados y poco amables, actitudes que los distancian de ellos.

“yo creo que comparten, los sordos y los oyentes, un poco, en verdad es bastante difícil, interrumpen al escribir, son desordenados” (ES4).

Refieren a las interacciones escolares, relatando las burlas y la discriminación que reciben de los oyentes, las que conciben como un obstáculo que deteriora la relación.

“yo creo que falta... necesitamos, comunicarnos con los amigos, que no sea algo malo y que no se burlen, que haya respeto, pero es difícil, eso falta, hay que avanzar mucho. (ES4)

Categoría 4. Comunicación

La comunicación efectiva y el uso de una lengua compartida son decisivas para garantizar la inclusión y participación en todos los espacios educativos. Al respecto, los y las participantes señalan que la comunicación entre estudiantes sordos y oyentes está mediada por el nivel de conocimiento de LSCh.

“a algunos compañeros les falta aprender señas, solo les gusta aprender garabatos o palabras sucias..., entonces no me gusta, me gustaría que aprendieran LSCh, pero otras señas... de amor, de ciencias, para contar cosas, eso me gustaría. No solo garabatos, me aburre eso” (ES1).

Las relaciones de amistad entre estudiantes sordos se articulan sobre una lengua compartida como la LSCh y experiencias de vida similares, reforzando vínculos entre ellos.

“yo me junto solamente con sordos y tengo un grupo de amigos sordos. Con los oyentes es distinto, estamos separados, no me junto mucho con oyentes, me junto con un grupo de sordos, y ahí conversamos mucho, salimos a pasear. Con los oyentes es diferente, a veces conversamos, pero es aparte” (ES3).

Los obstáculos en la comunicación entre estudiantes afectan la calidad de las relaciones entre sordos y oyentes, siendo la LSCh un factor de cambio en dichas relaciones.

“[nombre] sabe lengua de señas, aprendió súper rápido, entonces es súper bueno, súper buena persona, es el mejor, si, es bueno porque sabe lengua de señas” (ES4).

“la primera vez que tuve compañeros oyentes, empecé a enseñarles señas, porque los oyentes se sorprenden, les da un poco de miedo, nunca se habían comunicado con un sordo. Entonces pude comunicarme con ellos y empezar a compartir poco a poco, de a poquito podemos comunicarnos.” (ES5).

Los participantes identifican el desconocimiento de la LSCh por parte de profesores, profesoras y estudiantes como una barrera que afecta la interacción cotidiana. Para superarla proponen el aprendizaje de LSCh.

“faltan señas porque siempre están hablando y yo copiando, a veces no hay intérpretes y entonces me aburro, necesito que los profesores aprendan señas.” (ES1)

Esta necesidad trasciende lo académico y permite superar la sensación de soledad, abandono y aburrimiento que declaran, para relacionarse con sus compañeros y compañeras y comprender mejor su entorno.

“con algunas compañeras del otro curso, siempre es muy divertido, nos juntamos y nos hemos conocido, con mi compañero [nombre], siempre estamos juntos, entonces, él aprendió señas y tiene una prima y con ella conversamos y es muy simpática” (ES6).

Categoría 5: Desempeño escolar

Tradicionalmente se define el desempeño escolar a partir del rendimiento académico (las calificaciones), asociado a una capacidad cognitiva para comprender los contenidos, la obtención de aprendizajes significativos, y al mismo tiempo, a una conducta adecuada en clases, a la disciplina, al orden y el cumplimiento de las normas.

“lo más difícil es matemáticas, yo sé poco matemáticas, me cuesta avanzar, lo intento porque no me gustan las matemáticas” (ES5)

Señalan realizar grandes esfuerzos académicos por avanzar en su educación y superar los obstáculos a través del trabajo, que definen como una lucha.

“aquí hemos trabajado bastante..., yo he tratado de aprender, también me han apoyado harto y yo me he esforzado harto también, he luchado, porque es difícil...” (ES3).

El esfuerzo y la dificultad son constantes en su educación, dedicando mayor tiempo al estudio y repaso de contenidos, el esfuerzo se traduce en resultados concretos, como superar un nivel educativo o una buena calificación.

“me esfuerzo mucho, porque es muy difícil, en el examen me saqué una nota 5,3 así que tuve mucha suerte. La verdad que los exámenes estuvieron muy difíciles para mí” (ES6).

Este esfuerzo se relaciona con su trayectoria escolar, al recordar los aprendizajes que obtuvieron en las escuelas de sordos.

“antes cuando era muy chico, estaba en primero básico en una escuela de sordos, ahí los profes me ayudaron, aprendí harto, jugué mucho en los recreos, después ahí terminé octavo básico, aprendí bastante” (ES3).

Categoría 6: Sentimientos y sensaciones

Los informantes expresan distintas emociones, sentimientos y sensaciones con respecto al colegio, se sienten importantes y parte de la comunidad en la medida que pueden comunicarse y compartir con oyentes.

“es la primera vez que me integro a un colegio con oyentes, es súper importante que pueda entrar, yo entré en primero medio a integración, fue algo nuevo, sorprendente, me pude comunicar y compartir, así que bien”. (ES5)

La imposibilidad de entender algunos contenidos impartidos en clase y las barreras comunicativas generan una sensación de aburrimiento.

“me aburría en clases cuando no entendía nada...dibujaba y pensaba muchas cosas” (ES2).

Señalan sentir malestar, frustración y discriminación por las burlas que reciben de compañeros y compañeras oyentes e incluso de algunos profesores y profesoras.

“un profesor de historia se burla de nosotros...nos quedamos callados, nos aguantamos, a veces molesta. [Nombre] dice: “uh, que “weones²” son los sordos”. Los oyentes se ríen y pensamos: ¿por qué no lo retan a él porque nos está molestando y no nos integra? nos discrimina, discrimina a los sordos” (ES1).

Categoría 7: Formas de inclusión

Esta categoría refiere a las sugerencias que hacen los estudiantes sordos sobre las acciones y estrategias que pueden ser adoptadas por el colegio para propiciar una mejor inclusión. Entre las acciones que pueden implementar los y las docentes para hacer accesible el conocimiento que imparten a todos los estudiantes, está la utilización de material visual como: *power point*, fotos, imágenes, videos y escribir en la pizarra. La sugerencia de visualizar información se extiende a la institución en cuanto a incorporar señales visuales (luces), para informar a los estudiantes sordos de emergencias como incendios, terremotos, entre otros.

“mejor inclusión, más positiva, pero faltan también un timbre de luz, más señales visuales, letreros, eso yo creo que le agregaría en el futuro” (ES6)

Se proponen cambios en la disposición de los estudiantes en la sala, de manera que todos puedan acceder visualmente a la información presentada.

“nos sentábamos distintos, nos sentábamos en círculos y todo el tiempo era en señas y eso era perfecto, y aquí con los oyentes es diferentes, nos miramos la cabeza desde el fondo de la sala, es como raro, es distinto... a ratos es inaccesible” (ES6)

Otra estrategia transversal para mejorar la inclusión con toda la comunidad es considerar en todo momento la LSCh para fomentar la comunicación.

“falta lengua de señas, es lo único, falta comunicación, porque es un problema comunicarse con el celular, me gusta más comunicarme por señas.” (ES1)

Los estudiantes plantean insistentemente la necesidad de contar con clases accesibles considerando la diversidad de personas y formas de aprender que coexisten en las aulas.

“necesito que el profesor escriba sus objetivos de la clase, el título de la clase, ojalá use power point, que también use videos” (ES6).

En cuanto a las prácticas inclusivas, advierten la ausencia de estrategias para la enseñanza usando medios visuales y que los contenidos sean accesibles para ellos/as.

“los profesores escriben y a veces no entiendo, entonces tengo que sacar fotos, agrandar la imagen, cuando escriben es mucho texto y yo no entiendo porque está muy desordenado. Cuando está ordenado, súper bien” (ES1).

² Chilenismo para referirse a una persona como tonta.

“los power point los entiendo porque explican, escribo perfecto, algunos también muestran el power y hablan y hablan, y ahí no entiendo mucho, pero cuando escriben, yo si entiendo” (ES4).

Los participantes señalan el uso de la campana para informar y llamar la atención de la comunidad escolar, como una barrera y lugar simbólico que alienta la exclusión (Figura 1).

Figura 1.

La campana como barrera y símbolo de exclusión para los estudiantes Sordos.

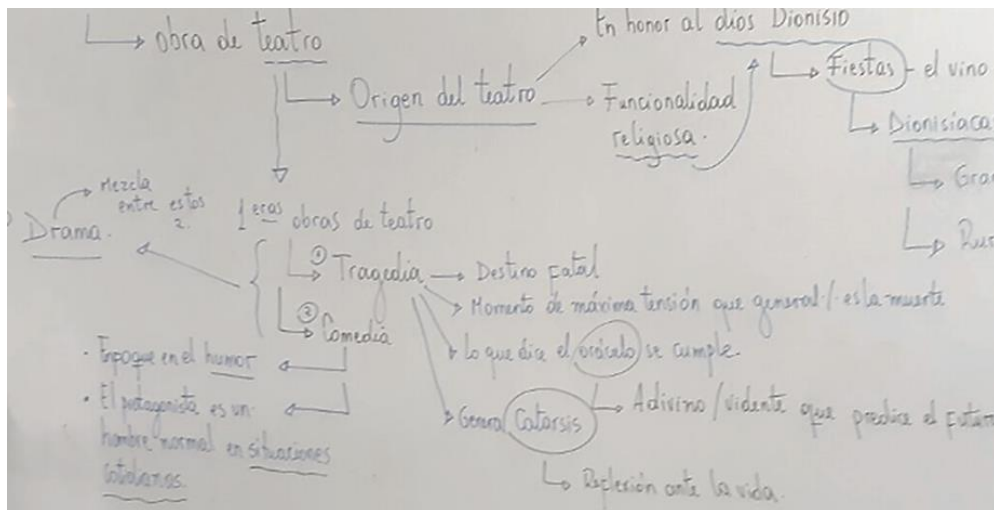


Fuente: Foto-Elicitación (ES2).

Por otra parte, valoran la información en soporte visual como un buen medio de comunicación entre sordos y oyentes, destacando el uso de presentaciones en *power point*, pizarra, esquemas (Figura 2), gráficos, mapas, etc.

Figura 2.

Pizarra con Esquema “Origen del teatro”.



Fuente: Foto-Elicitación (ES5)

Finalmente, para complementar el análisis se utilizó el índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002), que permite identificar la situación de la escuela y cómo avanzar hacia una mayor y mejor inclusión. El índice plantea una autoevaluación en tres ámbitos: la cultura, las políticas y las prácticas de la educación inclusiva. Para esta investigación se seleccionaron 15 de los 45 indicadores del índice en función de su pertinencia y resultados. El análisis de los discursos de los estudiantes sordos, en torno a los indicadores del índice, revela que se reconocen como miembros de la comunidad, se sienten incluidos en múltiples aspectos y valoran positivamente la interacción entre sordos y oyentes. Al mismo tiempo, señalan que existen instancias en las que requieren sentirse parte de su propio grupo de sordos.

“no hay problema, aquí estamos integrados, estamos todos juntos, estamos integrados en educación física, en inglés, en baile, en lenguaje, en cualquier actividad, porque igual podemos juntarnos como curso” (ES3).

“sí, pero también hacemos cosas por separado, tenemos temas para sordos y temas para oyentes...La verdad es que sí es igual, pero también tenemos actividades diferentes.” (ES6).

CONCLUSIONES

Para llevar adelante la inclusión, es deseable que esta se convierta en un sello formativo de la institución, permitiendo que toda la comunidad desarrolle sentimientos positivos hacia la diversidad, aprendiendo a vivir con y en la diversidad (Herrera y de la Paz, 2019) e incorporándola en los discursos y prácticas cotidianas (Delburry, 2021). El MINEDUC (2017), plantea que el sistema educativo debe ser un espacio de reducción de barreras, de interacción en la diversidad y de acceso a oportunidades. Por ello, es fundamental que las comunidades educativas potencien la interacción en la diversidad generando instancias de participación cotidianas en igualdad. En sus discursos los estudiantes sordos apelan a adaptar, variar y organizar visualmente los contenidos y la enseñanza que reciben en su formación secundaria.

Los estudiantes subrayan la importancia de potenciar la sana convivencia entre sordos y oyentes (estudiantes y docentes), relacionada directamente con la comunicación entre ellos, pues suponen que el aprendizaje de LSCh por parte de las personas oyentes se daría naturalmente en la interacción. Junto con mejorar la interacción, permitiría reducir la discriminación que sienten los sordos y, con ello, la violencia simbólica que ocurre en el colegio. La cotidianidad del espacio escolar debe basarse en el trato respetuoso entre los miembros de la comunidad, la valoración de la diversidad y la ausencia de discriminación (Ainscow, 2011; Booth y Ainscow, 2002).

Entre los facilitadores, se valora el trabajo pedagógico en las aulas de apoyo, la interpretación en LSCh y el acompañamiento a los estudiantes. El apoyo individual es necesario y valorado por los y las estudiantes, pues les permite progresar académicamente en la educación secundaria. Por ello, se requiere potenciar el trabajo colaborativo, destinar tiempo y recursos humanos, y coordinar acciones pedagógicas para mejorar la enseñanza de todo el estudiantado (Campusano, 2022; Arellano, 2023).

Entre las principales barreras para la inclusión de estudiantes sordos en la educación secundaria, se señala la poca incorporación de la LSCh (Larrazaval, et., al 2021), que a nivel institucional garantice el derecho a educarse en LSCh (Ley N° 20.422). Al respecto, es importante visibilizar la función social y transformadora de la escuela, ya que la mayoría de las familias desconocen la LSCh, y los participantes valoran haber aprendido LSCh en sus escuelas de Sordos. Como señalan Lissi et al. (2019), la falta de acceso a la información, al conocimiento, al desarrollo y al progreso académico constituyen barreras para la inclusión, siendo la integración el enfoque dominante.

Respecto a la accesibilidad en las clases, los y las docentes y el equipo directivo deben resguardar el aprendizaje de todos los estudiantes desde sus capacidades, otorgando una educación en base a derechos y comprender el rol esencial de los/as profesores/as en la inclusión. Diversificar la enseñanza, resguardar la visualización de la información en todo momento, hacer esquemas, usar imágenes, escribir en la pizarra y mostrar videos son algunas estrategias que se pueden utilizar en clases con estudiantes sordos (Herrera y de la Paz, 2019). En ese sentido, son esenciales: el acompañamiento pedagógico, las estrategias específicas, el trabajo colaborativo, la co-enseñanza, la planificación de objetivos claros y concretos, la accesibilidad y la personalización de la enseñanza, a fin de favorecer el aprendizaje y potenciar el desarrollo de todo el estudiantado.

Asimismo, resulta fundamental incluir en la formación inicial docente, un trabajo de resocialización en actitudes en favor de las diferencias y desarrollar capacidades de empatía, sensibilidad, capacidad reflexiva y crítica, para superar los prejuicios que les impiden responder desde la diversidad (López -Vélez, et. al, 2020), logrando un compromiso activo con esta. Mejorar la actitud hacia la diversidad y la inclusión requiere experiencias previas y prácticas cotidianas de valoración y reconocimiento en los centros educativos (De Boer y otros, 2011).

Respecto a la participación como miembros activos de la comunidad educativa, los y las estudiantes sordos señalan sentirse iguales a sus pares oyentes, manifestando la posibilidad de usar espacios comunes y participar de actividades en el establecimiento. Sin embargo, la discriminación reduce la sociabilización y participación, impone límites implícitos a los logros de los estudiantes sordos, entrando en la lógica de la frontera que separa, discrimina y excluye, al no valorar la diferencia como posibilidad sino ser vista como carencia (Boggino y Boggino, 2014). Trabajar en grupos de estudiantes sordos y oyentes, permite formar lazos, desarrollar la autoestima, generar sentimientos de pertenencia escolar y valorar la propia identidad.

Por ello es primordial la participación de los y las estudiantes sordos en igualdad, entendiéndola como producto de la valoración de la diversidad y no de su homogeneización (Herrera, 2022). Reconocer la identidad cultural y lingüística del estudiantado permite mejorar el respeto y la valoración por lo diverso. Es favorable que los miembros de la comunidad interactúen en igualdad y al mismo tiempo participen en actividades propias, ya que sordos y oyentes poseen diferencias relativas, pero todos, tienen el mismo derecho a preservar su identidad cultural, social y subjetiva (Boggino y Boggino, 2014).

Para una educación inclusiva es decisivo responder a la diversidad y a la presencia de estudiantes sordos, no solo desde el discurso ni las buenas intenciones, sino desde las prácticas

cotidianas (Delburry, 2021) como el uso de LSCh, la promoción de la identidad lingüística y la garantía de una educación justa y de calidad (Ainscow, 2011). Ello requiere una transformación profunda que implica plantear perfiles académicos y de egreso acordes a las necesidades y posibilidades de los estudiantes y contar con profesionales sensibles a la inclusión, que modifiquen las prácticas y los discursos en la institución (Alfaro y Herrera, 2020). Esto permitiría fortalecer las interacciones escolares, enriqueciendo las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad (Campusano, 2022).

Como nos recuerdan Lissi et al. (2019), en nuestro país, las personas sordas continúan siendo excluidas de la oportunidad de influir en las esferas educativas, políticas y sociales. El hecho de que las personas sordas, hasta ahora no sean consideradas ciudadanos con derecho, se debe a que las oportunidades que el Estado provee para su desarrollo, no les permiten acceder a mayores estudios y a protagonizar las soluciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.
- Arellano, P. (2023). *Inclusión en la oferta educativa en educación superior: La realidad de tres universidades chilenas* [Tesis de Magister, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
- Balza, I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión. *Dilemata*, 3 (7), 57-76.
- Bauman, H.D.L., y Murray, J. (2014). *Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Boggino, N., y Boggino, P. (2014). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad: Abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 13 (15), 31-51.
- Bonilla-García, M. Á., y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta Moebio*, 57, 305-315.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas*. UNESCO.
- Brito, S., Basualto Porra, L., y Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión Social/Educativa en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), 157-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Burad, V. (2010). *Alteridad Sorda: La sospecha de humanidad del otro sordo*. Universidad Nacional de Cuyo.

- Calderón, A. (2014). La construcción cultural del sujeto sordo. *Ponto Urbe [En línea]*, 14. <http://journals.openedition.org/pontourbe/1671>
- Campusano, C. (2022). *Hacia una educación inclusiva: La construcción de co-enseñanza y trabajo colaborativo de una comunidad* [Tesis de Magister, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
- Cuñat, R. (2006). *Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas* [Presentación]. XX Congreso Anual de AEDEM Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa (413-430). Palma de Mallorca, España.
- Damm, X. (2017). Políticas públicas chilenas e inclusión social de personas sordas. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 56(1), 83-201.
- De Boer, A., Jan Pijl, S., y Minnaert, A. (2011). Teachers' attitudes toward inclusive education in primary education: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <http://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Delburry, P. (2021). De la política educativa a la realidad escolar chilena: Una descontextualización de la educación inclusiva. [Tesis de Doctorado]. Universidad del Bio-Bio.
- Escudero, J., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Godoy, M. P., Meza, M. L., y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Chile: Ministerio de Educación.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Hauser, P., O'Hearn, A., McKee, M., y Steider, A. (2010). Deaf epistemology: Deafhood and deafness. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 486-492.
- Herrera, V. (Coord.). (2022). *Educación y lengua de señas chilena: Desde la experiencia sorda a la interculturalidad y el bilingüismo*. RIL Editores.
- Herrera, V. y de la Paz, V. (2019). Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales: Interculturalidad y bilingüismo en la educación de sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 73-88.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio: Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.
- Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la cultura Sorda: En busca de la sordedad*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Larrazabal, S., Palacios, C., y Espinoza, V. (2021). Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(1), 75-93.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100075>

Ley N°20.422 de 2010. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. 12 de febrero de 2010. Diario Oficial de la República de Chile.
<http://bcn.cl/1uvqg>

Ley N°20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 9 de junio de 2015. Diario oficial de la República de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ley N°21.303 de 2021. Modifica la ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas. 22 de enero de 2021. Diario oficial de la República de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154963>

Lissi, M. R., Sebastián, C., Vergara, M., y Iturriaga, C. (2019). When "inclusion" jeopardizes the learning opportunities of deaf students: The case of Chile. En H. Knoors, M. Brons, y M. Marschar (Eds.), *Deaf education beyond the Western World: Context, challenges, and prospects* (22–36). Oxford, UK: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190880514.001.0001>

López, V. (2014). Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 69–83.

López Vélez, A. L., Aristizabal, M. P., Garay, B., y Ibañez, B. (2020). Discursos de inclusión y diversidad entre las educadoras de la red municipal de escuelas infantiles de Vitoria-Gasteiz. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 59-80.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.003>

Mara Danel, P., Pérez Ramírez, B., y Yarza De Los Ríos, A. (2021). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?: Exploraciones, configuraciones y potencialidades*. CLACSO.

Milián-Lemús, B. (2014). Introducción a las metodologías visuales. Recuperado de <https://docplayer.es/64043993-Introduccion-a-metodologias-visuales-briseida-milian-lemus-abril-2014.html>

Ministerio de Educación (2017). *El primer gran debate de la Reforma Educacional: La Ley de Inclusión Escolar*. PNUD/Biblioteca del Congreso Nacional.

Olivé, L., De Sousa, B., Salazar, C., Antezana, L., Navia, W., Valencia, G., Puchet, M., Aguiluz, M., Gil, M., Suárez, H., y Tapia, L. (2009). *Pluralismo epistemológico*. Muela del Diablo Editores.

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

- Paul, P. V., y Moores, D. (2012). *Deaf epistemologies: Multiple perspectives on the acquisition of knowledge*. Gallaudet University Press.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Queupil, J. P., y Durán del Fierro, F. (2018). El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111-128.
- Robinson, O. E., y Henner, J. (2017). The personal is political in The Deaf-Mute Howls: deaf epistemology seeks disability justice. *Disability & Society*, 32(1), 135-150. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1313723>
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tamayo Rozas, M., Carvallo Arrau, M. S., Sánchez Cornejo, M., Besoain-Saldaña, A., y Rebolledo Sanhueza, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161-179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- Trinidad, A., Carrero, V., y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones sociológicas CIS, Colección Cuadernos Metodológicos N°37.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa [Materia prima]*. Gedisa.