



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**



**EXPERIENCIA DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE
ESTUDIANTES CON SORDERA Y SUS FAMILIAS EN ESCUELAS
QUE IMPLEMENTAN PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR**

**TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR
TAISE DALL'ASEN**

A LA

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES**

Para optar al grado de Doctor en Educación

Profesora guía: Constanza San Martín Ulloa

Santiago de Chile

2025

AGRADECIMIENTOS

Es hora de finalizar un ciclo para que otro se inicie...

Ha llegado el momento de agradecer a todos aquellos que no midieron esfuerzos para caminar a mi lado, a quienes supieron entender mi ausencia, pero me mantuvieron presente en sus recuerdos. A todos los que me apoyaron, cuidaron de mí y me incentivaron a luchar por mis sueños, que no son pocos.

Agradezco...

A mi familia...

Daniel Alejandro Díaz Alarcón, mi compañero de vida, ha sido una fuente constante de ánimo y apoyo incondicional durante este viaje. Su apoyo ha sido clave para no rendirme, incluso en los momentos más difíciles de este proceso, que no han sido pocos.

Luiz Dall’Asen y Neusa Rizzotto Dall’Asen, mis padres, mis pilares. Estoy inmensamente agradecida por participar activamente en mi proceso formativo. Creen en mí y me alientan a volar. “¡El mundo es grande, aprovecha! ¡Vuela!” – como siempre dicen. Me piden calma, un paso a la vez, y con su fortaleza caminamos juntos, compartiendo la belleza y las sorpresas de este camino.

Patric Dall’Asen, mi hermano, por su ejemplo y sabiduría en sus consejos. Sus palabras siempre oportunas y llenas de afecto me han dado fuerza en los momentos de duda.

Agradezco a todos los que aceptaron mi ausencia física, me apoyaron en la búsqueda de mis sueños y son parte de esta travesía.

A mis apoyos profesionales...

Profesora Constanza San-Martín Ulloa, mi tutora de tesis, quien tanto me enseñó a lo largo de este proceso. Gracias por su cuidado y precisión en la supervisión de la tesis.

Profesora Yolanda Muñoz-Martínez, por recibirme en España y por los innumerables aportes durante todo este estudio.

A los profesores Renato Gazmuri, Alejandra Falabella y Christian Peake, por su apoyo constante; a Paulina Fuentes y Roxana Vidal, por su continuo respaldo.

A mis compañeros de generación del doctorado, Helena, Loreto y Simón: hemos compartido momentos memorables y nos hemos acompañado día a día en este camino. Aprendí mucho con ustedes y valoro profundamente el apoyo y la amistad que construimos.

Y, por último, me gustaría extender mis agradecimientos a los participantes que aceptaron amablemente conceder las entrevistas y se pusieron a disposición para cualquier aclaración, especialmente a los estudiantes con sordera y sus familias.

Veja bem, o que eu quero fazer não é a história das soluções, e esta é a razão pela qual eu não aceito a palavra “alternativa”. Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. Portanto, minha opinião não conduz à apatia, mas ao hiperativismo pessimista (FOUCAULT, 1995)

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	11
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS-CONCEPTUALES Y ESTADO DEL ARTE.....	16
2.1 Experiencia de los estudiantes con sordera y sus familias	16
2.2 Educación inclusiva y estudiantes con sordera.....	18
2.3 Barreras y facilitadores para una Educación Inclusiva.....	23
2.4 Programa de Integración Escolar (PIE) para estudiantes con sordera.....	27
3.0 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.....	32
3.1 Pregunta de Investigación.....	32
3.2 Objetivo general.....	32
3.3 Objetivo específico.....	32
4. METODOLOGÍA.....	33
4.1 Enfoque teórico-metodológico	33
4.2 El enfoque biográfico: Historia de vida.....	33
4.3 Técnicas de recolección de datos con los estudiantes con sordera.....	34
4.3.1 Entrevista biográfica.....	34
4.3.2 Foto-elicitación	35
4.3.3 Línea de vida	36
4.4 Técnica de recolección de datos con otros informantes significativos.....	36
4.4.1 Entrevista semiestructurada.....	36
4.5 Características de los participantes.....	37
4.6 Estrategia de análisis e interpretación de información	38
5.0 PRESENTACIÓN DEL COMPENDIO DE ARTÍCULOS.....	41
5.1 Artículo 1 - Inclusión educativa desde la perspectiva de estudiantes con sordera: Una revisión sistemática.....	42
5.2 Artículo 2 - Actions for the Promotion of Educational Inclusion of Deaf Students in Chile.....	66
5.3 Artículo 3 - Narrativas biográficas sobre el proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias.....	84
6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	109

6.1 Futuras líneas de investigación.....	114
7. REFERENCIAS.....	116
APÉNDICES.....	127
Apéndice 1 - Preguntas direccionadas a las/los profesionales del PIE.....	127
Apéndice 2 - Preguntas direccionadas a las/los estudiantes con sordera.....	130
Apéndice 3 - Preguntas direccionadas a las familias/tutores de los estudiantes.....	132
ANEXOS.....	136
Anexo 1 - Acta de aprobación comité de ética de proyecto de investigación.....	136
Anexo 2 - Consentimiento director establecimiento.....	138
Anexo 3 - Consentimiento informado para coordinador(a) del Programa De Integración Escolar (PIE).....	142
Anexo 4 - Carta Compromiso Ético Intérprete Lengua de Señas Chilena.....	144
Anexo 5 - Carta Compromiso Ético para Transcriptor(a).....	145
Anexo 6 - Consentimiento: padre/madre por estudio a menor de edad.....	146
Anexo 7 - Formulario de asentimiento para encuesta a menor de edad.....	149
Anexo 8 - Consentimiento informado para tutores/familiares.....	151

Resumen

Esta tesis doctoral se centró en analizar la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan el Programa de Integración Escolar (PIE). Experiencias que han sido diversas, complejas y con tensiones estructurales, culturales y pedagógicas. La investigación se desarrolló desde una estrategia metodológica cualitativa, enmarcada en un enfoque biográfico, lo que permitió acceder a los significados atribuidos a lo vivido por los propios protagonistas. A través del análisis de los relatos fue posible comprender el proceso de inclusión desde una mirada situada, relacional y crítica. Frente a este escenario, la pregunta de investigación es: *¿Cómo ha sido la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan el PIE?* Para llevar a cabo la investigación, se ha definido el uso de una estrategia metodológica cualitativa enmarcada en un enfoque biográfico, con una estrategia de análisis interpretativa.

Los resultados del primer artículo dan cuenta de cuatro categorías temáticas que analizan investigaciones acerca de facilitadores y barreras para la inclusión escolar desde las perspectivas de las personas sordas, las relaciones sociales, los espacios educativos y, las experiencias educativas e identidad. Se concluye que, las diferentes experiencias educativas influyen en la construcción de la identidad sorda, del uso de la lengua y cultura.

En el segundo estudio se concluye que, la inclusión de estudiantes con sordera en escuelas regulares en Chile requiere de transformaciones estructurales que articulen políticas, culturas y prácticas más inclusivas basadas en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. La inclusión de estudiantes con sordera, por tanto, debe dejar de ser un ideal abstracto para convertirse en una realidad concreta, cotidiana y sustentable en el tiempo dentro de las escuelas chilenas.

El tercer artículo, concluye que, en contextos marcados por la adversidad, emergen experiencias positivas que, aunque minoritarias, revelan factores para una inclusión genuina: culturas escolares empáticas, docentes comprometidos, redes de apoyo entre pares y comunidades abiertas a la diversidad. Avanzar hacia una educación inclusiva para estudiantes con sordera requiere promover entornos escolares acogedores, políticas participativas y prácticas pedagógicas adaptadas que garanticen no solo su presencia y la de sus familias, sino también su aprendizaje, participación activa y sentido de pertenencia.

Finalmente, los resultados de esta tesis doctoral concluyen que, las experiencias de inclusión educativas de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas chilenas con PIE han sido diversas y marcadas por tensiones estructurales, culturales y pedagógicas. A pesar de los esfuerzos empleados por ciertos equipos y profesionales en el marco del PIE, la falta de intérpretes de lengua de señas y de recursos pedagógicos adecuados persiste como una barrera para avanzar hacia la inclusión educativa de estudiantes con sordera. El proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera en Chile sigue anclado, en muchos casos, en una lógica de integración escolar que requiere de la adaptación de estos estudiantes al sistema regular, más que en una transformación institucional. Por lo tanto, avanzar hacia una inclusión educativa real requiere modificar las culturas escolares, diseñar políticas que aseguren el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, y promover prácticas pedagógicas, contextualizadas y colaborativas. Esto implica construir comunidades educativas que reconozcan la diversidad lingüística y cultural desde una perspectiva de derechos, equidad y justicia educativa-social.

Palabras clave: Experiencia. Proceso de educación educativa. Estudiantes con sordera. Familias. PIE.

Abstract

This doctoral thesis focused on analyzing the experience of the educational inclusion process for deaf students and their families in schools that implement the School Integration Program (PIE). These experiences have been diverse, complex, and fraught with structural, cultural, and pedagogical tensions. The research was developed using a qualitative methodological strategy, framed within a biographical approach, which allowed us to access the meanings attributed to the experiences of the protagonists themselves. Through the analysis of these stories, it was possible to understand the inclusion process from a situated, relational, and critical perspective. Given this scenario, the research question is: What has the experience of the educational inclusion process been like for deaf students and their families in schools that implement the PIE? To carry out the research, a qualitative methodological strategy was defined, framed within a biographical approach, with an interpretive analysis strategy.

The results of the first article reflect four thematic categories that analyze research on facilitators and barriers to school inclusion from the perspectives of deaf people, social relationships, educational settings, and educational experiences and identity. It concludes that different educational experiences influence the construction of deaf identity, language use, and culture.

The second study concludes that the inclusion of deaf students in mainstream schools in Chile requires structural transformations that articulate more inclusive policies, cultures, and practices based on the recognition of linguistic and cultural diversity. The inclusion of deaf students, therefore, must cease to be an abstract ideal and become a concrete, everyday, and sustainable reality within Chilean schools.

The third article concludes that, in contexts marked by adversity, positive experiences emerge that, although minority, reveal factors conducive to genuine inclusion: empathetic school cultures, committed teachers, peer support networks, and communities open to diversity. Moving toward inclusive education for students with deafness requires promoting welcoming school environments, participatory policies, and adapted pedagogical practices that ensure not only their presence and that of their families, but also their learning, active participation, and sense of belonging.

Finally, the results of this doctoral thesis conclude that the experiences of educational inclusion for deaf students and their families in Chilean schools with PIE (Institutionalized Educational System) have been diverse and marked by structural, cultural, and pedagogical tensions. Despite the efforts of certain teams and professionals within the framework of PIE (Institutionalized Educational System), the lack of sign language interpreters and adequate pedagogical resources persists as a barrier to progress toward educational inclusion for deaf students. The process of educational inclusion for deaf students in Chile remains anchored, in many cases, in a logic of school integration that requires the adaptation of these students to the regular system, rather than institutional transformation. Therefore, progress toward true educational inclusion requires modifying school cultures, designing policies that ensure the learning and participation of all students, and promoting contextualized and collaborative pedagogical practices. This entails building educational communities that recognize linguistic and cultural diversity from a perspective of rights, equity, and educational-social justice.

Keywords: Experience. Educational education process. Students with deafness. Families. PIE.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera en escuelas con Programa de Integración Escolar (PIE), considerando sus experiencias, la de sus familias y las acciones escolares en el marco de este programa. El foco central de este trabajo es considerar la experiencia a partir de la narrativa de los protagonistas para acceder a los significados de lo vivido (Ricoeur, 1999), conocer las condiciones de los procesos de inclusión/integración/exclusión, y las necesidades de estos estudiantes y sus familias en el ámbito educativo. Se hace referencia a la idea de inclusión/integración, puesto que este no es un proceso lineal, presenta tensiones y si bien se espera analizar los procesos de inclusión, somos conscientes de que ese proceso que busca ser inclusivo también tiene obstaculizadores que generan la exclusión. Dicho esto, en esta investigación la inclusión será entendida como un “proceso de innovación y mejora constante, encaminado a tratar de identificar y eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Echeita, 2012, p. 4). No obstante, no basta con identificar las barreras, lo relevante es emprender en acciones para derribarlas. Por otro lado, la perspectiva integradora tiene como objetivo, desde un enfoque más bien clínico y centrado en el diagnóstico, transformar la Educación Especial para alcanzar a los estudiantes identificados con Necesidades Educativas Especiales por medio de apoyos específicos con profesionales de apoyo y recursos fuera del aula (Arriagada Hernández et al., 2021; Hirmas & Ramos, 2013).

En las últimas décadas, distintos acuerdos han ido promoviendo y aportando al desarrollo de una educación inclusiva (ONU, 2006; Unesco, 2010) y han relevado, desde las políticas, el derecho a una educación de calidad que valore y respete la diversidad de todo el alumnado. Este enfoque reconoce a cada estudiante con igualdad de derechos, independiente de sus condiciones personales (Echeita, 2022). Desde esta perspectiva, la inclusión educativa se concibe como un proceso orientado a valorar la diversidad, mejorar la calidad educativa y fomentar las relaciones entre la escuela y la comunidad, entendiendo que “la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad” (Booth & Ainscow, 2015, p. 15).

Por otra parte, a nivel nacional, Chile también ha realizado esfuerzos para avanzar hacia la inclusión educativa a través de la implementación de políticas y leyes (Decreto n°83,

2015; Decreto n°67, 2005; Ley n°20.422, 2010; Ley n°20.845, 2015). De este modo, se ha asumido el deber del Estado para asegurar a todo el alumnado una educación inclusiva en los establecimientos educacionales y generar condiciones necesarias para el acceso, permanencia y aprendizaje de los estudiantes en el espacio escolar (Ley n°20.845, 2015). En este escenario, de manera particular, se ha desarrollado el Programa de Integración Escolar (PIE) el que, a pesar de su carácter de integración, así como su propio nombre y estrategias de trabajo lo indican (Núñez-Muñoz, et al., 2020), es descrito como un programa que posee como propósito la inclusión educativa por medio de la cual se ha buscado transitar hacia una educación más inclusiva en escuelas regulares. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, se cuenta con evidencias que el PIE no asegura condiciones de inclusión, así como tampoco representa un modelo totalmente inclusivo, puesto que este programa implica prácticas integracionistas bajo una perspectiva de normalización del alumnado.

En el caso particular de estudiantes con sordera los objetivos del PIE no se implementan de manera efectiva, por cuanto, integra a los estudiantes en el sistema escolar (Rojas, 2015; MINEDUC, 2015; Palacios et al., 2021). En lo referido al proceso de inclusión de estudiantes con sordera, es importante señalar que la sordera ha sido estudiada desde dos perspectivas distintas, las cuales han influido en las políticas públicas. Por una parte, la sordera ha sido comprendida como una patología, según el modelo clínico-terapéutico, desde el cual se busca rehabilitar y normalizar a las personas con sordera con el objetivo de convertirlas en hablantes (Santana, 2019; Strobel, 2018). Por otra parte, el modelo socio-antropológico y culturalista enfatiza la diferencia cultural, orientándose a desmitificar aspectos relacionados con la cultura, la identidad y la lengua de la comunidad sorda (Bisol & Sperb, 2010). Dicho esto, el presente estudio se enmarca en la comprensión de la persona con sordera no como un sujeto portador de una patología, sino como un miembro de una cultura distinta, con una lengua propia, la lengua de señas, y perteneciente a una comunidad con valores culturales e identitarios.

En función de estas concepciones en torno a la comprensión de la persona con sordera, se identifica una contradicción paradigmática en la política de inclusión chilena (Decreto n°170, 2009). Es decir, por una parte, en la política se observa que la persona con sordera es definida desde una perspectiva de discapacidad auditiva, centrada en el déficit auditivo. Por otra parte, en el mismo documento se identifica una perspectiva socioantropológica, en la

medida en que reconoce a la persona con sordera desde la diferencia, particularmente a partir de los elementos propios de la cultura sorda.

Además de los avances en normativas y acuerdos internacionales en materia de inclusión, tanto las políticas públicas como los establecimientos educacionales han puesto énfasis en la implementación de diversas estrategias para la inclusión de estudiantes con sordera (ONU, 2006; UNESCO, 2010). La estrategia más común adoptada por los establecimientos ha sido la incorporación de intérpretes de lengua de señas, junto con otros apoyos especializados, como la utilización de recursos visuales y la adaptación de las actividades escolares (Kelly et al., 2019). Sin embargo, estas estrategias han demostrado ser insuficientes para lograr un proceso inclusivo efectivo (Kelly et al., 2019; Olsson et al., 2018). Entre las principales barreras identificadas se encuentra la ausencia de una red de apoyo, particularmente desde la escuela, así como la falta de comprensión y los prejuicios por parte del profesorado, lo que contribuye a la desvalorización de las diferencias (Edmondson & Howe, 2019). Estos factores impactan negativamente en la construcción de la identidad sorda y en la aceptación del ser sordo (McIlroy & Storbeck, 2011; Pereira, 2024; Slobodzian, 2011). A ello se suma el limitado conocimiento de la lengua de señas, elemento esencial para la comunicación en el aula y en otros espacios educativos (Franco, 2016; Herreras, 2022; McGuire, 2020), así como la ausencia de pares sordos, quienes actúan como modelos lingüísticos, culturales y de identidad sorda (Ramos & Lacerda, 2016). Lo anterior se traduce en prácticas de exclusión y en una baja permanencia de los estudiantes con sordera en el sistema educativo regular (Kelly et al., 2019; Olsson et al., 2018).

Desde las últimas décadas, las investigaciones sobre la inclusión de estudiantes con sordera se han abordado desde diversas perspectivas, considerando el análisis de las relaciones sociales (Wolters et al., 2014), socioemocionales (Eriks et al., 2012) y comportamentales entre estudiantes sordos y oyentes, con un enfoque en las interacciones que se producen en las escuelas regulares (Adibsereshki & Salehpour, 2014; Mijatović & Radovanović, 2020; Vermeulen et al., 2013). Además, estos estudios han permitido reconocer que el rol del profesorado en la educación de estudiantes con sordera no se limita únicamente a la enseñanza de contenidos (Mohamed, 2018), sino que abarca el desarrollo de aspectos socioemocionales y prácticas pedagógicas (Furness, et al., 2019). Sin embargo, aún son escasos los estudios que abordan el proceso de inclusión desde las propias experiencias

de los estudiantes con sordera y de sus familias, puesto que los intereses de la mayoría de las investigaciones se estructuran en avanzar hacia la inclusión a partir de las discusiones establecidas entre las políticas que buscan fomentar la inclusión y realizadas a partir de las perspectivas docentes (Alasim & Paul, 2019; Kemp, et al., 2012; Kelly, et al., 2019; Mohamed, 2018). En este escenario, analizar los procesos de inclusión de estudiantes sordos, a partir de sus propias experiencias y de sus familias, surge como una oportunidad y necesidad para conocer las demandas actuales y plantear políticas inclusivas más eficaces y pertinentes a la realidad cotidiana de estos estudiantes.

Tal como se señaló previamente, en Chile se ha intentado transitar hacia una educación inclusiva en escuelas regulares por medio del PIE. Este programa dispone de recursos para apoyar las trayectorias educativas de estudiantes identificados con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) buscando promover su inclusión. De esta forma, el PIE para estudiantes con sordera incorpora profesionales especializados para apoyar en el proceso de participación y progreso en el aprendizaje de estos estudiantes (MINEDUC, 2022). Además de las escuelas con PIE, el sistema educativo chileno también ofrece la opción de escuelas especiales, las cuales buscan garantizar el derecho a la educación. Según los datos reportados por la Unidad de Educación Especial del MINEDUC en 2024, 306 estudiantes con sordera estaban matriculados en escuelas especiales, mientras que 2.010 estudiantes con sordera lo estaban en escuelas con PIE (MINEDUC, 2024).

En Chile, más del 90% de los estudiantes con sordera provienen de un grupo familiar oyente (MINEDUC, 2022). En este contexto, las familias representan una variable determinante que puede actuar tanto como una barrera como un facilitador para la inclusión escolar (Ainscow et al., 2001), en el aprendizaje de la lengua de señas chilena (LSCh), así como en la cultura sorda y la construcción de la identidad sorda (Strobel, 2018). Por ello, este estudio se centra en la narrativa de los estudiantes con sordera y de las familias desde sus experiencias en el proceso de inclusión escolar en el marco del PIE, y las condiciones de inclusión y necesidades de este alumnado.

En relación a los procesos de inclusión educativa de estudiantes con sordera, las investigaciones en Chile se han centrado en la superación de barreras y la valorización de las singularidades de los estudiantes con sordera a través del acceso y derecho a la igualdad de oportunidades (Larrazábal et al., 2021), y la justicia social (Rubilar et al., 2021); en cuanto

otros estudios estuvieron centrados en temáticas del coeducador sordo (Vilugrón et al., 2020), la escritura de estudiantes con sordera bilingües y el enfoque bilingüe en la educación de sordos (Herrera et al., 2016, Lissi et al., 2012). No obstante, si bien se cuenta con estudios que han focalizado su interés en la experiencia sobre la inclusión de personas con sordera y la percepción respecto a la lengua de señas chilenas desde las narrativas docentes y codocentes (Acosta, 2019), se carece de estudios desarrollados desde la mirada, narrativa y experiencia de los propios estudiantes y sus familias. Considerar la narrativa de los protagonistas abre la posibilidad para dar cuenta de una reconstrucción de la experiencia y acceder a los significados de lo vivido, proceso que sustenta una base temporal de la propia experiencia humana (Ricoeur, 1999). Ir y escuchar las voces donde ya están los estudiantes con sordera y sus familias resulta fundamental para conocer las condiciones de inclusión y necesidades de estos sujetos. Además, entrega un significado para la mejora de las políticas públicas de inclusión en Chile y las políticas escolares de inclusión, en especial, en lo referido a las estrategias implementadas en el marco del PIE.

Considerar la experiencia y la narrativa de los estudiantes con sordera y de sus familias es fundamental para fortalecer el conjunto de acciones que ofrece el PIE. Si bien, las orientaciones técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes con sordera (MINEDUC, 2022), han sido elaboradas con la participación de personas con sordera vinculadas al ámbito educativo, junto a docentes y directores de las escuelas, los propios estudiantes con sordera y sus familias no han tenido una participación activa en estos procesos. En este contexto, esta tesis doctoral busca avanzar en la mejora de la inclusión escolar, desde la narrativa de los protagonistas que hacen uso de los apoyos y acciones escolares en el marco del PIE.

Por otro lado, es relevante considerar que el desarrollo de una educación inclusiva requiere la implementación de apoyos adecuados a las necesidades específicas de las personas y sus contextos. En este marco, dichos apoyos pueden favorecer la inclusión de estudiantes con sordera. Entre ellos se destacan la presencia de intérpretes de Lengua de Señas Chilena (LSCh), la incorporación de coeducadores sordos, profesores y estudiantes sordos, así como el uso de metodologías visuales y la adaptación del currículo escolar a las características de estos estudiantes (Giordani, 2005; Skliar, 1998). Se espera que al analizar el proceso de inclusión desde la experiencia y la narrativa de los principales protagonistas a

quienes está dirigida la política educativa por medio del PIE, permita contar con evidencia que favorezca el desarrollo de una educación inclusiva que responda a las necesidades y particularidades de la población sorda y de las familias de estos sujetos. De este modo, la generación de este conocimiento permitirá reducir las barreras para el aprendizaje y la participación efectiva de los estudiantes con sordera y sus familias, además de incidir en la política educativa, particularmente, en lo referido a los PIE destinados a estudiantes con sordera. Tan solo así será posible alinear estos programas con los principios de una educación inclusiva que promueve la equidad y la justicia educativa-social, por medio de la promoción de la participación y aprendizaje de todo el alumnado sin excepción y se caminará rumbo a la valorización real de la diversidad.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS-CONCEPTUALES Y ESTADO DEL ARTE

2.1 Experiencia de los estudiantes con sordera y sus familias

Las reflexiones acerca de las experiencias posibilitan establecer una conexión entre el relato y la vida a través de la hermenéutica de Ricoeur (1981). Desde esta perspectiva, es posible interpretar las experiencias, dar sentido y comprender por qué las cosas ocurren de determinada manera (Blanco & Cubero, 2012), además de permitir comprender con más profundidad las vivencias de las personas (Gadamer, 1990; Rorty, 1979). En síntesis, entre lo vivido y las narrativas se abre un espacio, que por más tenue que sea, permite el descubrimiento de la experiencia vivida mediante el lenguaje (Ricoeur, 2001).

En sintonía con lo dicho, Ricoeur (1999), señala que la función del lenguaje narrativo no sólo está presente entre las relaciones entre el hombre y el mundo, sino que se reverbera desde el hombre consigo mismo y del hombre con sus congéneres. Mediaciones del lenguaje que pueden ser utilizados en dos sentidos: i) para representar la vida del propio sujeto y la vida de los demás, y, ii) una forma textual, es decir, los sujetos construyen sus propias historias y sus autobiografías informales, donde son los protagonistas (Ricoeur, 1999).

Así, lo que se narra dice acerca del “quién” realizó las acciones y eso posibilita conocer las experiencias que se encuentran a lo largo de vida (Ricoeur, 1999). Las narraciones son construcciones de significados y de sentidos, puesto que la reflexión que acompaña la narración da cuenta de una reconstrucción de la experiencia y contribuye a

acceder a los significados de lo vivido, proceso que sustenta una base temporal, marcando, articulando y clarificando la propia experiencia humana (Ricoeur, 1999). De esta manera, cuando el sujeto narra está estableciendo una articulación con su experiencia personal en el tiempo, con lo cual, al narrar se estructura un relato de vida ocurrido en un tiempo determinado, además se establece una conexión entre el pasado y el presente el cual se la narra (Ricoeur, 1999). Eso significa que la narración de los estudiantes con sordera y sus familias, expresa hechos que ocurrieron en un espacio y un tiempo específico sobre el proceso de inclusión escolar en el marco del PIE.

Dicho lo anterior, respecto de las narrativas, Ricoeur (1981), destaca que constituyen un importante enfoque para que los sujetos verbalizan sus experiencias vividas. Relatos que al mismo tiempo corresponden a la interpretación que ellos mismos hicieron de su vida. Al respecto, Larrosa (2011, p. 5-6) señala que:

A experiência supõe em primeiro lugar um acontecimento. Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento, que é exterior a mim, estrangeiro a mim [...]. Supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, que dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu.

Así, las experiencias de los sujetos son recuperadas a partir de las narrativas, las cuales no pueden llegar a ser directamente la experiencia de otra persona, puesto que la experiencia es “[...] ‘isso que me passa’. Não isso que passa, senão ‘isso que me passa’” (Larrosa, 2011, p. 5). No obstante, las experiencias son intransferibles, sin embargo, es posible compartir los sentidos y los significados de dichas experiencias (Ricoeur, 1981), puesto que la experiencia tiene un carácter temporal, es decir los relatos ocurren a lo largo del tiempo y todo que ocurre en el tiempo puede ser relatado (Saavedra, et al., 2005).

Desde una perspectiva metodológica, rescatar la oralidad de los sujetos enriquece la experiencia de vida por medio de las narrativas. “Esta mirada orienta la búsqueda de significados y posibilita profundizar en inflexiones cardinales que surgen de los relatos” (Rojas, 2015. p. 41). Para los casos de estudiantes con sordera y sus familias contempladas en esta investigación, considerar las narrativas y experiencias de estos sujetos abre la posibilidad de acceder a los significados de las experiencias vividas en los espacios escolares, además de dar luz a los procesos de inclusión, integración y exclusión en la escuela con PIE.

A su vez, en Chile, las investigaciones sobre la educación inclusiva no suelen rescatar las experiencias de los estudiantes con sordera y sus familias para desvelar las condiciones de los procesos de inclusión/integración y necesidades de estos sujetos en las escuelas en el marco del PIE. Sin embargo, es posible observar que en Chile ya fueron realizados estudios que consideraron establecer una aproximación hermenéutica desde la experiencia de madres que se vinculan a los programas de integración, otorgando significados a las experiencias de estos sujetos (Rojas, 2015).

En cuanto, a nivel internacional, se han identificado algunos estudios que incorporan las narrativas de estudiantes con sordera en relación con sus experiencias de inclusión en escuelas regulares (Edmondson & Howe, 2019). No obstante, la mayoría de estas investigaciones se ha centrado en explorar las prácticas, actitudes y percepciones tanto de estudiantes sordos como de docentes respecto a la inclusión escolar (Eriks & Whittingham, 2013; Radojichikj et al., 2016), dejando en un segundo plano un análisis más profundo de las vivencias y significados contruidos por los propios estudiantes y sus familias en torno a este proceso.

En síntesis, tanto a nivel internacional como nacional, las investigaciones sobre el proceso de inclusión de estudiantes con sordera presentan limitaciones similares, ya que en su mayoría no acceden en profundidad a los relatos de vida de los propios protagonistas, los cuales representan un aporte significativo para avanzar en la mejora de la inclusión escolar. Dicho esto, se reitera la importancia de haber realizado esta investigación desde las narrativas de los estudiantes con sordera y sus familias que reciben los apoyos escolares del PIE.

2.2 Educación inclusiva y estudiantes con sordera

La inclusión en el ámbito educativo constituye un proceso complejo, cargado de significados diversos que varían según los contextos socioculturales e institucionales. En consecuencia, el concepto de educación inclusiva presenta límites poco definidos, ya que suele instalarse desde una perspectiva ambigua, controversial y dilemática (Duk & Murillo, 2016), al tiempo que representa una lucha constante por garantizar el acceso a una educación significativa y equitativa para todos (Arnaiz, 2019).

En el marco de esta investigación, la educación inclusiva se entiende como un proceso basado en los derechos humanos, orientado a promover la equidad y la justicia educativa y social (Ainscow, 2019; Booth & Ainscow, 2015; Simón, et al., 2019). Desde esta perspectiva, se configura tanto como un principio ético-político como un paradigma que guía las políticas y prácticas educativas, situando en su centro el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana (Arnaiz, 2019; Duk & Murillo, 2016). La inclusión, en este sentido, busca superar toda forma de exclusión derivada de las diferencias individuales o sociales, promoviendo la participación activa de todos los estudiantes y su acceso al aprendizaje significativo. Esto implica ampliar la presencia y el reconocimiento de los estudiantes en la cultura escolar, en el currículo y en la vida de las comunidades educativas ordinarias (Booth & Ainscow, 2015; Latas, 2002).

Así, la educación inclusiva no se limita a atender a aquellos estudiantes tradicionalmente considerados “diferentes”, “especiales” o “vulnerables”, sino que aspira a maximizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado mediante la eliminación sistemática de barreras que dificultan estos procesos. En esta línea, la inclusión supone ofrecer oportunidades de aprendizaje accesibles para todos, incorporando los apoyos necesarios para quienes lo requieran en distintos momentos de su trayectoria escolar (Florian, 2013). Incluir, por tanto, es garantizar, respetar y valorar tanto los derechos como las diferencias del estudiantado, promoviendo no solo su participación en la comunidad educativa, sino también su pertenencia activa a la sociedad desde una perspectiva política y ciudadana. Esto requiere el reconocimiento y la valoración genuina de las distintas culturas, identidades, características y capacidades de todos los estudiantes (Duk & Murillo, 2016).

En el contexto del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera, resulta esencial reconocer y valorar los elementos identitarios representados por los artefactos culturales. Estos artefactos se configuran a partir de experiencias visuales, lingüísticas y de la propia literatura sorda. En este sentido, Strobel señala que los artefactos culturales “[...] ilustran a cultura do povo surdo, isto é, as suas atitudes de ser surdo, de ver, de perceber e de modificar o mundo” (2018, p. 44). Es decir, todo conocimiento y experiencia puestos a disposición de las personas sordas son fundamentales para posibilitar relaciones sociales dentro de la comunidad sorda, quienes se comunican a través de la lengua de señas. Es precisamente a partir de las relaciones sociales que se construye y fortalece la identidad sorda.

En este sentido, resulta imprescindible avanzar hacia un mayor reconocimiento de los derechos humanos vinculados con la lengua de señas (Marzo et al., 2022). Asimismo, comprender y respetar la identidad y la cultura sorda se convierte en un aspecto fundamental para la consolidación de procesos educativos más inclusivos (Dorziat & Araújo, 2012).

Frente a lo mencionado sobre cómo se entiende la educación inclusiva, Booth y Ainscow (2015), conciben la educación inclusiva a partir de un marco conceptual y analítico por medio de tres dimensiones: políticas, culturas y prácticas educativas. Además, en este marco está plasmado y recogido en la Guía para la Educación Inclusiva (Booth & Ainscow, 2015), que permite de manera progresiva analizar de forma detallada todos los aspectos de la escuela, además de presentar un conjunto de materiales de apoyo para identificar las posibles acciones que la escuela puede implementar para transitar hacia lo inclusivo. Por lo tanto, el marco de las tres dimensiones sería una herramienta concreta, por medio de la reflexión y análisis para apoyar en los procesos de cambios y mejoras más inclusivas.

La dimensión de las culturas inclusivas enmarca las relaciones escolares, los valores y creencias que están arraigadas en el espacio educativo e influyen en los procesos de inclusión o exclusión (Booth & Ainscow, 2015). Esta dimensión está orientada a crear ambientes escolares seguros, acogedores y colaborativos con el objetivo de estimular y aceptar las diferentes culturas, lo que permite que todas las personas frecuenten estos espacios y se sientan valorados. Los principios que derivan de esta dimensión guían las decisiones que se establecen en las políticas escolares y fomentan el quehacer pedagógico, buscando incentivar las mejoras continuas y reducir las barreras de aprendizaje y de participación de los estudiantes¹ (Booth & Ainscow, 2015; Echeita et al., 2014; Ortega et al., 2017).

La dimensión de las políticas inclusivas se refiere a los elementos de gestión del centro educativo, específicamente a cómo se organiza y gestiona el ambiente escolar para planificar e implementar cambios orientados a la mejora continua. Esta mejora debe ser participativa, promoviendo estrategias que favorezcan la implicación activa de los

¹ En el presente trabajo se utiliza de manera inclusiva términos como “los docentes”, “los estudiantes” y otros que refieren a hombres y mujeres. De acuerdo con la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico y por ello se emplea para aludir conjuntamente a ambos sexos. Esto evita la saturación gráfica de otras formulaciones que puedan dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de las ideas.

estudiantes, sus familias y el equipo docente. En este sentido, se busca crear un entorno donde docentes y estudiantes colaboren de manera organizada para apoyar el aprendizaje de todos, reduciendo así las barreras y presiones excluyentes (Booth et al., 2006; Booth & Ainscow, 2015; Echeita et al., 2014). Las políticas inclusivas implican la implementación de estrategias que impulsen procesos de cambio hacia la inclusión, incluyendo todos los apoyos disponibles para fortalecer este proceso (Booth et al., 2006).

Finalmente, la dimensión de las prácticas inclusivas se refiere a la manera en que se desarrolla la enseñanza, con especial énfasis en cómo mejorar lo que se enseña, lo que se aprende, así como en los métodos mediante los cuales se enseña y se aprende en la escuela. Estos aspectos se articulan con las culturas y políticas inclusivas del establecimiento (Booth & Ainscow, 2015). Desde esta perspectiva, avanzar en inclusión implica planificar actividades de aprendizaje considerando la diversidad del estudiantado y promoviendo su participación en experiencias significativas, vinculadas a sus propios contextos. En consecuencia, los docentes tienen la responsabilidad de identificar estrategias, recursos y materiales que favorezcan y movilicen tanto el aprendizaje como la participación de todos sus estudiantes (Booth et al., 2006; Echeita et al., 2014). Cabe destacar que estas tres dimensiones - cultura, políticas y prácticas inclusivas - están profundamente interrelacionadas, ya que no operan de forma aislada. Los avances en una de ellas, como la construcción de una cultura inclusiva, requiere necesariamente la revisión y adaptación de las políticas que orientan la implementación de prácticas inclusivas en la escuela (Booth et al., 2006).

En el ámbito educativo, tanto a nivel internacional como nacional, la educación inclusiva ha sido incorporada principalmente desde la perspectiva de la educación especial, lo que ha limitado su desarrollo al estar asociada casi exclusivamente a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Esta visión restringida ha influido en su implementación en las escuelas regulares, condicionando los discursos y prácticas a un enfoque centrado en el déficit. No obstante, avanzar hacia una comprensión más amplia de la inclusión, que considere nuevas propuestas centradas en la equidad y los derechos humanos, sigue siendo un desafío pendiente (Apablaza, 2016; Blanco & Duk, 2019; García & López, 2019).

En el contexto chileno, se han realizado esfuerzos para avanzar hacia una educación inclusiva, destacando la promulgación de normativas como la Ley n°20.422 de 2010, la Ley

n°20.845 de 2015, el Decreto n°83 de 2015 y el Decreto n°67 de 2018. Estas políticas buscan avanzar hacia una educación inclusiva que no discrimine ni segregue a los estudiantes por razones socioeconómicas, culturales o académicas. Sin embargo, en la práctica educativa persisten acciones que obstaculizan estos principios, ya que muchas escuelas regulares continúan individualizando y segregando a los estudiantes debido a una falta de valoración y respeto por la diversidad (García & López, 2019). Además, se aplican metodologías centradas en la oralidad, lo que genera barreras para estudiantes sordos o con implante coclear, al priorizarse formas de comunicación que favorecen únicamente a los estudiantes oyentes (Olsson et al., 2018; Mulat et al., 2017; McGuire & Tokunaga, 2020).

Tal como se ha señalado, aunque Chile ha intentado avanzar hacia un modelo educativo inclusivo, algunas investigaciones señalan que, en el caso concreto de los estudiantes con sordera y sus familias, el modelo chileno se imparte desde una perspectiva integracionista en los establecimientos regulares (García & López, 2019; Larrazábal et al., 2021; Vilugrón et al., 2020). Desde esta perspectiva, la educación regular exige que el estudiante se adapte a las condiciones existentes, mientras que las escuelas no se transforman estructural ni pedagógicamente para atender de forma plena la diversidad de su alumnado (Echeita, 2018; Florian, 2013). En contraste, una verdadera educación inclusiva busca garantizar la participación plena de todos los estudiantes en la vida cultural, curricular y comunitaria de la escuela (Echeita, 2018; Latas, 2002).

Dicho lo anterior, las prácticas de integración con los estudiantes con sordera en escuelas chilenas se deben a cinco factores elucidados por Larrazábal et al., (2021): i) modelos de administración y de financiamiento de la educación especial; ii) dificultades en las planificaciones colaborativas entre los docentes y los intérpretes de lengua de señas; iii) falta de adecuaciones curriculares generan dificultad en la práctica de enseñanza y evaluaciones adaptadas; iv) bajo interés y motivación de los docentes para el proceso de inclusión escolar, y, v) dificultades en la comunicación, es decir, la comunicación se limita al intérprete de lengua de señas.

En síntesis, el contar con políticas inclusivas no necesariamente significan en la práctica que estos lineamientos se implementen de manera coherente en las escuelas. Esto debido a que hay distintos elementos que obstaculizan la participación equitativa de los estudiantes en aula, de todas maneras, las condiciones de inclusión no hacen parte de la

realidad de todos los estudiantes, lo que dificulta su participación y el logro de los objetivos de aprendizaje.

2.3 Barreras y facilitadores para una Educación Inclusiva

El desarrollo de una educación inclusiva está influido por variables que, por una parte, inciden como barreras, y, por otra, operan como facilitadores para el proceso de inclusión (Muccio, 2012; Victoriano, 2017; Villalobos et al., 2015). Es decir, desde una mirada contextual del proceso educativo inclusivo, se aleja de la mirada de *problema o déficit* de personas en particular, para trasladar el foco en aquellos factores que están presentes o ausentes y pueden limitar el funcionamiento de las personas y generar dificultades para progresar y lograr los objetivos de aprendizaje (Mella et al., 2016). Así, las acciones que dificultan la participación de los estudiantes se configuran en barreras, ya que aquellas que favorecen la inclusión se traducen en facilitadores (Muccio, 2012).

Desde la perspectiva socioantropológica surgen los conceptos de barreras y facilitadores. Las barreras, generalmente, están ancladas en las creencias que las personas tienen acerca de la educación inclusiva y, que impiden el progreso hacia prácticas más inclusivas. En este sentido cabe decir que, dichas creencias se materializan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares. Estas, al relacionarse con las condiciones personales, sociales o culturales de los estudiantes pueden influir en la exclusión, marginalización o deserción escolar (Echeita & Ainscow, 2011, p. 33).

Algunos autores del mundo de la discapacidad (Darrow, 2009; Mella et al., 2016; Victoriano, 2017), han identificado tres niveles de barreras que afectan no solo a las personas con discapacidad, sino también a otros grupos considerados minorías. En este sentido, las barreras ambientales pueden clasificarse en tres ámbitos: organizacionales, actitudinales y de conocimiento. Las barreras organizacionales se refieren a la estructura de la escuela y de las clases, es decir, a cómo se definen los objetivos y estrategias de enseñanza para los estudiantes con discapacidad y cómo se organiza el entorno educativo para asegurar la participación de todos los estudiantes (Darrow, 2009).

Las barreras actitudinales, por su parte, están relacionadas a las posibles creencias y actitudes negativas que los docentes pueden tener en relación con los servicios educacionales

para los estudiantes con discapacidad (Darrow, 2009; Echeita et al., 2020; Mella et al., 2016). Incluyen las adaptaciones curriculares, las interacciones con los compañeros de curso y con toda la escuela, la participación en el ambiente escolar, y las actividades de la comunidad (Echeita et al., 2020; Victoriano, 2017).

Finalmente, las barreras referentes al conocimiento se vinculan a los “conocimientos y habilidades que necesitan los profesores a fin de proporcionar servicios eficaces a los estudiantes” (Darrow, 2009, p. 30). Así, la existencia de un currículo escolar restrictivo o de prácticas de enseñanza transmisiva dificultan la participación y el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad (Ainscow, 2019; Booth & Ainscow, 2015; Echeita & Ainscow, 2011). Es importante destacar que las barreras se manifiestan en distintos momentos del recorrido educativo de las minorías, afectando su acceso, permanencia y egreso en las escuelas regulares. En este sentido, dichas barreras pueden convertirse en factores que inciden en el aumento de la deserción escolar.

Por otra parte, los facilitadores están relacionados a los factores exitosos que facilitan la implementación de la educación inclusiva (Mella et al., 2016; Victoriano, 2017). Además, se relacionan con el compromiso y los valores particulares que apoyan el desarrollo inclusivo de la educación escolar lo que elimina la exclusión y promueve la participación de los estudiantes (Booth & Ainscow, 2015). Se ha identificado que la relevancia de un liderazgo distribuido y sostenido se refleja en un ambiente inclusivo, en el que docentes, estudiantes, familias y políticos tienen las responsabilidades de ejercer el poder de orientar, promover y sostener los cambios necesarios, además de sentirse parte del proceso inclusivo (Echeita et al., 2020). De esto se desprende que la educación inclusiva requiere de la unión cuidadosa de los valores inclusivos relacionados a la igualdad, los derechos, la participación de la comunidad, el respeto a la diversidad, sostenibilidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad, la valentía, el amor, la esperanza, el optimismo y la belleza (Booth & Ainscow, 2015). Los valores inclusivos, cuando se traducen en acciones concretas, permiten que la escuela y la comunidad avancen hacia una educación y una sociedad más justa e inclusiva.

Tal como se ha señalado previamente sobre los facilitadores y las barreras, el proceso de inclusión de estudiantes con sordera en escuelas regulares se ve influido por múltiples factores. En el contexto chileno, investigaciones han identificado tanto prácticas que

promueven su participación y aprendizaje, como otras que actúan en sentido contrario, limitando las oportunidades reales de inclusión (Camacho & Pérez, 2014; Lissi et al., 2012; Vera, 2018).

Entre los principales facilitadores, destacan la presencia de intérpretes de lengua de señas, el uso de estrategias pedagógicas visuales, las adaptaciones curriculares y el empleo de materiales de apoyo accesibles. También se valora la participación de los estudiantes con sordera en la comunidad escolar, así como la presencia de profesionales especializados para apoyar a estos estudiantes (Rubilar et al., 2021; Vera, 2018). Desde la dimensión de las políticas inclusivas, tanto docentes como expertos coinciden en que la existencia de servicios organizados y articulados en distintas áreas - educación, salud, desarrollo social - puede fortalecer las trayectorias educativas de estos estudiantes. No obstante, se reconocen algunas brechas, como la ausencia de políticas integrales de atención temprana en Chile, las cuales obstaculizan el desarrollo de trayectorias educativas inclusivas para los estudiantes con sordera (Rubilar et al., 2021).

Por otra parte, también se han identificado barreras que limitan la inclusión de estudiantes con sordera, las que pueden agruparse en cuatro categorías. La primera corresponde al acceso a la información, eso porque, tanto las familias como los profesionales de la educación evidencian una escasa difusión sobre las alternativas educativas y las posibilidades de desarrollo lingüístico para esta población (Rubilar et al., 2021; Vera, 2018). La segunda barrera está vinculada al financiamiento de los programas de inclusión, ya que, aunque existen subsidios y apoyos estatales, su distribución es deficiente, lo que afecta principalmente a los estudiantes de sectores más vulnerables (Rubilar et al., 2021; Vera, 2018).

La tercera barrera se refiere a la industria de las ayudas auditivas. Las familias chilenas manifiestan sentirse presionadas a adquirir dispositivos como audífonos o implantes cocleares, pero los altos costos, las fallas técnicas y la dificultad para acceder a repuestos convierten estas tecnologías en un privilegio no siempre alcanzable. En consecuencia, los recursos económicos familiares se transforman en una limitación importante para la adquisición y mantenimiento de estos dispositivos en el contexto chileno (Rubilar et al., 2021). La cuarta barrera alude a la fragmentación en la organización de los servicios, es decir, la falta de articulación entre las políticas públicas y los servicios sociales, de salud y

educativos limita el abordaje integral de las necesidades de los estudiantes con sordera (Rubilar et al., 2021; Vera, 2018). Finalmente, la última barrera identificada corresponde a la discriminación hacia los estudiantes con sordera por parte de algunos miembros de la comunidad educativa. La discriminación a estos estudiantes ocurre al interior de la escuela, lo que obstaculiza el reconocimiento de las diferencias y aísla a los estudiantes con sordera (Vera, 2018).

Además de lo mencionado en el apartado anterior, diversas investigaciones a nivel internacional destacan elementos que actúan como facilitadores para la inclusión y permanencia de los estudiantes con sordera en la escuela regular. Entre estos se encuentran las políticas que respetan y valoran las diferencias, así como un currículo que atienda las necesidades educativas específicas de los estudiantes sordos (Giordani, 2005). La presencia de un intérprete de lengua de señas, que utilice metodologías adecuadas para estudiantes sordos y promueva prácticas bilingües, también es fundamental (Pérez-Castro & Cruz-Cruz, 2021; Strobel, 2018). A ello se suman las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, tales como el uso del pizarrón y la implementación de evaluaciones accesibles, así como una actitud positiva de los docentes frente a las necesidades educativas de los estudiantes con sordera, apoyada por la participación activa de los compañeros de aula (Pérez-Castro & Cruz-Cruz, 2021). Finalmente, se evidencia que es esencial contar con un ambiente lingüístico que permita la utilización de la lengua de señas sin obstáculos, que favorezca la interacción con otros pares sordos (Sá, 2011).

En consonancia con lo anterior, se evidencia que la falta de preparación de los establecimientos para recibir a estudiantes con sordera puede afectar su trayectoria educativa. Esta falta de preparación se ve acentuada por la presencia de estereotipos y la escasa comprensión por parte de algunos docentes, lo cual dificulta la inclusión escolar de estos estudiantes (Kelly et al., 2019; Olsson et al., 2018; Pérez-Castro & Cruz-Cruz, 2021). A ello se añade la falta de una red de apoyo académico, en particular la ausencia de intérpretes de lengua de señas, lo que desvaloriza las diferencias y afecta la construcción de la identidad sorda y la aceptación del ser sordo (Edmondson & Howe, 2019; McIlroy & Storbeck, 2011; Pérez-Castro & Cruz-Cruz, 2021; Slobodzian, 2011).

Los retos derivados de las barreras y facilitadores se traducen en acciones que pueden interferir en la participación escolar y social (Hyde et al., 2016). Al respecto, se reconoce la

importancia de la participación articulada con la comunidad educativa que opera en la realidad social de los estudiantes con sordera, desde los docentes y administrativos hasta sus pares oyentes (Zárate et al., 2017). En ese sentido, para que las acciones sean más inclusivas, deben estar fundamentadas en la igualdad en educación y en el acceso a la equidad, con la finalidad de crear condiciones que contribuyan en la educación de sordos y sus derechos a la educación.

2.4 Programa de Integración Escolar (PIE) para estudiantes con sordera

Con el propósito de avanzar en los procesos educativos de la diversidad de estudiantes en Chile, en el año 1998 se promulgan los Decretos Supremos n°01/1998 y n°374/1999, con lo cual se instala el Programa de Integración Escolar (PIE). Si bien, desde sus orígenes este programa era coherente con el paradigma de la integración escolar, en la actualidad y a partir de orientaciones técnicas y pedagógicas emanadas desde la Unidad de Educación Especial del MINEDUC, este programa busca constituirse en una estrategia educativa con un enfoque inclusivo del sistema escolar, la que, sin embargo, sigue focalizándose en dar respuestas educativas a estudiantes identificados con necesidades educativas especiales (NEE), así demostrando desde sus estrategias de trabajo se trata de un programa que busca la inclusión, en la práctica se acerca más a la integración escolar (Larrazábal et al., 2021). El funcionamiento de este programa se ha ido modificando en la medida que han surgido distintas normativas. Así, en 2007, se dio origen a la ley n°20.201 que pone control financiero a los sostenedores asegurando financiamiento diferenciados, es decir, los valores de la subvención escolar son diferenciados según sean Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) o Permanentes (NEEP), (Ley n°20.201/2007 que modifica el DFL, n°2, de 1998). Está ley vinculada a la subvención, estableció la elaboración de un reglamento (DS n°170/09) para realizar evaluaciones o diagnósticos con el objetivo de identificar las discapacidades o *déficit* específicos de los estudiantes y hacerlos beneficiarios de la subvención.

El PIE tiene como objetivo contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación impartida en el establecimiento educacional para favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje del alumnado, a través de la implementación de recursos

y equiparación de las oportunidades educativas de los estudiantes, especialmente para aquellos que necesitan mayores apoyos para progresar en sus aprendizajes (MINEDUC, 2021). De este modo, el PIE se organiza a través de un conjunto de recursos y apoyos para las escuelas, lo que en las aulas se traduce en “estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes” (MINEDUC, 2021, p. 9). Los recursos y apoyos implementados en aula deben estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y en la innovación para responder a la diversidad de formas de aprender y recursos educativos para potencializar el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar, así como también la formación docente y la inclusión de los apoderados en el ambiente escolar (MINEDUC, 2021).

Además de lo señalado anteriormente, el PIE surge, al menos en lo declarado, como una herramienta de carácter inclusivo que implica los ámbitos de la cultura, la política y las prácticas de la comunidad escolar con el fin de favorecer la instalación de procesos de cooperación para la eliminación de barreras en el contexto escolar y curricular (Ley n°20.201/2007 que modifica el DFL, n°2, de 1998). El PIE implicó una serie de cambios sistemáticos que fueron diseñados para el mejoramiento continuo de la educación inclusiva, con una propuesta para lograr avances en los derechos de estudiantes con discapacidad (MINEDUC, 2015). En síntesis, el PIE implica la utilización de recursos del Estado para promover la inclusión de estudiantes identificados con N.E.E, de forma que se financian ciertos apoyos extraordinarios para los estudios con el objetivo de avanzar en el mejoramiento de condiciones y lograr objetivos de aprendizaje (MINEDUC, 2015).

En lo que se refiere al PIE para estudiantes con sordera, las recientes orientaciones técnicas indican que el propósito es incluir directrices conceptuales y pedagógicas que apoyen a estos estudiantes en una trayectoria educativa de calidad, pertinente y relevante, considerando sus características y necesidades para que así “[...] y que culmine con una trayectoria educativa que haga posible tanto el aprendizaje y acceso curricular como el desarrollo lingüístico y cultural propio de esta población escolar” (MINEDUC, 2022, p. 2). De este modo, para generar la inclusión escolar de estudiantes con sordera en contextos educativos de educación regular, los programas han incorporado profesionales especializados - coeducadores sordos, intérpretes de lengua de señas -, para que los estudiantes participen y

progresen en el aprendizaje. Además, de contemplar las expectativas de las familias de que sus hijas o hijos asistieron a un establecimiento regular. El resultado de esta iniciativa fue que la población sorda migrara a las escuelas regulares, lo que trajo como consecuencia que las escuelas especiales disminuyeran sus matrículas (MINEDUC, 2022).

Actualmente, 2.010 estudiantes con sordera asisten a escuelas regulares con PIE (MINEDUC, 2024). Cabe destacar que, es desconocido el número exacto de estudiantes con sordera dentro del sistema educativo chileno, puesto que el Ministerio de Educación no tiene registro de todos los alumnos, dado que no han sido declarados por las escuelas que reciben subvención del Estado, tampoco fueron contabilizados aquellos estudiantes que no forman parte de un PIE y los que asisten a escuelas particulares pagadas (MINEDUC, 2022). Frente a lo mencionado, con respecto a la gran cantidad de estudiantes con sordera que frecuentan establecimientos con PIE, cabe señalar que en las Orientaciones Técnicas para Establecimientos Educacionales con Estudiantes Sordos (2022) se alude a la falta de condiciones que la mayoría de los programas posee para contribuir con el desarrollo integral “como personas sordas con dominio tanto de la Lengua de Señas Chilena (LSCh) como del español” (MINEDUC, 2022, p. 13). Es decir, los resultados de los Informes Técnicos del PIE revelan que hay un alto porcentaje de establecimientos que no cuentan con profesionales que permitan garantizar el acceso de estudiantes con sordera a la LSCh. Al respecto, solo un 20% de los establecimientos con PIE cuentan con educadores sordos (técnicos o coeducadores sordos) o intérprete de LSCh, o educador sordo. Por otra parte, se ha identificado que 70% de los establecimientos con el programa tienen solo un estudiante con sordera (MINEDUC, 2022). En síntesis, los resultados del Informe Técnico del PIE para estudiantes con sordera revelan que el programa presenta prácticas de integración escolar, puesto que la falta de profesionales y apoyo específico acorde a las necesidades de este grupo de estudiantes limita la participación y el logro de los objetivos de todos los estudiantes, conforme está previsto por el programa.

A su vez, a nivel nacional, las escasas investigaciones identificadas acerca del PIE para estudiantes con sordera revelan que las acciones generadas por el programa al incorporar profesionales especializados se tornan un referencial cultural, lingüística e identitario a los estudiantes con sordera, puesto que también brinda con apoyo pedagógico (Vilugrón et al., 2020). En cuanto, la presencia del intérprete de LSCh en la escuela tiene como objetivo

contribuir con la participación y progreso del aprendizaje de estos estudiantes (MINEDUC, 2022). En ese sentido, el rol de los intérpretes de lengua de señas se traduce en un apoyo necesario en contextos inclusivos, pues desarrolla la actividad de hacer la transmisión de la lengua oral a la lengua de señas, proceso que exige competencias lingüísticas, metodológicas, técnicas, biculturales y de transferencia, pues es importante articular las dos lenguas (Rojas, 2015; Larrazábal et al., 2021).

Frente a lo mencionado, se alude que los estudiantes con sordera estén en el PIE, sin embargo, los establecimientos no aseguran la implementación de recursos y acciones para que estos estudiantes progresen en aula y logren los objetivos de aprendizaje (Larrazábal et al., 2021). Además, no se especifica la forma que se puede enseñar los estudiantes con sordera en aula, por lo que de esta manera los intérpretes de Lengua de Señas Chilena introducen prácticas diversas en aula o reproducen la traducción simultánea del docente (Larrazábal et al., 2021, p. 83). Se entiende que tener la presencia del intérprete de LSCh supone que los estudiantes con sordera también manejan LSCh, situación que no siempre sucede, puesto que su aprendizaje no está contemplado para el aula regular, cuando ocurre, es realizado en momentos que los docentes de educación especial trabajan de forma individual con estos estudiantes (Rojas, 2015; Larrazábal et al., 2021).

Estos hallazgos aluden a la integración de los estudiantes con sordera, es decir, la estrategia de carácter inclusivo del PIE para estudiantes con sordera no se concreta, puesto que no considera en totalidad las características y necesidades de los estudiantes, además de no contemplar a todos los estudiantes que asisten a un establecimiento regular, puesto que el alumnado tiene que adaptarse a la escuela, pues la escuela no está preparada al todo para fomentar una educación inclusiva donde se promueva la equidad y se establezca que todos puedan avanzar y lograr atinjar los objetivos de aprendizaje (Echeita, 2018; Latas, 2002).

Sin embargo, también se observó que, el mayor flujo de investigaciones, en cuanto a los PIEs, se han centrado principalmente en su implementación y gestión (Fundación Chile, 2013; Tamayo et al., 2018), en la percepción de docentes acerca del programa, en la noción de inclusión educativa (Hernández et al., 2017), y en la práctica de co-enseñanza (Urbina, et al., 2017), sin embargo son escasos los estudios acerca del PIE referidos a los estudiantes con sordera (Rojas, 2015; Larrazábal, et al. 2021; Tomayo et al., 2018; Vilugrón et al., 2020), y sus familias (García & Carrasco, 2016; Vera, 2018). Dicho esto, se reitera la relevancia de

esta investigación en avanzar en la mejora de la inclusión escolar, desde las narrativas de los estudiantes con sordera y sus familias, sujetos protagonistas que reciben los apoyos escolares en el marco del PIE.

Lo hasta aquí expuesto en base a la evidencia permite afirmar que lo que ofrece la política pública en el marco del PIE para la inclusión de estudiantes con sordera es limitado. Por un lado, el Decreto n°170 de 2009, en el artículo 77, define la sordera desde una perspectiva audiológica como una discapacidad auditiva, que considera la sordera una alteración de la sensopercepción auditiva en diversos grados y se caracteriza por una limitación de la recepción de los sonidos. Esto se traduce en que, la subvención para el PIE es a partir de los 40 decibeles de pérdida auditiva. Por otra parte, en el mismo decreto y artículo, la sordera se define desde una perspectiva socioantropológica, es decir, reconoce las personas sordas desde sus características, su identidad, sus valores, sus costumbres, además de conformar una comunidad y una lengua, la lengua de señas.

En síntesis, se observa que las políticas de inclusión aplican mecanismos que resultan en la clasificación de las personas con sordera a partir de sus 40 decibeles de pérdida auditiva, en tanto sus características como persona sorda son contempladas como beneficiarias de recursos y apoyos solo una vez que pasan por instancias de diagnóstico e instancia de clasificación. Por lo tanto, al ingresar en los establecimientos educativos, los estudiantes con sordera son clasificados desde el “laudo”, lo que genera prácticas de segregación. La propuesta del PIE implica características de un modelo integracionista desde una perspectiva de normalización de los estudiantes con sordera (Rojas, 2015; Larrazábal et al., 2021; Tomayo et al., 2018).

3.0 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

3.1 Pregunta de Investigación

¿Cómo ha sido la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan el PIE?

3.2 Objetivo general

Analizar la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan el PIE.

3.3 Objetivos específicos

1. Describir y analizar las acciones que se llevan a cabo en las escuelas que tienen PIE para estudiantes con sordera, en lo referido a las culturas, políticas y prácticas para favorecer el proceso de inclusión educativa en escuelas chilenas.
2. Comprender la experiencia referida al proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y de sus familias, centrándose en las culturas, políticas y prácticas educativas.
3. Identificar las barreras y facilitadores para el proceso de inclusión educativa en escuelas que implementan el PIE en las dimensiones de políticas, culturas y prácticas.

4. METODOLOGÍA

4.1 Enfoque teórico-metodológico

Para abordar los objetivos propuestos, se ha definido el uso de una estrategia metodológica cualitativa enmarcada en un enfoque biográfico (Correa, 1999; Cornejo, 2006) con una estrategia de análisis interpretativa (Moriña, 2017; Riessman, 2008). El enfoque biográfico intersecta la profundidad en las interacciones establecidas entre el investigador y sus informantes, además de favorecer una mayor profundidad en el análisis de los datos.

Por lo anterior, este enfoque permite acercarse y escuchar las voces de los estudiantes con sordera y de sus familias. Esta investigación se focalizó en considerar la experiencia a partir de las narrativas de los protagonistas del estudio para acceder a los significados de lo vivido (Ricoeur, 1999) y develar el modo en que se han desarrollado los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con sordera.

4.2 El enfoque biográfico: Historia de vida

El enfoque biográfico es una estrategia de producción de conocimiento y de transformación (Correa, 1999) que permite construir un relato de la vida. Esta aproximación, que contempla la subjetividad, posibilita la búsqueda de sentido a partir de las vivencias, es decir, “la comprensión de la manera como el individuo habita esa historia en los planos afectivos, emocional, cultural y social” (Correa, 1999, p. 6).

Solicitar que un sujeto hable sobre su propia vida es transportarlo del presente al pasado y ubicarlo en la perspectiva de futuro. Esta articulación entre el relato que el sujeto produce de sus propias experiencias y el análisis del entorno familiar, económico, social y cultural posibilita que el sujeto interprete los distintos elementos que influyeron en la vida y condicionaron su trayectoria (Correa, 1999; Villers, 1999). La historia de vida es el relato de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido (Bertaux, 1999; Denzin, 1970). Además del relato, se puede incluir otras fuentes de información que permiten reconstruir esa vida, tales como: los documentos personales, relatos de otras personas a través de

entrevista biográficas, fotos y diagnósticos clínicos, entre otros materiales que pueden ser incluidos (Denzin, 1970; Moriña, 2017).

Así, el relato de vida no es la reproducción oral o escrita de una vida, sino más bien, es un conjunto de enunciados que produce el sujeto para dar cuenta de su propia experiencia en un momento particular y producto de la relación que establece con quien solicita el relato. El relato de vida se construye al momento que las experiencias son narradas. Así, el relato se transforma en producto del propio sujeto, a través de un análisis lineal en relación con el tiempo y al discurso acerca de lo social (Delgado-García, 2018; Villers, 1999).

Para los casos de estudiantes con sordera contemplados en esta investigación, es relevante destacar que el enfoque seleccionado permitió recoger sus experiencias. El interés en rescatar estas experiencias se justifica por dos razones: i) son escasos los estudios que abordan el proceso de inclusión desde las experiencias de los propios estudiantes, y ii) respetar razones éticas. Desde esa perspectiva, las historias de vida permiten, a quien investiga, acercarse a los estudiantes y escuchar a las voces donde ya están (Moriña, 2017; Skliar, 2020).

4.3 Técnicas de recolección de datos con los estudiantes con sordera

Para la recolección de las materialidades empíricas relacionadas con las experiencias de los estudiantes con sordera en el proceso de inclusión educativa, se emplearon tres técnicas biográficas, las cuales fueron previamente piloteadas y se detallan a continuación.

4.3.1 Entrevista biográfica

Uno de los instrumentos que se utilizó para construir el relato de vida fue la entrevista biográfica, la que es una interacción social completa y compleja (Correa, 1999). La entrevista biográfica es una técnica que demanda la interacción de, al menos, dos personas. En este caso, la investigadora induce la narración, la transcribe y elabora el texto final. Por su parte, el narrador expone un conjunto de acontecimientos y experiencias y los estructura para otorgarles significado para él mismo y para sus interlocutores (Correa, 1999).

La entrevista biográfica ocurre cuando el narrador interioriza las preguntas que le formula el entrevistador y luego aporta respuestas emitidas en un relato sobre su vida (Correa, 1999; Delgado-García, 2018). Bajo esta racionalidad, se buscó realizar entrevistas biográficas con los estudiantes con sordera para acercarse a ellos y escucharlos. Las entrevistas se condujeron sin el apoyo de un intérprete de lengua de señas, fueron grabadas y luego transcritas en español.

4.3.2 Foto-elicitación

La foto-elicitación tiene como base el uso de fotografías hechas por el investigador o participantes del estudio (Harper, 2002). La potencialidad de esta técnica se sostiene que “[...] los propios sujetos entrevistados, los que crean, proponen y seleccionan sus propias fotografías [...]”, en ese sentido, se configura como una modalidad más participativa (Serrano, 20016, p.75). El hecho de captar fotografías facilita la comunicación y participación de los sujetos a través de la comprensión anclada en la imagen (Harper, 2002), incluso los participantes demuestran más flexibilidad y libertad para reflexionar y discutir temas importantes para ellos (Wells et al., 2013). En este sentido, la foto-elicitación se sostiene en tres principios: 1) permitir, de forma individual, a las personas representar las fortalezas y debilidades de su comunidad; 2) promover el diálogo crítico en grupos, y 3) impactar en quien elabora las políticas (Huss, 2010; Wang & Burris, 1997).

Frente a lo mencionado, la foto-elicitación ha sido aplicada en varios campos y temáticas de estudios, como, por ejemplo: la inmigración y las relaciones interculturales entre familias inmigrantes (García-Vera et al., 2016); la salud (Sandoval-Barrientos, 2017), en especial, ha sido utilizada para investigar temas de inclusión educativa en el contexto chileno, puesto que refleja ser una estrategia metodológica que empodera la plena participación de los estudiantes (López-Cruz et al., 2016; Yañez-Urbina et al., 2018).

Así, en el caso concreto de los estudiantes con sordera, la foto-elicitación es una técnica que establece momentos de encuentro, comunicación y confianza entre la investigadora y los participantes del estudio, puesto que esta técnica promueve el diálogo desde las fotografías tomadas por ellos mismos, lo que favorece la narración de un modo contextualizado y con significado (Moriña, 2017).

De ese modo, es posible combinar las experiencias visuales de los estudiantes con sordera (Strobel, 2018) con la técnica foto-elicitación. Se consideró que esta técnica complementa las entrevistas biográficas (Moriña, 2017), puesto que fue posible tener acceso a las necesidades de las personas con sordera, promover el fortalecimiento de la participación de los estudiantes, y un mayor empoderamiento individual para transmitir sus ideas y expresar emociones y sentimientos con relación a sus procesos de inclusión educativa en los espacios escolares particulares.

4.3.3 Línea de vida

La línea de vida se enmarca en las técnicas visuales de representación del pasado y del presente de la historia de vida, a través de la cronología y la importancia de los hechos (Moriña, 2017). En este sentido, las informaciones escritas de forma extensa son simplificadas gráficamente para facilitar la comunicación, puesto que las informaciones son representadas a través de imágenes, símbolos o conceptos claves. Además, esta técnica se puede combinar con otros datos que confirman, aclaran y/o complementan la línea de vida (Moriña, 2017).

Esta técnica tiene como potencial representar visualmente la recopilación y triangulación de datos sobre las experiencias de los estudiantes con sordera y de la familia en combinación con las entrevistas realizadas con los protagonistas de la investigación. Para este estudio, los participantes de la investigación ordenaron los hitos y hechos más significativos, lo que aporta un marco temporal referido a sus experiencias en torno al proceso de inclusión educativa.

4.4 Técnica de recolección de datos con otros informantes significativos

4.4.1 Entrevista semiestructurada

Las entrevistas semiestructuradas presentan flexibilidad en la recolección de datos, puesto que el entrevistado discute el tema propuesto, responde un conjunto de preguntas previamente definidas y lo hace en un contexto muy similar al de una conversación informal

(Boni & Quaresma, 2005). La investigadora, por su parte, debe estar atenta a dirigir, en el momento que considere apropiado, la discusión sobre el tema que le interesa. Para esto, las entrevistas semiestructuradas pueden adaptarse a los sujetos con la posibilidad de motivar al interlocutor, aclarar determinados términos o acciones e identificar ambigüedades (Boni y Quaresma, 2005; Díaz-Bravo et al., 2013).

Dicho lo anterior, en el estudio se realizó entrevistas semiestructuradas con el tutor/a directo o familiar más cercano implicado en el proceso educativo del estudiante con sordera. Además, se entrevistó a un(a) coordinador(a) del Programa de Integración Escolar (PIE) por cada escuela de los y las estudiantes participantes. La intencionalidad de las entrevistas semiestructuradas en este estudio fue oír y escuchar con atención el punto de vista de las otras personas que entran en juego en las vidas de los protagonistas de las historias y apoyan en múltiples miradas sobre la misma realidad (Moriña, 2017). Así, el rol de la entrevistadora no fue imponer interpretaciones, ni respuesta, sino que guiar la entrevista hacia los temas que se relacionan con los objetivos de investigación.

4.5 Características de los participantes

Para acceder a los participantes se realizó, en primer lugar, una búsqueda en la base de datos del Directorio del PIE (MINEDUC, 2022) de establecimientos de la Región Metropolitana con PIE para estudiantes con sordera que contarán al menos con un estudiante matriculado en enseñanza secundaria. Para la selección de estos establecimientos, se utilizó los siguientes criterios de elección: i) Tener al menos 1 estudiante con sordera en el PIE. ii) Escuelas que tenían convenio de colaboración con la universidad en el marco de las prácticas de estudiantes de pregrado de Pedagogía. iii) Cuando fue necesario se amplió la invitación a otras escuelas del directorio de establecimientos con PIE que tienen estudiantes con sordera que sean referidas por contacto de la investigadora. El campo de estudio fue constituido por tres escuelas de la región Metropolitana de Santiago de Chile que pertenecen a dependencias distintas: un Colegio Municipal con PIE y dos Escuelas Particulares Subvencionadas con PIE.

En el estudio participaron seis estudiantes con sordera, entre 17 y 18 años, quienes cumplían con los siguientes criterios de inclusión: i) cursar enseñanza media al momento del

estudio; ii) ser parte del PIE en una escuela municipal o particular subvencionada; iii) haber cursado su escolaridad básica en escuelas regulares con PIE o escuela especial de sordos, y iv) entregar su consentimiento y asentimiento firmados. Además, se realizó una entrevista semiestructurada a un familiar, es decir, el tutor directo o familiar más directamente implicado en el proceso educativo del estudiante con sordera participante de la investigación. Cada participante firmó un asentimiento informado y sus tutores (padres/madres) firmaron un consentimiento. Todos estos documentos fueron aprobados previamente por el comité de ética de la universidad de la doctoranda. Además, para asegurar anonimato se crearon pseudónimos de los partícipes del estudio (Ver Tabla 1).

Tabla 1. *Caracterización de los participantes del estudio*

Estudiantes	Edad	Género	Curso	Comunicación	Dependencia escolar	Familiar
Maria	18 años	Femenino	4° año – enseñanza media	Lengua de señas chilena - Lectura labial	Particular Subvencionado	Mariela (Madre)
José	18 años	Masculino	4° año – enseñanza media	Lengua de señas chilena - Lectura labial	Particular Subvencionado	Luis (padre)
Carla	18 años	Femenino	4° año – enseñanza media	Español oral	Particular Subvencionado	Renata (Madre)
Mario	16 años	Masculino	2° año – enseñanza media	Español oral	Particular Subvencionado	Patricia (Madre)
Ignacio	18 años	Masculino	4° año – enseñanza media	Lengua de señas chilena - Lectura labial	Municipal	Daniela (Abuela)
Daniel	18 años	Masculino	4° año – enseñanza media	Lengua de señas chilena - Lectura labial	Municipal	Paulina (Madre)

Fuente: Elaboración propia.

4.6 Estrategia de análisis e interpretación de información

Para la etapa de análisis, las estrategias se diferenciaron en función de la técnica de recolección de las materialidades empíricas:

- a) Para las transcripciones de las entrevistas biográficas, foto-elicitación y línea de vida, se desarrolló un análisis narrativo temático (Riessman, 2008). Este tipo de análisis hace referencia a un grupo de métodos de interpretación de los textos que estructuran una historia (Moriña, 2017; Riessman, 2008). Las materialidades empíricas necesitan ser analizadas a partir de la historia que tienen, a través de la cronología de acontecimientos para construir una historia coherente. Es importante recalcar que se puede realizar el análisis a través de diferentes abordajes incorporando la experiencia de los propios sujetos (Creswell, 2019). Desde esta perspectiva, Moriña (2017) propone un modelo con cuatro etapas

centradas en las narrativas de los participantes del estudio que fueron asumidas en esta investigación para los análisis del texto (Moriña, 2017):

1. La historia y quién está contando qué historia.
2. ¿Cómo el narrador se presenta a sí mismo en la narración?
3. ¿Cómo el narrador cuenta qué tipo de relaciones se establecen con otros y las consecuencias de éstas?
4. ¿En qué contexto social y cultural está situado el narrador?

b) En cuanto a las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas, se aplicó el análisis narrativo temático (Fernández-Núñez, 2015; Riessman, 2008). El análisis narrativo temático examina qué contenido comunica la narrativa, para eso busca comprender “lo que dice” el texto y “por qué lo dice”, y “para quién lo dice” (Riessman, 2008). En esa línea, según la aproximación metodológica para el análisis narrativo temático de Riessman (2008), es más relevante el “cómo” se hace, puesto que se focaliza en el contenido más que la estructura del relato.

El modelo detalla seis fases del proceso de análisis que se asumirán como guía para el estudio (Riessman, 2008):

- 1) Selección del grupo, captura de los mensajes y definición del tipo de análisis.
- 2) Identificación de las temáticas de los mensajes.
- 3) Reorganización de los mensajes en función de las temáticas identificadas.
- 4) Análisis de la relevancia teórica y temática de los tópicos y selección de las temáticas a ser analizadas.
- 5) Reconstrucción de las narrativas.
- 6) Reconstrucción de las metanarrativas.

Finalmente, se adoptó el abordaje tridimensional de Clandinin y Connelly (2000). Este modelo incluye analizar los datos a partir de tres elementos: la interacción (personal y social); la continuidad (pasado, presente y futuro), y situación (lugar físico y/o lugar del narrador). A partir de estos elementos narrativos es posible reescribir e incorporar el escenario y el ambiente desde la experiencia de los estudiantes con sordera y sus familias.

Sin embargo, para este estudio se emplearon tres técnicas biográficas con los estudiantes con sordera y una con las familias y profesionales del PIE. No obstante, en este

documento no se incluyen los resultados derivados de las líneas de vida y la foto-elicitación, ya que estas técnicas generaron un volumen considerable de información para sus análisis. Por ello, dichos resultados se proyectan para ser abordados en futuras publicaciones.

5.0 PRESENTACIÓN DEL COMPENDIO DE ARTÍCULOS

Los resultados de esta tesis doctoral están organizados en un compendio de tres artículos. El primer artículo, titulado “Inclusión Educativa desde la Perspectiva de Estudiantes con Sordera: Una Revisión Sistemática”, se centra en analizar las temáticas y metodologías empleadas en investigaciones que abordan las experiencias y percepciones de los estudiantes con sordera sobre la inclusión educativa en las escuelas regulares. Este artículo fue publicado en la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* en 2023.

El segundo artículo responde al primer objetivo de la tesis doctoral “Describir y analizar las acciones que se llevan a cabo en las escuelas que tienen PIE para estudiantes con sordera, en lo referido a las culturas, políticas y prácticas para favorecer el proceso de inclusión educativa en escuelas chilenas”. El documento tiene como título “Actions for the Promotion of Educational Inclusion of Deaf Students in Chile”, y fue enviado a la revista *Deafness & Education International* y, hasta la fecha de presentación de la tesis final, este artículo ha sido enviado para revisión y posible publicación.

El tercer artículo, responde al segundo objetivo de la tesis doctoral “Comprender la experiencia referida al proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y de sus familias, centrándose en las culturas, políticas y prácticas educativas”. Este documento titulado “Narrativas biográficas de la inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias”, fue enviado a la revista *Educação e Realidade*, y hasta la fecha de presentación de la tesis final, este artículo ha sido enviado para revisión y posible publicación.

5.1 Artículo 1 - Inclusión educativa desde la perspectiva de estudiantes con sordera: Una revisión sistemática²

Taise Dall'Asen

Universidad Diego Portales, Programa de Doctorado en Educación UDP-UAH, Santiago de Chile

Constanza San Martín Ulloa

Universidad Diego Portales, Facultad de Educación, Santiago de Chile

Resumen: Esta revisión se realizó con el propósito de analizar sistemáticamente las principales temáticas y metodologías empleadas en investigaciones que consideran las experiencias y percepciones de estudiantes con sordera sobre la inclusión educativa en escuelas ordinarias. Por medio de una búsqueda sistemática en cuatro bases de datos, se examinaron 273 registros, de los cuales se identificaron 16 artículos que cumplieran con los criterios de inclusión. Del proceso de análisis surgieron cuatro categorías temáticas que analizan investigaciones acerca de los facilitadores y barreras para la inclusión desde las perspectivas de las personas sordas, las relaciones sociales, los espacios educativos y, las experiencias educativas e identidad. Los resultados indican desde las perspectivas de los estudiantes con sordera la inconsistencia acerca del proceso inclusivo en los diferentes espacios escolares. Se discute la necesidad de considerar al estudiantado con sordera en las investigaciones acerca de la inclusión desde una perspectiva activa y participativa en estudios referidos a sus propios procesos de inclusión en el ámbito escolar.

Palabras clave: revisión sistemática; estudiantes con sordera; educación inclusiva; escuelas; experiencias.

Abstract: This review was carried out with the purpose of systematically analyzing the main themes and methodologies used in research that considers the experiences and perceptions of deaf students regarding educational inclusion in ordinary schools. Through a systematic search in four databases, 273 records were examined, of which 16 articles that met the inclusion criteria were identified. Four thematic categories emerged from the analysis process that analyzes research on the facilitators and barriers to inclusion from the perspectives of deaf people, social relationships, educational spaces, educational experiences and identity. The results indicate from the perspectives of the students with deafness the inconsistency about the inclusive process in the different school spaces. The need to consider deaf students in research on inclusion is discussed from an active and participatory perspective in studies referring to their own inclusion processes in the school environment.

Keywords: systematic review; deaf students; inclusive education; schools; experiences.

Resumo: Esta revisão foi realizada com o objetivo de analisar sistematicamente os principais temas e metodologias utilizadas em pesquisas que consideram as experiências e percepções de estudantes com surdez sobre a inclusão educacional em escolas comuns. Por meio de busca sistemática em quatro bases de dados, foram examinados 273 registros, dos quais foram identificados 16 artigos que atenderam aos critérios de inclusão. Do processo de análise emergiram quatro categorias temáticas que analisam as pesquisas sobre os facilitadores e as barreiras para a inclusão na perspectiva dos surdos, das relações sociais, dos espaços educativos e das vivências e identidades educativas. Os resultados indicam desde a perspectiva dos estudantes

² Artículo publicado en español en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Cita APA: Dall'Asen, T., & San Martín Ulloa, C. (2024). Inclusión Educativa desde la Perspectiva de Estudiantes con Sordera: Una Revisión Sistemática. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 17(2), 159–176. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000200159>

com surdez a incoerência sobre o processo inclusivo nos diferentes espaços escolares. A necessidade de considerar o estudante com surdez nas pesquisas sobre inclusão é discutida a partir de uma perspectiva ativa e participativa em estudos referentes aos seus próprios processos de inclusão no ambiente escolar.

Palavras-chave: revisão sistemática; estudantes com surdez; educação inclusiva; escolas; experiências.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, distintos acuerdos han ido promoviendo y aportando al desarrollo de una educación inclusiva (ONU, 2006; UNESCO, 2010) y han relevado, desde las políticas, el derecho a una educación de calidad que valore y respete la diversidad de todo el alumnado, el que debe ser reconocido con igualdad desde una perspectiva de derecho (Arnaiz, 2019; Duk & Murillo, 2016; Echeita, 2022). Así, la educación inclusiva se constituye en un paradigma y un principio que busca guiar las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje central el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana (Booth & Ainscow, 2015; Latas, 2002). Desde esta perspectiva, se busca superar barreras que generan la exclusión de estudiantes y generar oportunidades de aprendizaje accesibles para todas las personas, con la finalidad de que cada estudiante participe, interactúe y aprenda en la escuela ordinaria (Florian, 2013).

Con relación a la diversidad de funcionamientos de la especie humana, el paradigma inclusivo adopta un modelo social (Forlin, 2010; Oliver, 1996) y cultural (Waldschmidt, 2017) para concebir al ser humano y la discapacidad, alejándose de miradas rehabilitadoras o individualistas desde donde esta última se comprende en torno a la idea de un cuerpo defectuoso o con deficiencias que condicionan y restringen la experiencia vital (Ferreira, 2010). En el caso de la sordera, este tránsito en la comprensión de esta no ha sido lineal, sino que ha generado tensiones, dilemas y desafíos producto, entre otros aspectos, del modo de comprender a la persona sorda. Así, por una parte, la sordera se ha comprendido como una patología que pretende rehabilitar y normalizar a estas personas con el objetivo de tornarlas hablantes (Skliar, 1998). Por otra parte, el modelo socio-antropológico y culturalista pone énfasis en los aspectos de la diferencia cultural, buscando desmitificar aspectos relacionados a la cultura, identidad y a la lengua de la comunidad sorda (Bisol & Sperb, 2010). Estas distintas visiones con relación a la sordera han permeado y conviven en distintos ámbitos sociales, entre ellos el educativo, con lo cual en la actualidad el proceso escolar de este grupo

se sigue desarrollando tanto en centros de educación especial como ordinaria (Alasim, 2021; Knoors & Marschark 2014).

A nivel internacional, si bien aún las personas sordas siguen desarrollando su proceso educativo en espacios segregados (escuelas o clases especiales), cada vez es mayor el acceso a escuelas de educación ordinaria en las que conviven cotidianamente con personas no sordas. En torno al proceso de inclusión educativa que se espera que ocurra en dichos espacios, se ha desarrollado un campo investigativo considerando distintos ámbitos. Así, se han realizado estudios centrados en los y las profesionales, con énfasis en las actitudes hacia la inclusión (Alasim & Paul, 2019), en los procesos de formación docente para el trabajo con personas sordas (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013), en el rol de intérpretes de lengua de señas (Dorziat & Araújo, 2012) y en las prácticas educativas y/o de apoyo que estos profesionales implementan en la escuela (Kelly et al., 2020; McLinden & McCracken, 2016). Por otro lado, aunque en menor medida, se cuenta con estudios centrados en las percepciones, necesidades y decisiones de las familias de personas sordas en torno al proceso escolar (Most & Ingber, 2016). Considerando los crecientes avances de la tecnología, también se cuenta con estudios respecto al impacto del uso de dispositivos que buscan facilitar la comunicación dentro del aula (Zanin & Rance, 2016), así como otros centrados en los beneficios del uso de implante coclear en el ámbito comunicativo y educativo (Kelman y Branco, 2009; Vermeulen et al., 2013). Además de lo señalado, se ha venido desarrollando investigación en inclusión, por medio de la cual se recoge y analiza el proceso inclusivo no solo a partir de la perspectiva de estudiantes no sordos (Lacerda, 2007), sino que también ha cobrado relevancia la investigación que pone al centro las percepciones, necesidades, experiencias sociales y educativas del estudiantado con sordera (Iantaffi et al., 2003; Partington et al., 2022).

Considerar las percepciones, miradas y voces del estudiantado es un campo investigativo en aumento que ha cobrado relevancia desde un enfoque inclusivo y de derechos (Mitra, 2009; Rudduck, 2007; Sandoval et al., 2020). Estas investigaciones se han llevado a cabo en el ámbito educativo desde aproximaciones que buscan contribuir al cambio y mejora de los procesos escolares, como es la investigación acción participativa (Halliday et al., 2019; Head, 2011), así como desde otras perspectivas y metodologías que dan un lugar relevante a las narrativas y experiencias vividas por el estudiantado (Chapman, 2021; Chapple et al., 2021; Chovaz et al., 2022; Fioretti et al., 2020). Sin embargo, hasta donde

sabemos, se carece de estudios que permitan contar con una sistematización de las problemáticas, temas o variables abordadas, así como las metodologías por medio de las cuales se ha desarrollado este campo investigativo y los principales hallazgos producidos en lo referido a educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes con sordera.

En este escenario, el objetivo del presente estudio es analizar sistemáticamente las principales temáticas y metodologías empleadas en investigaciones que consideran las experiencias y percepciones de estudiantes con sordera sobre la inclusión educativa en escuelas ordinarias. A través de esta revisión, se espera contribuir, por medio de evidencia, al avance de políticas, culturas y prácticas inclusivas, relativas específicamente al estudiantado con sordera, así como iluminar posibles brechas y desafíos necesarios de ser abordados desde la investigación educacional, para el desarrollo de estudios inclusivos sobre educación inclusiva, que consideren al estudiantado con sordera como agentes activos en la mejora y promoción de la participación y aprendizaje en el espacio escolar.

2. MÉTODO

Para este estudio se utilizó el método de revisión sistemática de literatura, por cuanto permite integrar los hallazgos de estudios en torno a un campo específico de investigación (Cooper, 2017; Petticrew & Roberts, 2006). Para el desarrollo de todo el proceso, se utilizó como guía el conjunto de acciones propuesto por el protocolo Statement - Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA).

Criterios de inclusión y exclusión

En función del objetivo, se decidió excluir artículos de estudios realizados en escuelas especiales, así como en el nivel de educación superior/universitario. Se descartaron investigaciones centradas en análisis del uso de dispositivos tecnológicos, así como aquellos focalizados en la formación de docentes u otros profesionales, en análisis de políticas educativas, en el desarrollo lingüístico de personas sordas, así como estudios con énfasis en una perspectiva médica, como por ejemplo todos aquellos estudios referidos a efectos o impacto de implante coclear en procesos educativos y del desarrollo del lenguaje. También,

se excluyeron estudios que no fueran empíricos, así como tesis doctorales, libros, capítulos de libros y comunicaciones o ponencias de congresos. Finalmente, se excluyeron estudios desarrollados en modalidades híbridas o semipresenciales. De este modo, los criterios de inclusión aplicados en esta revisión fueron los siguientes:

- (1) Año de publicación: enero de 2011 hasta mayo de 2021.
- (2) Idioma: español, portugués e inglés.
- (3) Metodología: estudios empíricos cualitativos, cuantitativos y mixtos.
- (4) Ambiente/contexto: contextos de inclusión/aula inclusiva en escuelas de enseñanza de educación inicial, básica (primaria) y media (secundaria).
- (5) Modalidad de enseñanza: Estudios desarrollados en educación presencial.
- (6) Estudios publicados en revistas revisadas por pares.
- (7) Participantes: estudios que consideran a estudiantes con sordera/hipoacusia como participantes del estudio.

Estrategia de búsqueda

La estrategia de búsqueda de publicaciones en revistas indexadas se aplicó en cuatro bases de datos electrónicas: Education Resources Information Center (Eric), Scopus, Scientific Electronic Library Online (Scielo) y, Web of Science (Wos).

Se utilizaron diferentes combinaciones de palabras clave y operadores booleanos (AND, OR). Los términos de búsqueda y combinaciones se estructuraron en dos componentes: educación inclusiva y estudiantes con sordera. En cada componente se incluyen y excluyen dinámicamente nuevos términos a través de un proceso iterativo que permitió familiarizarse con la evidencia y, de este modo, delimitar los términos de búsqueda. Finalmente, los términos y estrategia de búsqueda aplicados a títulos, resúmenes y palabras clave fue la siguiente: TITLE-ABS-KEY (“inclusive education” OR “mainstream” OR “mainstream school” OR “Inclusion Schools” OR “inclusive class” OR “inclusive practices” OR “mainstream education” OR “inclusive schoolling”) AND (“deaf” OR “hearing loss” OR “deaf learners” OR “deaf children” OR “hearing impaired person” OR “deaf child*” OR “deaf student” OR “Students who are deaf or hard of hearing” OR “deaf education” OR “hearing impairment”).

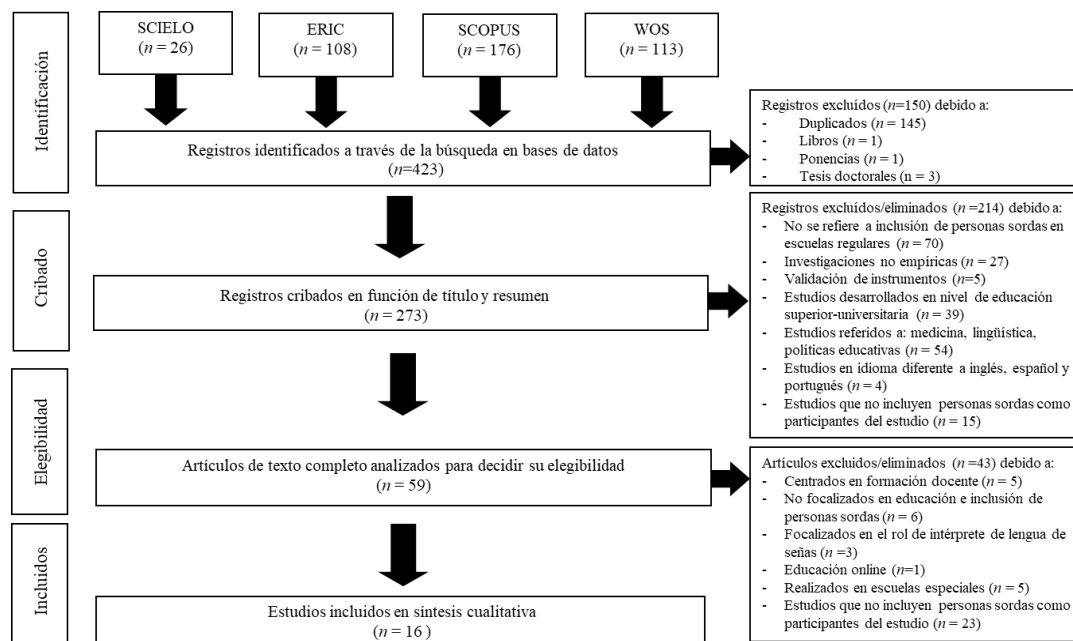
En la búsqueda inicial, durante el mes de abril de 2021, se identificaron 423 artículos. Luego, fueron eliminados 145 artículos duplicados, 11 tesis doctorales, 1 libro y 1 ponencia en congreso. Como resultado, se determinó que 265 artículos pasarán a la siguiente etapa (ver Figura 1).

Proceso de selección, extracción de datos y codificación

En un primer momento, los títulos y resúmenes de los 265 artículos fueron revisados y codificados en función de los criterios de inclusión y exclusión. Este proceso se desarrolló de manera independiente por las dos autoras de este artículo, seguido de cuatro sesiones de trabajo conjunto. Finalmente, se determinó que 59 artículos cumplieran con los criterios de inclusión previamente definidos.

Posteriormente, se realizó la extracción de datos de los 59 textos completos (Noyes & Lewin, 2011). Para esto, las dos autoras realizaron de manera independiente la revisión completa de los artículos y registraron los datos relevantes expuestos en cada estudio, incluyendo: las características de publicación (autores y año de publicación), características y contexto de la investigación (país y nivel educativo), la metodología (cualitativa, cuantitativa o mixto, instrumentos/procedimientos y participantes), conceptos o temas estudiados y los principales resultados del estudio. Para validar el proceso y la decisión de incluir o excluir los trabajos en la siguiente etapa, se realizaron tres sesiones de revisión conjunta. Como resultado, 16 artículos pasaron a la fase de análisis temático. En la Figura 1 se presenta, sintéticamente, el proceso de búsqueda y selección de documentos, siguiendo las directrices del protocolo PRISMA (Liberati et al., 2009).

Figura 1. Diagrama de flujo de fases del proceso de selección de literatura según modelo PRISMA



Fuente: Elaboración propia.

Análisis Temático

El análisis temático fue desarrollado en la última etapa, siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2006). Ese abordaje inductivo proporcionó la estructura para un análisis sistemático detallado acerca de la investigación educativa de los últimos diez años que consideran al estudiantado sordo como participantes de estudios en torno a los procesos de inclusión escolar (Dixon-Woods et al., 2008). El análisis temático permitió identificar y analizar patrones o temas abordados en los estudios analizados, por medio de la organización y descripción conjunta de los datos de manera detallada (Braun & Clarke, 2006). Este proceso se llevó a cabo por las dos autoras de este trabajo, primero de manera individual y luego, por medio de sesiones de trabajo conjuntas en las cuales se definieron las categorías temáticas expuestas en el Cuadro 1. Es importante destacar que, algunas investigaciones analizadas se centraron en más de una de estas categorías temáticas.

Cuadro 1. Categorías y subcategorías temáticas

Categoría	Número de estudios
Facilitadores y barreras para la inclusión	5
Experiencias educativas e Identidad	3
Espacio educativo	7
Relaciones sociales	6

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

3.1 Resultados descriptivos

En la Cuadro 2 se da a conocer la procedencia de los estudios, las metodologías utilizadas y temas abordados, así como los participantes.

Una aproximación general permitió observar la existencia de una mayor cantidad de estudios desarrollados en Europa (8), seguido por investigaciones realizadas en África (4), América (3) y Oceanía (1). La mayoría de los estudios analizados se realizaron por medio de metodologías cualitativas (8), seguido por investigaciones cuantitativas (7) y del tipo mixto (1). Desde la perspectiva cualitativa los estudios han sido desarrollados por medio de etnografías (3), entrevistas (2), entrevistas en conjunto con procesos de observación (1) y estudios de caso (1). Cabe señalar que solo uno de los estudios cualitativos analizado fue realizado desde un enfoque participativo (investigación acción colaborativa), orientado al cambio y mejora de las prácticas profesionales considerando al estudiantado como agentes activos del proceso. En cuanto a los estudios cuantitativos, estos han sido desarrollados por medio de cuestionarios y escalas. Finalmente, el estudio mixto analizado fue desarrollado por medio de cuestionarios y grupos focales (1). Como se puede observar en la Tabla 2, todos los estudios que forman parte del corpus de análisis de esta revisión sistemática cuentan con la participación de estudiantes sordos o con hipoacusia. Al respecto, la mayoría de los estudios consideran además como participantes a pares no sordos (6), seguido de estudios que solo contemplan personas sordas (5) e investigaciones que incluyen a docentes, ya sea

de educación especial o de enseñanza regular (3) y, otros estudios que incluyen a estudiantes sordos, no sordos y docentes de manera conjunta en sus procesos de recogida y producción de información (2). Cabe destacar que hay estudios que utilizan conceptos como “discapacidad”, “discapacidad sensorial”, “sin discapacidad” para referirse a personas sordas o bien para identificar grupos de participantes (2). La mayoría de los estudios hacen mención a personas sordas y/o con pérdida auditiva y a personas no sordas (14). Sin embargo, en estudios en que se refieren a discapacidad los datos expuestos en la Tabla 2 mantienen el concepto de la fuente original, por cuanto ilustra perspectivas que pueden estar a la base de la aproximación del estudio. En relación con la autoría de las investigaciones, cabe destacar que se incluyen tres estudios de una misma autora (Wolters et al., 2011; Wolters et al., 2012; Wolters et al., 2014) quien junto a otras personas han investigado el bienestar y las relaciones sociales con foco en estudiantes con sordera.

Cuadro 2. Síntesis de estudios que constituyen el cuerpo base de la revisión sistemática

Referencia	País	Método	Participantes	Tema
Slobodzian (2011)	Estados Unidos	Cualitativo Etnografía	2 estudiantes con sordera; 1 profesora especialista en personas sordas; 20 estudiantes no sordos; 1 profesora regular; intérprete de lengua de señas	Espacio educativo
Mulat et a (2018)	Etiopía	Cuantitativo Cuestionarios	29 estudiantes sordos/ hipoacusia de clases especiales; 31 estudiantes sordos/ hipoacusia de escuelas especiales; 43 estudiantes no sordos de escuelas ordinarias con clases especiales	Espacio educativo Experiencias educativas Identidad
Olsson et a (2017)	Suecia	Cuantitativo Cuestionario	6652 adolescentes, divididos en tres grupos: Estudiantes sin discapacidad ³ (N=6268); estudiantes con sordera/hipoacusia (N=25); y, estudiantes con sordera/hipoacusia con discapacidades adicionales (N=129)	Espacio educativo
McLlroy Storbeck (2011)	Sudáfrica	Cualitativo Etnografía	9 participantes sordos	Experiencias educativas Identidad

³ Los autores del estudio utilizan el concepto discapacidad al diferenciar grupos de estudiantes participantes.

Edmondson Howe (2019)	Reino Unido	Cualitativo Entrevista	5 estudiantes sordos/ pérdida auditiva que asistían a diferentes escuelas ordinarias.	Relaciones sociales
Hintermair (201)	Alemania	Cuantitativo Cuestionario	212 estudiantes sordos de escuelas ordinarias	Espacio educativo
Wolters et al (2012)	Países Bajos	Cuantitativo Cuestionario	759 estudiantes de 6º curso (672 no sordos, 87 sordos/ pérdida auditiva) y 840 de 7º curso (736 no sordos, 104 sordos/pérdida auditiva).	Relaciones sociales Espacio educativo
Bamu et al (2017)	Camerún	Cualitativo Entrevistas, observación, notas de campo.	6 docentes y 6 estudiantes sordos/pérdida auditiva	Facilitadores barreras para inclusión
Wolters et al (2011)	Países Bajos	Cuantitativo Cuestionarios	87 adolescentes sordos y 672 no sordos de 52 aulas de educación ordinaria y especial.	Relaciones sociales Espacio educativo
Wolters et al (2014)	Países bajos	Cuantitativo Cuestionario	74 estudiantes sordos/hipoacúsicos y sus 271 compañeros no sordos de 28 escuelas ordinarias y 7 centros de educación especial.	Relaciones sociales
Ribeiro & Silv (2017)	Brasil	Cualitativo Entrevistas grupales	4 personas sordas	Facilitadores barreras para inclusión
Rom & Silvest (2012)	España	Cuantitativo Cuestionario	20 estudiantes con sordera y 20 no sordos	Relaciones sociales
Kemp et al (2011)	Sudáfrica	Cualitativo Etnografía	3 estudiantes con sordera y docentes	Facilitadores barreras para inclusión
Byrnes (2011)	Australia	Mixto Cuestionario grupo focal	73 estudiantes con sordera/hipoacusia	Espacio educativo
Nikolarazi et al (2021)	Grecia	Cualitativo Investigación acción colaborativa	11 estudiantes con sordera, docentes y 4 investigadores	Facilitadores barreras para inclusión Experiencias educativas Identidad
Franco (2016)	Brasil	Cualitativo Estudio de caso	7 estudiantes con sordera y docentes	Relaciones sociales

Fuente: Elaboración propia

3.2 Facilitadores y barreras para la inclusión desde las perspectivas de las personas sordas

En esta categoría se incluyen elementos descritos en los estudios que actúan como facilitadores o barreras para la inclusión. Al respecto se hace énfasis en las prácticas educativas y el rol del intérprete de lengua de señas. Al analizar aspectos referidos como barreras por el profesorado, Kemp et al., (2011), describen una serie de prácticas educativas que pueden operar como facilitadores. El estudio indica que los estudiantes con sordera presentan dificultades en la coordinación motora, por lo cual al establecer un trabajo colaborativo entre profesionales de la escuela es posible planear actividades motoras con el objetivo de estimular la coordinación. Además, acerca de las percepciones visuales y la memoria, Kemp et al., (2011), señala que realizar actividades interactivas, es decir, utilizar imágenes, presentaciones en la computadora, cronogramas de actividades, recursos táctiles y cinestesia en aula; incluso organizar el ambiente para que el estudiante reciba estímulos visuales a todo momento, son elementos que facilitan la inclusión. Respecto a las habilidades perceptivas auditivas y la concentración, se otorga relevancia al rol del profesorado, quien debe asegurar un ambiente silencioso que favorezca la interacción en aula, así como realizar adaptaciones de las actividades extracurriculares. Nikolarazi et al., (2021), a partir de la participación activa de los propios estudiantes en la investigación, identifica que, la colaboración entre estudiantes contribuye al acceso y participación en los procesos educativos.

Respecto a las prácticas educativas, Ribeiro y Silva (2017) indican que los estudiantes señalan que sus experiencias de aprendizaje estuvieron basadas en prácticas para estudiantes no sordos, puesto que los docentes utilizaban textos escritos y pocos recursos visuales, lo que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante con sordera en escuelas ordinarias. Además, Ribeiro y Silva (2017), han destacado problemas en la escolarización, pues los ambientes ofrecen estructuras inadecuadas y limitadas para la inclusión. Así, la falta de estructuras metodológicas visuales dificulta el proceso de escolarización de los estudiantes con sordera. De este modo, tener prácticas fundamentadas en principios que valoricen y respeten las condiciones bilingües es la única posibilidad de asegurar el progreso del aprendizaje (Ribeiro & Silva 2017).

En relación con el rol del intérprete de lengua de señas, Bamu et al., (2017), concluyen que este profesional es el principal recurso disponible para el estudiantado. Sin embargo, no es suficiente para que la inclusión sea efectiva, visto que el profesorado también interactúa con el intérprete, por lo tanto, es necesario que se coordinen para que el proceso de aprendizaje sea más adecuado y significativo. Al respecto, los estudiantes narran la necesidad de un proceso de reflexión acerca de la actuación de estos profesionales, con el objetivo de establecer una reestructuración pedagógica para atender sus necesidades (Bamu et al., 2017). Esto debido a que, la presencia de la lengua de señas en el ambiente escolar también es un apoyo para que los estudiantes tengan acceso a los conocimientos científicos democráticos (Ribeiro & Silva 2017). Se puede considerar que los estudiantes con sordera están en conflicto con su proceso formativo y prácticas veladas de inclusión escolar estructuradas para atender estudiantes no sordos. Dicho eso, la participación del profesorado y otros profesionales, desde una perspectiva colaborativa es un elemento central por cuanto contribuye a una educación más accesible e inclusiva (Nikolarazi et al., 2021).

3.3 Relaciones Sociales

Esta categoría temática se conforma por aquellas investigaciones centradas en las relaciones sociales por medio de la popularidad y aceptación/rechazo de amistad en relación del género de la persona con sordera (Rom & Silvestre, 2012; Wolters et al., 2011; Wolters et al., 2012; Wolters et al., 2014), y la influencia que tienen en las interacciones afectivas entre el docente y el estudiante con sordera y con estudiantes no sordos en escuelas ordinarias (Edmondson & Howe, 2019; Franco, 2016). La interacción afectiva en el ambiente escolar se concibe como un aspecto esencial para el éxito escolar, también puede representar un proceso de exclusión debido a dificultades en la comunicación entre docente-estudiante por el no manejo de lengua de señas. La falta de comunicación trae como consecuencia un bajo rendimiento académico y baja motivación hacia el proceso de aprendizaje (Franco, 2016). En ese sentido, el profesorado señala la importancia de la lengua de señas, la calificación profesional y ambientes adaptados con recursos visuales para promover la interacción (Franco, 2016). Además, se identifica que el docente juega un papel importante como agente mediador de la sociabilidad entre estudiantes con sordera y no sordos, representando protección y promoviendo actitudes

más positivas hacia la inclusión (Rom & Silvestre, 2012; Wolters et al., 2014). Al respecto, los estudiantes con sordera también destacan la importancia de la lengua de señas, incluso la necesidad que sus docentes utilicen explicaciones más objetivas con el apoyo de imágenes y utilización de la pizarra, respetando el espacio visual del sordo. Desde la perspectiva de estudiantes con sordera, las relaciones sociales facilitan experiencias más positivas en la escuela, considerando que el bullying promueve sentimientos negativos que afectan el desarrollo socioemocional y disminuye su participación en aula (Edmondson & Howe, 2019).

Al investigar las relaciones sociales por medio de la popularidad, aceptación/rechazo de amistad, Wolters et al., (2012) señala que el género masculino sufre con baja autoestima, depresión, amistades inestables, victimizaciones y tiene menos interacción con los compañeros de clase en comparación al género femenino (Rom & Silvestre, 2012; Wolters et al., 2011). Además, en otros estudios (Wolters et al., 2011; Wolters et al., 2014) reafirman que la popularidad y aceptación están correlacionados a los comportamientos prosociales con los compañeros no sordos, además de ser variables predictoras del bienestar.

En relación con la comunicación, (Wolters et al., 2011; Wolters et al., 2014), se identifica que es una función fundamental para el comportamiento prosocial y la interacción social. También, es predictor de la popularidad y aceptación, independiente del nivel de la sordera. Al respecto, Wolters et al., (2012), concluye que, las relaciones establecidas con el profesorado influyen con más intensidad en el bienestar de los estudiantes con sordera.

3.4 Espacios Educativos

En los estudios analizados se otorga relevancia al análisis de distintas variables relativas a los procesos de inclusión en función de los espacios o contextos educativos, distinguiendo entre escuelas ordinarias, clases y escuelas especiales. Al respecto, tres estudios analizan el bienestar, calidad de vida y satisfacción con la vida de estudiantes con sordera como elementos clave en el proceso educativo. En relación con la percepción de la calidad de vida de estudiantes en escuelas ordinarias, el estudio de Hintermair (2011) concluye que no hay diferencias entre estudiantes con y sin sordera y, que quienes perciben mayores niveles de participación en el aula reportan una mejor calidad de vida. Al estudiar la satisfacción con la vida (Olsson et al., 2018), los resultados son distintos, puesto que

estudiantes no sordos reportan estar más satisfechos con su vida en comparación con los dos grupos de estudiantes considerados en el estudio (estudiantes con sordera; estudiantes con sordera y “discapacidades adicionales”). Con relación al bienestar, los estudios indican una correlación con el grado de audición, de este modo, estudiantes con sordera experimentan un menor bienestar que sus pares no sordos (Olsson et al., 2018; Wolters et al., 2011). En cuanto al tipo de escuela, el estudio de Olsson et al., (2018), señala que el estudiantado con sordera que asiste a escuelas especiales experimenta mayor bienestar y satisfacción con la vida que aquellos de escuelas ordinarias, y que lo mismo ocurre con estudiantes con sordera que presentan “discapacidades adicionales”.

Estas investigaciones se han interesado por analizar la calidad de vida, bienestar y satisfacción con la vida en función de variables sociodemográficas, entre ellas el género. El estudio de Hintermair (2011) indica que no existen diferencias significativas entre personas del sexo femenino y masculino, así como tampoco en función del grado de audición del estudiantado. En relación con el género y el espacio educativo, Olsson et al., (2018), concluyen que niñas de escuelas especiales reportan menor bienestar que niñas de escuelas ordinarias, mientras que en el caso de los niños no se encuentran diferencias en su bienestar en función del tipo de escuela.

El rendimiento y el autoconcepto académico también se han explorado durante el proceso de transición escolar entre primer y segundo ciclo de educación primaria (Mulat et al., 2018) y entre educación primaria y secundaria, lo cual supone cambios de espacios educativos, así como de estructuras y prácticas escolares. Al respecto, se evidencia una disminución del rendimiento y autoconcepto académico de estudiantes con sordera de una clase especial cuando pasan a una clase ordinaria. Sin embargo, ambas variables se mantienen estables en estudiantes que hacen la transición de curso dentro de una escuela especial. Por otro lado, Wolters et al., (2012), indican que el bienestar en la escuela se mantiene estable durante la transición para estudiantes no sordos, no así para estudiantes con sordera. En las escuelas ordinarias, en el periodo de transición el bienestar escolar aumenta para los niños con sordera, pero disminuye para las niñas con sordera. En cambio, en los centros de educación especial, el bienestar escolar de las mujeres aumenta y disminuye en los hombres.

Considerando que existen distintas opiniones sobre dónde deberían educarse estudiantes con sordera, Byrnes (2011) consulta a estudiantes con pérdida auditiva su opinión

al respecto. Los resultados indican que la mayoría elegiría ser educado en su escuela local, siendo menos los que prefieren los entornos congregados de las clases de apoyo/especiales, seguido por la opción de las escuelas especiales. Con respecto al nivel de sordera, los estudiantes con una pérdida de leve a moderada son más propensos a preferir ser educados en su escuela ordinaria, mientras que aquellos con una pérdida severa o profunda de audición prefieren, en mayor medida, las clases o escuelas especiales. Finalmente, el estudio de Slobodzian (2011) da cuenta de la relevancia del espacio educativo, por cuanto este tránsito que viven cotidianamente estudiantes con sordera entre un aula especial y regular dentro de la jornada escolar en la escuela ordinaria, afecta negativamente el sentido de pertenencia y la inclusión de estudiantes con sordera quienes se transforman en sujetos nómades dentro del espacio escolar.

3.5 Experiencias Educativas e identidad

Los estudios analizados ponen énfasis en las experiencias educativas e identidad sorda desde las narrativas de los propios estudiantes (McLlroy & Storbeck, 2011). Al respecto, los estudiantes narran que recuerdan eventos traumáticos de exclusión sufridos en el ambiente escolar y su influencia en la construcción de la propia identidad sorda. Dicho esto, los resultados indican que los estudiantes se describen a sí mismos como poseedores de una identidad. También, se observó el orgullo que atraviesa la identidad de las personas con sordera, la afirmación pública de la cultura y la lengua de señas (McLlroy & Storbeck, 2011). Además, el estudiantado señala que, utiliza como recurso de comunicación la lengua de señas, comparten las mismas creencias, sentimiento de unión, pertenencia, autoreconocimiento compartidos en el aula (Nikolarazi et al., 2021).

En relación con lo mencionado, el impacto de los recuerdos de los eventos traumáticos moldea la identidad sorda (McLlroy & Storbeck, 2011). Al respecto, la identidad sorda es una búsqueda continua de pertenencia conectada a la aceptación de ser sordo, puesto que es un proceso de autodescubrimiento, eso porque los participantes señalan que se sintieron excluidos hasta que reconocieron la identidad sorda ante sí mismo y antes sus compañeros de clase (McLlroy & Storbeck, 2011). Por lo tanto, al investigar la importancia de la participación activa de los estudiantes en el propio proceso de escolarización (Mulat et

al., 2018), destacan que es necesario escuchar las experiencias del estudiantado, puesto que contribuye a la construcción de una identidad sorda y empoderamiento.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la revisión fue sistematizar las principales temáticas y metodologías empleadas en investigaciones que consideran las experiencias y percepciones de estudiantes con sordera sobre la inclusión educativa en escuelas ordinarias. Se observó que, solo uno de los estudios considera a los estudiantes con sordera desde una perspectiva activa y orientada al cambio, con un enfoque participativo/activo. Las demás investigaciones otorgan relevancia a la perspectiva del estudiantado y las consideran en el estudio respecto a las barreras y facilitadores para la inclusión, las relaciones sociales, los distintos espacios y experiencias educativas e identidad sorda.

Respecto a las barreras y facilitadores, se ha identificado las barreras ambientales, las cuales pueden ser clasificadas en tres áreas: organizacional, actitudinal y de conocimiento. Las barreras organizacionales ponen énfasis a las estrategias de enseñanza para los estudiantes, y cómo son estructuradas las clases para que todos puedan participar (Darrow, 2009). En cuanto, las barreras actitudinales, están relacionadas a las creencias y actitudes negativas que el profesorado enfrenta en relación con los servicios educacionales para los estudiantes con sordera (Darrow, 2009; Echeita et al., 2020; Mella et al., 2016). Finalmente, las barreras de conocimientos se relacionan a los conocimientos y habilidades que el profesorado necesita para ofrecer prácticas más inclusivas a los estudiantes (Darrow, 2009). Por lo tanto, ofertar matrícula no es sinónimo de inclusión escolar, puesto que no basta estar en el mismo espacio que los demás estudiantes, eso porque se ha identificado que la presencia o ausencia de determinados elementos (prácticas, actitudes y estructura) pueden actuar como facilitadores y barreras para la inclusión escolar (Muccio, 2012). Sin embargo, se hace necesaria la participación de todos los profesionales y estudiantes que actúen desde una perspectiva colaborativa para tornar los procesos educativos más inclusivos y significativos.

Otro tema relevante corresponde a las relaciones sociales en la educación inclusiva. Las relaciones afectivas entre el profesorado y el estudiantado suelen fomentar la inclusión escolar, puesto que incluir no se resume en tener logros académicos, sino que fomentar y

propiciar el desarrollo integral de todas las personas que frecuentan los espacios educativos, contribuyendo para el comportamiento prosocial y bienestar de los estudiantes. Para Lodi y Luciano (2014), las relaciones sociales se configuran como una práctica social necesaria para la construcción de los sujetos. Así, la interacción con el entorno tejé una trama de significados que originan valores, creencias y mitos que generan relaciones sociales (Damm & Silva, 2017). A partir de los estudios analizados, se concluye que, las relaciones sociales son predictoras para la inclusión social e influyen en las prácticas inclusivas, puesto que la educación inclusiva debe favorecer la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Echeita, 2012).

Conforme lo mencionado anteriormente, se logra identificar que los diferentes espacios o contextos influyen en la calidad de vida, bienestar y satisfacción con la vida. Los diferentes ambientes pueden o no aportar para una educación más inclusiva, eso porque el verdadero sentido del derecho a la educación, que se basa en el concepto de un proceso pedagógico significativo, participativo y culturalmente comprometido, no es contemplado (Dorziat, 2008). Incluso, la misma autora señala que la escuela dificulta el desarrollo de los estudiantes al no reconocerlos como sujetos capaces, ideologías presentes en las escuelas que dificultan la inclusión, influyendo en la calidad de vida, bienestar y satisfacción con la vida de los estudiantes. Se concluye que, los diferentes espacios educativos necesitan disponer de prácticas que permitan una enseñanza democrática con igualdad de condiciones para aprender, pues Dall’Asen y Pieczkowski (2022), destacan que, pertenecer a un espacio que presenta características identificadas como “normales” no son suficientes para que el espacio sea más inclusivo.

Desde la participación de los estudiantes con sordera en las investigaciones que hacen parte de este estudio, las experiencias educativas del estudiantado reflejan intensificar la importancia que las diferentes trayectorias escolares tienen para la construcción de una identidad sorda. Resulta que, las narrativas son construcciones de significados y de sentidos, puesto que la reflexión que acompaña la narración da cuenta de una reconstrucción de la experiencia y contribuye a acceder a los significados de lo vivido, proceso que sustenta una base temporal, marcando, articulando y clarificando la propia experiencia humana (Ricoeur, 1999). Eso significa que la narración respecto a las trayectorias escolares es parte de un proceso de autorreconocimiento y reconocimiento ante sí mismo y ante sus compañeros de

aula (Nikolarazi et al., 2021). Así, se concluye que las diferentes experiencias educativas que los estudiantes con sordera tienen durante el proceso de escolarización suele ser un elemento responsable para la construcción de la identidad sorda y la autoaceptación de “ser un sujeto con sordera” que utiliza una lengua, una cultura, por lo tanto, no se trata de un sujeto discapacitado, sino que diferente.

Finalmente, se puede elucidar que, las investigaciones sobre la inclusión educativa de estudiantes con sordera no suelen rescatar la participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de inclusión en el ambiente escolar. En coherencia a lo mencionado, considerar las experiencias y la narrativa de estos sujetos es necesario y relevante para potenciar el sistema de acciones acerca de los procesos inclusivos. Para concluir, como proyecciones futuras, se requiere avanzar en investigaciones que se desarrollen desde una perspectiva activa y participativa de los estudiantes con sordera sobre sus propios procesos de inclusión en el ámbito escolar.

REFERENCIAS

- Alasim, K. (2021). Inclusion and d/Deaf and Hard of Hearing Students: A Qualitative Meta-Analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1931818>
- Alasim, K. & Paul, P. V. (2019). Understanding factors that affect teachers’ attitudes toward inclusion of students who are hard of hearing in Saudi Arabia. *Deafness & Education International*, 21(4), 210-226. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1489950>
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Bamu, B.N., Schauwer, E., Verstraete, S. & Van Hove, G. (2016). Inclusive education for students with hearing impairment in the regular secondary schools in the North-West region of Cameroon: Initiatives and challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(6), 612-623.
- Bisol, C. & Sperb T. M. (2010). Discursos sobre a surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 26 (1), 7-13. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Byrnes, L. J. (2011). Listening to the Voices of Students with Disabilities: What do Adolescents with Hearing Loss Think About Different Educational Settings? *Deafness & Education International*, 13(2), 49-68. <https://doi.org/10.1179/1557069X11Y.0000000003>
- Chapman, M. (2021). Representation and resistance: A qualitative study of narratives of Deaf cultural identity. *Culture & Psychology*, 27(3), 374-391. <https://doi.org/10.1177/1354067X21993794>
- Chapple, R. L., Bridwell, B. A. & Gray, K. L. (2021). Exploring intersectional identity in black deaf women: The complexity of the lived experience in college. *Affilia*, 36(4), 571-592. <https://doi.org/10.1177/0886109920985769>
- Chovaz, C. J., Russell, D. & Daly, B. (2022). Lived experiences of deaf Canadians: What we want you to know! *Canadian Psychology. Psychologie canadienne*, 63(4), 651-666. <https://doi.org/10.1037/cap0000313>
- Cooper, H. (2017). *Research Synthesis and Meta-analysis: A Step-by-step Approach*. Sage.
- Dall'Asen, T., & Pieczkowski, T. M. Z. (2022). Surdez, identidade e diferença. *Revista iberoamericana de Estudos em Educação*, 17(2), 1129-1147. <https://doi.org/10.21723/riace.v17i2.14593>
- Damm, X. & Silva, B. (2017). Políticas públicas chilenas e inclusão social de personas sordas. *Perspectiva Educacional*, 56(1), 183-201. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.467>
- Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22(3), 29-31. <https://doi.org/10.1177/1048371309333145>
- Dixon-Woods, M., Agarwal, A., J, R.J., Young, B., Sutton, A.J. & Noyes, J. (2008). Synthesising qualitative and quantitative evidence within a systematic review. In R. Watsonet, H. Mckenna, C. Seamus, K. John (eds.), *Nursing research designs and methods*, (pp.89-100). Churchill Livingstine Elsevier.
- Dorziat, A (2008). Educação Especial e Inclusão Escolar (prática e/ou teoria). In C, Dechichi y L.C, Silva (org.). *Inclusão Escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade* (pp.21-36). Editora da Universidade Federal de Uberlândia
- Dorziat, A. & Araújo, J. R. D. (2012). O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 391-410. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300004>

- Duk, C. & Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R., y Echeita, R. (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Edmondson, S. & Howe, J. (2019). Exploring the social inclusion of deaf young people in mainstream schools, using their lived experience. *Educational Psychology in Practice*, 35(2), 216-228. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1557113>
- Eriks-Brophy, A. & Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American annals of the deaf*, 158(1), 63-97. <https://doi.org/10.1353/aad.2013.0009>
- Ferreira, M. A. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y sociedad*, 47(1), 45-65.
- Fioretti, C., Palladino, B. E., Nocentini, A. & Menesini, E. (2020). Positive and negative experiences of living in COVID-19 pandemic: Analysis of Italian adolescents' narratives. *Frontiers in Psychology*, 11(599531), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.599531>
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed) *Teacher education for inclusion*. Routledge.
- Franco, E.D.C. (2016). Educação inclusiva: a importância da interação no espaço escolar entre docente e estudante surdo. *Nuances-estudos sobre educação*, 27(1), 247-263. <https://doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3440>
- Halliday, A., Kern, M., Garrett, D. & Turnbull, D. (2019) The student voice in well-being: a case study of participatory action research in positive education. *Educational Action Research*, 27(2), 173-196. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436079>

- Head, B. W. (2011). Why Not Ask Them? Mapping and Promoting Youth Participation. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 541–547. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.015>
- Hintermair, M. (2011). Health-related quality of life and classroom participation of deaf and hard-of-hearing students in general schools. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(2), 254-271. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq045>
- Iantaffi, A., Jarvis, J. & Sinka, I. (2003). Deaf pupils' views of inclusion in mainstream schools. *Deafness & Education International*, 5(3), 144-156. <https://doi.org/10.1179/146431503790560673>
- Kelly, J. F., McKinney, E. L. & Swift, O. (2020). Strengthening teacher education to support deaf learners. *International Journal of Inclusive Education*, 26(13), 1289-1307. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1806366>
- Kelman, C. A. & Branco, A. U. (2009). (Meta) Communication strategies in inclusive classes for deaf students. *American Annals of the Deaf*. 154(4), 371–381. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0112>
- Kemp, A., Skrebneva, I. & Krüger, D. (2012). The social relationships between deaf adolescents and their hearing classmates. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 11(1), 21-32. <https://doi.org/10.1174/021037012798977430>
- Knoors, H. & Marschark, M. (2014). *Teaching Deaf Learners, Psychological and Developmental Foundations*. Oxford University Press.
- Lacerda, C. B. F. (2007). O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(02), 257-280. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200008>
- Latas, A. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P. a., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10),1-34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- Lodi, A. C. & Lacerda, C. (2014). A inclusão bilíngue de alunos surdos: princípios, breve história e perspectivas. Em A.C, Lodi & C. Lacerda (org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 11-32).

- McLinden, M. & McCracken, W. (2016). Review of the visiting teachers service for children with hearing and visual impairment in supporting inclusive educational practice in Ireland: Examining stakeholder feedback through an ecological systems theory. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 472-488. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194570>
- McLlroy, G. & Storbeck, C. (2011). Development of deaf identity: An ethnographic study. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 494-511. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr017>
- Mitra, D. (2009). *Student Voice in School Reform: Building Youth-Adult Partnerships That Strengthen Schools and Empower Youth*. State University of New York Press.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. & Rivera, C. (2016). *Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile.
- Most, T. & Ingber, S. (2016). Effects of exposure to inclusion and socioeconomic status on parental attitudes towards the inclusion of deaf and hard of hearing children. *Deafness & Education International*, 18(3), 124-133. <https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1189249>
- Muccio, L. (2012). *Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities* [Tesis de doctorado]. George Mason University.
- Mulat, M., Lehtomäki, E. & Savolainen, H. (2018). Academic achievement and self-concept of deaf and hard-of-hearing and hearing students transitioning from the first to second cycle of primary school in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 609-623. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441913>
- Nikolarazi, M., Argyropoulos, V., Papazafiri, M. & Kofidou, C. (2021). Promoting accessible and inclusive education on disaster risk reduction: the case of students with sensory disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862408>
- Noyes, J. & S. Lewin. (2011). Extracting qualitative evidence. In J. Noyes, A. Booth, K. Hannes, A. Harden, J. Harris, S. Lewis, C. Lockwood (Eds), *Supplementary Guidance for Inclusion of Qualitative Research in Cochrane Systematic Reviews of Interventions*. <http://cqrmg.cochrane.org/supplemental-handbook-guidance>
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. St. Martin's Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-24269-6>
- Olsson, S., Dag, M. & Kullberg, C. (2018). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden.

- European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 495-509.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361656>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 13 de diciembre de 2006.
- Partington, P., Major, G. & Tudor, K. (2022). Deaf Students' Perception of Wellbeing and Social and Emotional Skill Development within School: A Critical Examination of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2092079>
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Blackwell Publishing <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Ribeiro, C. B. & Silva, D. N. H. (2017). School Trajectories of the Deaf: Between Teaching Practices and Bicultural Development Processes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-8. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3339>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Editorial Paidós.
- Rom, M. & Silvestre, N. (2014). The social relationships between deaf adolescents and their hearing classmates. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1174/021037012798977430>
- Rudduck, J. (2007). Student Voice, Student Engagement, and School Reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.) *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 587- 610). http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_23
- Sandoval, M., Simón, C. & Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.
- Slobodzian, J. T. (2011). A cross-cultural study: deaf students in a public mainstream school setting. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 649-666.
<https://doi.org/10.1080/13603110903289982>
- Skliar, C. B. (1998). Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. En C.B. Skliar (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Mediação.
- UNESCO. (2010). Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRENED). Santiago: OREALC-UNESCO.
- Vermeulen, A., Raeve, L., Lingeris, M. & Snik, A. (2013). Changing realities in the classroom for hearing-impaired children with cochlear implant. *Deafness & Education International*, 14(1), 36-47.
<https://doi.org/10.1179/1557069X12Y.0000000004>

- Waldschmidt, A. (2017). Disability goes cultural: The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool. In A. Waldschmidt, H. Berressem, M. Ingwersen (Eds.): *Culture-Theory-Disability: Encounters between Disability Studies and Cultural Studies*. Transcript Verlag.
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. & Verhoeven, L. (2011). Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender, and educational setting. *Research in developmental disabilities*, 32(6), 2553-2565. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.003>
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. & Verhoeven, L. (2012). Impact of peer and teacher relations on deaf early adolescents' well-being: Comparisons before and after a major school transition. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 463-482. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens021>
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. & Verhoeven, L. (2014). Social adjustment of deaf early adolescents at the start of secondary school: The divergent role of withdrawn behavior in peer status. *Exceptional Children*, 80(4), 438-453. <https://doi.org/10.1177/001440291452724>
- Zanin J. & Rance G. (2016). Functional hearing in the classroom: assistive listening devices for students with hearing impairment in a mainstream school setting. *International Journal of Audiology*, 55(12), 723-729. <https://doi.org/10.1080/14992027.2016.1225991>

5.2 Artículo 2 - Actions for the Promotion of Educational Inclusion of Deaf Students in Chile

Abstract: In an effort to advance on a real educational inclusion in Chile, the School Integration Program (Programa de Integración Escolar, PIE) has been implemented with the stated aim of promoting school inclusion through the establishment of support and collaboration processes that remove barriers within the school context. A qualitative study was conducted to describe and analyze the actions carried out in schools that implement PIE for deaf students, focusing on cultures, policies, and practices that support the process of educational inclusion in Chilean schools. This study was conducted through semi-structured interviews with professionals from three schools participating in PIE. The results suggest that, according to the experiences of these professionals, it is necessary to materialize and sustain strategies that foster the development of an inclusive culture that impacts classroom pedagogical practices. In conclusion, having policies that ensure the presence of deaf students in PIE does not guarantee their effective participation or progress in learning. Therefore, inclusion must move beyond being an abstract ideal and become a concrete, daily, and sustainable reality in Chilean schools.

Keywords: Deaf students. Education professionals. School Integration Program. Educational inclusion.

Inclusive Education of Deaf Students

In recent decades, various international agreements have contributed to the development of inclusive education (UN, 2006; UNESCO, 2010), aiming to promote equity, educational and social justice, and to ensure the right to quality education that values and respects the diversity of all students (Booth & Ainscow, 2015; Duk & Murillo, 2016; Echeita, 2022). Thus, the concept of inclusion is not limited to students traditionally regarded as different, but rather seeks to maximize the presence, participation, and learning of all students by eliminating the barriers that inhibit this process (Booth & Ainscow, 2015; Echeita, 2012).

In the context of the educational inclusion of deaf students, it is essential to recognize and value the identity elements represented by cultural artifacts. These artifacts are shaped by visual and linguistic experiences, as well as deaf literature. In this regard, Strobel (2018, p. 44) notes that cultural artifacts “[...] illustrate the culture of the deaf people, that is, their attitudes toward being deaf, seeing, perceiving, and modifying the world.” In other words, all knowledge and experiences made available to deaf individuals are fundamental to enabling social relationships within the deaf community, which communicates through sign language. It is precisely through these social relationships that deaf identity is constructed and strengthened. Therefore, advancing the recognition of human rights linked to sign language is essential (Marzo et al., 2022). Likewise, understanding and respecting deaf identity and culture becomes a fundamental aspect of building more inclusive educational processes (Dorziat & Araújo, 2012).

Booth and Ainscow (2015) conceive inclusive education through a conceptual and analytical framework based on three dimensions: inclusive cultures, inclusive policies, and inclusive practices. The dimension of inclusive cultures encompasses the relationships within the school, as well as the values and beliefs embedded in the educational space that influence processes of inclusion or exclusion (Booth & Ainscow, 2015). This dimension aims to create safe and collaborative school environments that nurture and value different cultures. The dimension of inclusive policies refers to school management elements—specifically, how the school environment is managed to plan and implement changes, improvements, and innovations that contribute to inclusion. The dimension of inclusive practices refers to what and how teaching and learning occur within the school. These factors are reflected in the school's cultures and policies (Booth & Ainscow, 2015). It is worth noting that these three dimensions are interrelated - they do not operate in isolation. Advancing inclusive school cultures requires the development of policies that guide the implementation and application of more inclusive practices (Booth & Ainscow, 2015).

Actions for the Educational Inclusion of Deaf Students

At the international level, deaf students continue to pursue their education in both mainstream and special schools. However, there is an increasing trend toward attending mainstream schools, where they share everyday spaces with hearing students (Olsson et al., 2018). From a critical perspective, it is argued that education for deaf students should preferably take place in schools specifically for the deaf, to ensure a learning environment in which sign language predominates, peer interaction among deaf students is facilitated, and deaf adults serve as role models (De la Paz et al., 2016; Marzo et al., 2022). In light of these differing perspectives, a research field has emerged focusing on pedagogical practices and strategies developed in mainstream schools to promote the effective educational inclusion of deaf students (Kelly et al., 2020; Rosas et al., 2019).

Although there are efforts aimed at inclusion, it is evident that the actions taken by teachers in the classroom can either facilitate or hinder the educational process of deaf students. In this regard, the lack of accommodations in classroom access and infrastructure hinders both inclusion and the teaching-learning process (Furness et al., 2019). This situation

is largely due to the shortage of pedagogical and human resources in educational institutions, which forces teachers to rely mainly on written texts and use limited visual materials (Ribeiro & Silva, 2017).

Nevertheless, studies have also highlighted actions aimed at improving inclusion, such as the use of technological resources and hearing devices to facilitate classroom communication (Zanin & Rance, 2016), the diversification of educational practices, and teacher support to promote inclusive approaches (Kelly et al., 2020; McLinden & McCracken, 2016). In addition, deaf students receive individualized support from sign language interpreters (Dorziat & Araújo, 2012). Despite this, it remains necessary to strengthen collaborative work among all professionals within the school in order to implement interactive pedagogical practices that provide visual stimuli and encourage the active participation of deaf students in the classroom (Holmström & Schönström, 2017).

The existing evidence indicates that a more active relationship is required among all agents involved in the educational inclusion of deaf students, in order to collectively identify paths for progress (Calvo et al., 2016). This involves creating a space in which educational experiences are grounded in the construction of deaf identity and the acceptance of being a deaf person who uses a language, a culture (Dall'Asen & San-Martín, 2023) and belongs to the deaf community. In this context, it is necessary to promote actions that strengthen inclusive cultures, practices, and policies within schools that offer integration programs for deaf students.

Educational Inclusion in Chile: School Integration Programs (PIE)

In Chile, the context in which this research is situated, efforts have been made to advance inclusion through the implementation of laws and decrees (MINEDUC, 2022) aimed at generating the necessary conditions for access, retention, and learning in the school setting (Law No. 20.845/2015). Within this framework, since 1998, the School Integration Program (PIE) has been developed. At least in its declared intent, it emerges as an inclusive tool that seeks to positively influence the cultural, political, and practical aspects of the school community with the goal of eliminating barriers within the school context (Law No. 20.201/2007, which amends DFL No. 2 of 1998). Through PIE, schools are provided with

human and material resources to support the schooling process of students identified as having Special Educational Needs (SEN), including deaf students.

With the enactment of Decree 170/2009, it was established that PIE actions must be carried out through collaborative work by professional teams known as “classroom teams,” composed of regular classroom teachers, specialist teachers, and educational support professionals (MINEDUC, 2013).

Regarding PIE for deaf students, recent technical guidelines from the Chilean Ministry of Education aim to include conceptual and pedagogical frameworks to ensure quality education. These guidelines consider the specific needs of these students, promoting their access to the curriculum and their linguistic and cultural development. To this end, programs have incorporated specialized professionals, deaf coeducators, sign language interpreters, and special education teachers with expertise in hearing, with the aim of ensuring their participation and learning progress (MINEDUC, 2022). This is grounded in the fact that the Chilean educational system for deaf students is based on a bilingual model, where sign language is recognized as the official language of deaf individuals, and as part of their culture and identity (Law No. 21.303/2021).

Currently, 2,010 deaf students attend mainstream schools with PIE (MINEDUC, 2024). However, the majority of these programs lack protocols to guide the professionals working with these students (MINEDUC, 2022), as well as adequate conditions for the comprehensive development of deaf students, particularly in relation to the use of Chilean Sign Language (LSCh) and written Spanish (MINEDUC, 2022). Only 20% of PIE institutions have deaf educators, LSCh interpreters, or deaf coeducators, which hinders the learning and inclusion process. Moreover, 70% of PIE institutions have only one deaf student enrolled, which results in isolation due to the absence of deaf peers who can serve as linguistic, cultural, and identity models.

Regarding the actions that School Integration Programs (PIE) carry out with deaf students to support the educational inclusion process, research in Chile has focused mainly on overcoming barriers and valuing the singularities of deaf students through access and the right to equal opportunities (Larrazábal et al., 2021), and social justice (Rubilar et al., 2021). Other studies have focused on topics such as the role of deaf coeducators (Vilugrón et al., 2020), and the bilingual approach in the education of deaf students (Lissi et al., 2012).

Thus, there is a lack of studies developed from the voices and experiences of PIE professionals. In this context, the research **question** guiding this study is: What are the actions within educational cultures, policies, and practices that promote the inclusion of deaf students in school settings, fostering an inclusive process? Based on this research question, the **objective** of the study is to describe and analyze the actions carried out in schools that implement PIE for deaf students, concerning the cultures, policies, and practices that support the educational inclusion process in Chilean schools.

Methodology

To achieve the aforementioned objectives, a qualitative methodology with an interpretative analysis approach was employed (Moriña, 2017; Riessman, 2008). This design made it possible to listen to the voices of PIE professionals, gaining access to their experiences (Ricoeur, 1999) and the actions they undertake with deaf students. Considering the narratives of these professionals enables an understanding of what progress is being made and how the inclusion of deaf students is being pursued in various educational contexts, thereby identifying areas for improvement or further development.

Participants and Study Context

To recruit participants, a search was first conducted in the database of the PIE Directory (MINEDUC, 2022) for schools in the Metropolitan Region that have a School Integration Program (PIE) for deaf students and that enrolled at least two students in upper secondary education. Three schools were selected: two subsidized private schools and one municipal school. Five PIE support professionals participated in this study: two were program coordinators, and three were special education teachers working directly with deaf students in the selected schools. Each participant signed an informed consent form, which had been previously approved by the ethics committee of the first author's university. Additionally, to ensure anonymity, pseudonyms were assigned to each participant (see Table 1).

Table 1 – Participant Characteristics

PIE Professionals	Initial Training	Role	School Type
Jorge	Special education teacher with a focus on hearing and language	Special teacher education	Subsidized Private
Patricia	Special education teacher	PIE Coordinator	Subsidized Private
Sebastián	Special education teacher with a focus on hearing and language	Special teacher education	Subsidized Private
María	Special education teacher	PIE Coordinator	Municipal
Alejandra	Special education teacher	Special teacher education	Municipal

Source: *Author's elaboration.*

Data Collection Procedure

To produce the data, semi-structured interviews were conducted (Boni & Quaresma, 2005). An interview guide was developed containing questions and sub-questions aligned with the study objective and organized into four thematic blocks: introduction, professional and academic background, implementation of the PIE in the school, and a description of the actions carried out within the framework of the program. This guide facilitated an in-depth narration of the participants' experiences, and the exploration of educational processes and support actions directed at deaf students, based on these narratives.

The interviews lasted approximately 45 minutes each and were conducted in person at the respective schools. Audio recordings were made of each interview and were later fully transcribed.

Data Analysis

A thematic narrative analysis was conducted (Fernández-Nuñez, 2015; Riessman, 2008). Thematic narrative analysis focuses on understanding the content of the narratives, exploring what is said, why it is said and for whom it is said (Riessman, 2008). From this perspective, and following Riessman (2008), six phases were carried out for the analysis process: 1) selection of the group; 2) identification of the themes; 3) reorganization of the messages according to the identified themes; 4) theoretical and thematic analysis of the topics; 5) reconstruction of the narratives; and 6) reconstruction of the metanarratives.

The transcribed data were organized into files within NVivo-12 software. These files were titled with pseudonyms assigned to the interview transcriptions.

Results

The following presents the results organized into the four thematic categories generated from the analysis of the data.

Access Adjustments in the General Classroom

The analysis process identified an initial theme centered on actions developed from the perspective of adjustments to facilitate students with hearing loss's access to information, assessments, and curricular content. The narratives from María, Jorge, and Sebastián illustrate how they diversify content to make it more accessible, and the different strategies implemented in the classroom to support students with hearing loss.

María: [...] everything is adapted, all the material that the student needs to acquire the information.

Jorge: [...] we make adjustments to the tests, we make the material more user-friendly so that they can understand, or they also know that I know they don't understand what they're reading.

Sebastián: He knows that all the material for him is going to be visual, because he won't hear it well, ... here, as part of the PIE, we adapt to them, because that's part of inclusion.

Furthermore, Alejandra, in her role, explains that the diversification of teaching is not limited exclusively to students with hearing loss, but extends to the entire class. She emphasizes that activities should be as diversified as possible so that all students can access

knowledge. She mentions:

Alejandra: [...] the activity that one does should be accessible to the entire class, or if we are going to have images in a test, well, all students should have the images. Why not? A test should be maximally diversified, right? So that everyone can access it, in the case of the kids, for example, if they can't write, they use sign language, they sign and the interpreter writes.

In addition to teaching diversification, Sebastián and Alejandra describe how technological resources are part of the classroom infrastructure, facilitating access to information for students with hearing loss. In this regard, they highlight the incorporation of visual resources as pedagogical strategies, since these favor access to educational content through the visual channel, in accordance with the specific needs of students with hearing loss.

Sebastián: [...] all the classrooms have projectors, so that's already a strategy. For deaf students, it's always visual, they'll have the speaker. There are teachers who, if the voice isn't very clear, for example, can ask for speakers to use and you hear, it amplifies the voice.

Alejandra: If we're going to show a PowerPoint, it should have the maximum accessibility possible so that these students, and also the rest of the class, can positively access the information.

However, although the use of visual resources and technological tools is valued, the professionals acknowledge that much remains to be done regarding the necessary adjustments to ensure that schools are more inclusive. They particularly highlight the absence of alert devices and appropriate symbols, resources that are needed to promote greater autonomy for students with hearing loss in the school environment.

Patricia: The truth is, we're behind. We're not prepared because that means making a change, a structural change. What needs to be done is, maybe, when new schools are built, always think about the children who have special educational needs.

Alejandra: If I'm not mistaken, there was a time when the bell was used, but when I arrived, it wasn't there anymore.

Individualized Support in the Resource Classroom

The analysis of the actions developed in the Resource Classroom reveals that professionals provide individualized support through the use of accessible and diversified materials. To this end, they adapt assessments using images, simplified texts, key concepts, and specific vocabulary, thus ensuring the achievement of learning objectives and reinforcing areas where students show lower performance. In addition, professionals mentioned that they carry out activities aimed at helping deaf students understand their own levels of hearing loss,

allowing them to strategically position themselves in the classroom to enhance participation and inclusion.

Jorge: In the resource classroom we work on the areas where learning is less developed, tasks that may still need preparation for exams or topics that arise from the students themselves [...] and then, another day in the Resource Classroom, the topic is addressed in more depth using different materials, additional guides that one prepares. Adaptations for exams, for example, reducing a text, adding images, simplifying wording, sometimes reducing the number of questions, and changing the visual format of the exam to make it more user-friendly. Not so many letters together, highlighting key concepts, vocabulary, those kinds of things.

Sebastián: [...] teaching him to notice how much he needed to hear, what things he could hear with his ear, in open fields and enclosed spaces. So in a classroom, by closing the door, he could realize he heard better on one side [...]

Alejandra: They are always seated in the front rows of the classroom, near the door, where the interpreter also positions themselves in front of them to ensure they receive the information in sign language.

Regarding the organization of support in the Resource Classroom, Jorge notes that he autonomously coordinates schedules to provide support to all students, without distinguishing between permanent and temporary diagnoses. This implies that students with both types of diagnoses have access to individualized support and may leave the mainstream classroom to attend the Resource Classroom.

Jorge: [...] in the regular classroom, we go in with the teacher, and we also have reinforcement sessions, which are generally mandatory for the students regardless of their diagnosis. We know that some diagnoses are mandatory by decree and others are not, but we try to get everyone to attend, and then we divide the sessions. It depends on the schedule and how each one organizes it, trying to attend to permanent and temporary cases separately.

In contrast to Jorge's approach, Alejandra describes a more active role taken by deaf students in their learning, highlighting a transition toward greater autonomy. Especially in upper secondary levels, such as 12th grade, students decide independently when and how to request support, demonstrating responsibility and self-efficacy. Furthermore, direct and effective communication through informal tools like WhatsApp reflects the trust and closeness between the teacher and students. Alejandra emphasizes that the students themselves actively seek individualized support, confirming their empowerment and educational autonomy.

Alejandra: [...] if they have a question, they can let you know, and they now have access to the Resource Classroom when they are older. In 12th grade, for example, one student texted me on WhatsApp saying he had an exam on Monday and didn't understand a topic. He asked, 'Are you at school so you can help me?' And I said, 'Which class are you in?' Then I told him to ask for permission, come down, and we studied for a while. It's not like before when they had fixed Resource Classroom hours. Now they take the initiative, they know I'll be there for them, to explain or work

together.

Extracurricular Activities

Educational institutions have identified extracurricular activities specifically aimed at deaf students. These include gatherings with the deaf community, the celebration of the International Day of Deaf Persons, and Chilean Sign Language (LSCh) workshops led by the deaf students themselves for their families, teachers, and the broader school community. In this context, Alejandra interprets these actions as opportunities that foster educational inclusion.

Alejandra: It's fun, and I think one of the great initiatives here has been celebrating the Day of the Deaf Person every September. We all come together—the entire community and other affiliated schools in Puente Alto—and we travel to a specific location to commemorate and celebrate. This year we went to Valparaíso. [...] Mini workshops that the students themselves have created for the community, for their peers, to help them learn sign language. During the pandemic, there were online workshops for teachers and the entire educational community, and there was a high level of participation.

María: Sign Language workshops have been held with hearing students. So, for example, the numbers—every student in the class knows how to count in sign language, the alphabet, and some key words for language acquisition.

Jorge: [...] Last year, we were also invited to an event with the deaf students, a gathering of deaf individuals at Santiago Apóstol School. It was like a Deaf community meeting at the school. I asked for permission here and took two students, and we went together and came back.

Moreover, Alejandra highlights how the strategic use of social media - Instagram, in particular - can become a platform for empowerment and visibility for deaf students. This initiative transcended the limits of the school environment, promoting empathy and community engagement and fostering dynamic interaction among students, families, and the school.

Alejandra: [...] now that social media is trending, we created an Instagram account, which was initially intended to raise funds. In September, we managed to do it without corporate funding, though the corporation helped by covering lunch costs. So, with donations from people who watched the videos the students created, we filmed the deaf student asking for support or sharing their mini experiences—especially the 12th-grade students, since it was their final year in Puente Alto, their last trip—so they invited others to collaborate.

Socioemotional Support Actions

Within the PIE framework, professionals mentioned actions aimed at providing socioemotional support to students and raising awareness among their peers about hearing

loss and school inclusion. These actions promote social relationships from a collaborative perspective.

Sebastián: [...] regarding collaborative work, we informed our colleagues, we agreed to discuss everything related to the emotional aspects of hearing loss, especially with other students who were in that class. These topics have been openly addressed.

Moreover, the narratives highlight the support of hearing peers as a valuable resource in the classroom, fostering both social relationships and the learning process among all students. In this regard, Jorge notes that he assigns tasks to classmates, encouraging direct interaction between hearing and deaf students.

Jorge: Getting students involved is super important for the benefit of the deaf student, like assigning a peer tutor. For example, making sure materials are noted down, or posting them on the bulletin board...

Discussion and Conclusions

The analysis presented here provides evidence to describe and analyze the actions implemented in schools with PIE for deaf students, within the cultures, policies, and practices that promote educational inclusion in Chilean schools. As proposed by Booth and Ainscow (2015), the dimensions of inclusive cultures, policies, and practices must be understood as interconnected, since advances in inclusive school cultures require a reformulation of policies to guide the implementation and application of inclusive practices.

Despite efforts to advance educational inclusion through the enactment of Decrees No. 01/1998 and 374/1999, which established the School Integration Program (PIE), recent technical guidelines emphasize the need for specific conceptual and pedagogical frameworks to support deaf students in their educational pathways. The fundamental aim is to ensure a quality, relevant, and meaningful education that considers the specific needs of deaf students, culminating in a trajectory that promotes both learning and access to the curriculum, as well as their linguistic and cultural development (Law No. 21.303/2021).

In light of this, the evidence analyzed allows us to answer the research question: What are the actions within educational cultures, policies, and practices that promote the inclusion of deaf students in school settings, fostering an inclusive process? From a comprehensive perspective, the actions taken by professionals are aligned with the three dimensions.

Regarding inclusive practices, the results show actions aimed at diversifying didactic materials and using visual and technological aids to facilitate deaf students' learning, while respecting their linguistic and cultural characteristics, consistent with international studies (Echeverría & Macancela, 2021; Strobel, 2018). However, most access accommodations implemented remain media-based and ableist, reinforcing normative standards of functionality (Mello, 2016), since they often depend on individual initiatives rather than being part of pedagogical planning that includes all students. Only one professional reported diversifying instruction for the entire class to ensure equal access to learning opportunities. Most of the narratives reflect a view of difference as something external to pedagogical planning, especially since students are categorized based on their diagnoses. This separation between permanent and special education needs limits the reach of inclusive practices, particularly in regular classrooms.

The absence of more inclusive practices limits equitable participation for all students and undermines the meaningful appreciation of diversity (Echeita, 2012), as it reinforces normative and functional hierarchies that exclude those who do not conform to hegemonic standards (Mello, 2016). A school designed and organized for inclusion must implement practices and cultures that acknowledge and embrace differences (Boggino & Boggino, 2014). The findings indicate that Chilean mainstream schools remain structured primarily for hearing students, thus reproducing a meritocratic school culture grounded in integration logics and individualized support.

Concerning inclusive cultures, the professionals' accounts highlight extracurricular initiatives aimed at recognizing and making deaf identity visible, such as Deaf Awareness Day, sign language workshops for families, teachers, and classmates. These actions represent significant progress in promoting interaction and recognition of deaf identity within educational communities, shaping values, beliefs, and social relationships (Damm & Silva, 2017). However, these activities are often sporadic. Better management by school leadership teams is needed, as international evidence (Damm & Silva, 2017; Marzo et al., 2022; Strobel, 2018) shows that the absence of deaf culture directly impacts identity development. Without opportunities to share and express themselves in their language and culture, deaf students experience segregation and continued exclusion. Promoting cohesion through sustained, inclusive strategies is essential.

In terms of inclusive policies, although current legislation recognizes the rights of deaf students to access the common curriculum using sign language as a first language and written Spanish as a second (Law No. 21.303/2021; Decree 83/2015), there remains a gap between legislation and its actual implementation. The findings of this study reveal a mismatch between inclusive policies and their practical application. Of the schools considered, only one had a Chilean Sign Language interpreter, and none employed deaf educators. These shortcomings align with national studies (Larrazábal, 2021; Sisto, 2019) that point to the limited nature of inclusive policies in Chile. From a rights-based perspective, the education system should ensure deaf students receive quality bilingual education; however, the Chilean context has yet to fully realize this right (Damm & Silva, 2017; Larrazábal, 2021; Sisto, 2019). The lack of specialized professionals limits the ability to provide an education that meets deaf students' specific needs. The same indicates the results of González and Muñoz (2022) in Chile which point to the fact that there is insufficient recognition and training for deaf educators and LSCh interpreters, compounded by a general lack of understanding of deaf culture and linguistic aspects among school leaders. In this regard, barriers erected within schools inhibit the construction of deaf identities, as the complex linguistic, social, and cultural relationships that develop in these establishments generate parameters of normality-abnormality as stated by Boggino & Boggino, (2014) and Skliar, (1998). Therefore, inclusive policies alone do not guarantee that PIEs have the necessary conditions to foster meaningful participation and learning. Larrazábal et al. (2021) argue that public policies under PIE will remain limited unless there is structural reform capable of integrating special and mainstream schools within a complementary model. Only then can real interconnections be made, and schools - and society at large - be equipped with tools for respectful and inclusive coexistence between deaf and hearing people.

This study concludes that the existence of policies to guarantee the inclusion of deaf students in PIE does not ensure coherent implementation in practice. Throughout the study, participants emphasized the lack of an inclusive culture within schools, a deficiency that affects how inclusion is understood and implemented in mainstream education.

The findings reveal a disconnect between inclusive discourse and the actual practices and school cultures, leading to integrationist actions based on normalizing deaf students within the school system. Ultimately, the actions taken by professionals under PIE appear

limited and inconsistent, becoming more of a barrier (lack of diversification of content, predominance of oral communication and individualized support in the resource room) than a support for school inclusion, as they promote new forms of school integration that ensure presence but not participation or academic progress.

In this context, the actions taken by PIE professionals appear fragmented, inconsistent, and often reliant on individual commitment rather than inclusive institutional planning. Rather than transforming the system, these actions replicate a meritocratic and ableist model that hinders the development of more inclusive pedagogical practices. Therefore, it is crucial to implement sustainable strategies that foster an inclusive culture in the Chilean educational system. Pedagogical practices must be grounded in principles of equity, educational justice, and recognition of the linguistic and cultural diversity of deaf students. Similarly, inclusive policies must align with school cultures and practices, so they move beyond formal mandates and become tangible, sustained actions.

In this sense, the educational inclusion of deaf students in Chilean mainstream schools requires more than mere physical presence in the classroom. Structural changes must be made to integrate inclusive policies, cultures, and practices coherently and sustainably. Only then can the education system guarantee, from a rights-based perspective, equitable conditions for participation, learning, and development for all students - including deaf students - so that they may fully participate, learn, and thrive. The inclusion of deaf students must cease to be an abstract ideal and instead become a concrete, daily, and sustainable reality in Chilean schools.

It is acknowledged that, based on the methodology used, it was possible to describe and analyze the actions taken by professionals in PIE for deaf students. However, it was not possible to explore in depth how and why each action may facilitate or hinder the inclusion process. For this reason, future studies should adopt an active and participatory perspective involving deaf students themselves in PIE. Moreover, the findings of this study open the door for further research exploring inclusion dynamics from the direct perspective of students, which could have a significant impact on the design of more effective policies and practices to promote educational inclusion.

References

- Boggino, N., & Boggino, P. (2014). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad: Abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas. *Revista de Pedagogía Crítica*, 13(15), 31-51. <https://doi.org/10.25074/07195532.15.378>
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em tese*, 2(1), 68-80.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic Analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Dall'Asen, T., & San-Martín-Ulloa, C. A. (2023). Inclusión Educativa desde la Perspectiva de Estudiantes con Sordera: Una Revisión Sistemática. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 159-176.
- Damm, X. & Silva, B. (2017). Políticas públicas chilenas e inclusión social de personas sordas. *Perspectiva Educacional*, 56(1), 183-201. 10.4151/07189729-Vol.56-Iss
- Decreto n°170 (2009). *Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Biblioteca Congreso Nacional.
- De la Paz., V., González, M. & Otárola, F. (2016). Deaf Educators: Linguistic Models in an Intercultural-Bilingual Educational Context. In B. Gerner & L. Karnopp (Eds.), *Change and Promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America* (pp. 82-102). Washington: Gallaudet University Press.
- Dorziat, A. & Araújo, J. (2012). O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 391-410. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300004>
- Duk, C. & Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>

- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09z>
- Echeverría, J. & Macancela, I. (2021). Juegos didácticos inclusivos para niños con discapacidad auditiva. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(1), 129-143. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5513116>
- Furness, E., Li, I. W., Patterson, L., Brennan-Jones, C. G., Eikelboom, R. H., Cross, D., & Fisher, C. (2019). A Qualitative Exploration of the Role and Needs of Classroom Teachers in Supporting the Mental Health and Well-Being of Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Language, speech, and hearing services in schools*, 50(3), 399–415.
- González Moraga, M., & Muñoz Vilugrón, K. (2022). Sign language teaching experiences in Chilean deaf education: An unofficial curriculum. *Revista Momento*, 31(2), 374–393. <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14501>
- Holmström I. & Schönström K. (2017). Recursos para alunos surdos e com deficiência auditiva em escolas regulares na Suécia. Uma pesquisa, *Deafness & Education International*, DOI:10.1080 / 14643154.2017.1292670
- Kelly, J. F., McKinney, E. L. & Swift, O. (2020). Strengthening teacher education to support deaf learners. *International Journal of Inclusive Education*, 26(13), 1289-1307. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1806366>
- Larrazábal, S., Palacios, R., & 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100075>
- Ley núm. 20.845 (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*. Biblioteca Congreso Nacional.
- Ley núm. 20.201 (2007). *Modifica el DFL n. 2, de 1998, de educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales y cuerpos legales*. Biblioteca Congreso Nacional.
- Ley núm. 21.303 (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*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 299-320. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- Marzo, A., Rodríguez Fleitas, X., & Fresquet Pedroso, M. M. (2022). La lengua de señas. Su importancia en la educación de sordos. Varona. *Revista Científico-Metodológica*, (75).
- Mello, A. G. D. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & saúde coletiva*, 21, 3265-3276.
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- MINEDUC. (2022). *Orientaciones técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes sordos*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2024). *Panorama Nacional Educación de Estudiantes con Discapacidad Auditiva*. Santiago: MINEDUC.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Metodología biográfico-narrativa. Madrid: Narcea.
- McLinden, M. & McCracken, W. (2016). Review of the visiting teachers service for children with hearing and visual impairment in supporting inclusive educational practice in Ireland: Examining stakeholder feedback through an ecological systems theory. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 472-488. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194570>
- Olsson, S., Dag, M., & Kullberg, C. (2018). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 495-509. [10.1080/08856257.2017.1361656](https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361656)
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, 13 de diciembre de 2006. ONU.
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M., & Imbernón, C. (2019). ¿Qué podemos aprender de los sistemas educativos de Chile, España y Finlandia en el marco de la declaración de Salamanca? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 57-74.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ribeiro, C. B., & Silva, D. N. H. (2017). Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-8.
- Rubilar, M., Hidalgo, N. C., & Cerda, P. J. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión social de niñas/os con discapacidad auditiva: Percepciones en País Vasco de España y la Región Metropolitana de Chile. *Revista Estudios de Políticas Públicas*. 10.5354/0719-6296.0.61292
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Strobel, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis, 4ª ed. Editora UFSC, 2018.
- Skliar, C. B. (1998). *Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças*. In: Skliar. Carlos Bernardo. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Mediação.
- UNESCO. (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIREN)*. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Vilugrón, K. A., Catín Quicel, G. K., Villanueva Vallejos, V. B., & Cárdenas Chávez, C. M. (2020). Coeducador y Modelo lingüístico: Presencia de la comunidad sorda en el contexto educativo chileno y colombiano. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 136-162. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1058>.
- Zanin J. & Rance G. (2016). Functional hearing in the classroom: assistive listening devices for students with hearing impairment in a mainstream school setting. *International Journal of Audiology*, 55(12), 723-729. <https://doi.org/10.1080/14992027.2016.1225991>

5.3 Artículo 3 - Narrativas biográficas sobre el proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias

Biographical narratives of the educational inclusion of deaf students and their families

Resumen: Las narrativas biográficas de los estudiantes con sordera y sus familias permiten otorgar sentido y significado a lo vivido en la escuela, ofreciendo una base temporal para interpretar y comprender sus experiencias. En este estudio se presenta una investigación cualitativa para comprender la experiencia referida al proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y de sus familias, centrándose en las culturas, políticas y prácticas educativas, a través de sus propios relatos. Este estudio se llevó a cabo por medio de entrevistas a estudiantes con sordera y a un familiar. Los resultados señalan, desde la perspectiva de los estudiantes con sordera y sus familias que, aunque en el contexto chileno tienen acceso a los establecimientos educativos regulares, aún no se ha logrado desarrollar comunidades educativas que fomenten una participación activa e inclusiva. Se discute que, los avances en el desarrollo de una cultura inclusiva en las escuelas comunes requieren una constante revisión y ajustes de las políticas que guían la implementación de las prácticas inclusivas. Para concluir, se revela que, aunque las políticas, las culturas y las prácticas educativas favorezcan la colaboración entre docentes, estudiantes y familias para lograr una participación equitativa y diversa, estas acciones aún no son suficientes para garantizar una inclusión efectiva.

Palabras clave: Estudiantes con sordera; Familias; Experiencias; Narrativas biográficas.

Abstract: The biographical narratives of deaf students and their families provide meaning and significance to their school experiences, offering a temporal framework for interpreting and understanding their trajectories. This study presents qualitative research to understand the experience of the educational inclusion process of deaf students and their families, focusing on educational cultures, policies and practices, through their own stories. The research was conducted through interviews with deaf students and one family member per student. The findings indicate that, although deaf students in Chile have access to mainstream educational institutions, inclusive and participatory school communities have yet to be fully realized. The study argues that progress in fostering inclusive cultures in mainstream schools requires ongoing reflection and continuous adjustments to the policies that guide inclusive practices. In conclusion, while educational cultures, policies, and practices may support collaboration among teachers, students, and families in pursuit of equitable and diverse participation, these efforts remain insufficient to ensure effective inclusion.

Keywords: Deaf students; Families; Experiences; Biographical narratives.

Introducción

En las últimas décadas, la inclusión educativa de estudiantes con sordera en Chile ha sido estudiada desde diferentes perspectivas, centradas principalmente en la eliminación de barreras y la valoración de la diversidad, con el propósito de garantizar igualdad de oportunidades (LARRAZÁBAL⁴ et al., 2021) y promover la justicia social (RUBILAR et al., 2021). Diversos estudios se han concentrado en rol del coeducador sordo (VILUGRÓN et al., 2020), en la escritura en estudiantes bilingües y el papel de los intérpretes de lengua de

⁴ La revista utiliza para la norma ABNT para efectos de referenciación

señas (HERRERA-DÍAZ; NAVARRO, 2024). Asimismo, investigaciones recientes han abordado las percepciones sobre la lengua de señas chilena desde las perspectivas de docentes y codocentes (ACOSTA et al., 2022), la evaluación del conocimiento léxico en usuarios de lengua de señas chilena y la construcción verbal de estudiantes con sordera (OTÁROLA; ÁLVAREZ, 2022), y la interculturalidad y el bilingüismo (MORALES-ACOSTA, et al., 2022).

Sin embargo, a pesar de los avances en el ámbito investigativo sobre estudiantes con sordera, aún son escasos los estudios que abordan el proceso de inclusión educativa desde las experiencias de estos estudiantes y de sus familias. En este escenario, incorporar estas experiencias permite una reconstrucción más auténtica y representativa del proceso inclusivo, facilitando el acceso a sus propias interpretaciones y sentidos sobre la inclusión. Desde esta perspectiva, ir y escuchar (RECOEUR, 1999) a estos sujetos podría contribuir a la mejora de las políticas educativas, especialmente en términos de desarrollar estrategias para una inclusión pertinente a las realidades de estudiantes con sordera y sus familias.

Actualmente, las orientaciones técnicas y pedagógicas emanadas desde la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2022) en Chile buscan consolidar un enfoque inclusivo en las escuelas regulares. Dichas orientaciones proporcionan bases conceptuales y metodológicas que buscan garantizar trayectorias educativas de calidad, pertinentes y culturalmente relevantes para estudiantes con sordera y sus familias. Sin embargo, estas orientaciones han sido formuladas por adultos sordos, docentes y equipos directivos oyentes, dejando al margen la participación directa de los estudiantes con sordera y sus familias. Ausencia de participación que evidencia una brecha en la representatividad y pertinencia de las políticas educativas implementadas para la comunidad sorda, generando cuestionamientos acerca de la inclusión educativa emanadas desde las políticas educativas, las cuales en la práctica tienden más hacia la integración escolar (LARRAZÁBAL et al., 2021).

Frente a lo mencionado, **la pregunta de investigación** que guía el presente estudio es: ¿Cómo han sido las experiencias del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en el marco de las culturas, políticas y prácticas? En base a la pregunta de investigación **el objetivo del estudio** es comprender las experiencias del proceso de

inclusión educativa desde las voces de estudiantes con sordera y sus familias, centrado en las culturas, políticas y prácticas.

Inclusión educativa de estudiantes con sordera

La inclusión educativa de estudiantes con sordera implica reconocer y valorar las diferencias lingüísticas y culturales que conforman la identidad de las personas sordas (MELLO et al., 2023), con el propósito de enriquecer la interculturalidad dentro de los establecimientos educativos. En este sentido, Perlin y Strobel (2014) destacan que los elementos identitarios de la comunidad sorda se manifiestan a través de los artefactos culturales, los cuales se construyen a partir de experiencias visuales, lingüísticas y de la propia literatura sorda. El conocimiento y las experiencias que se ofrecen a las personas con sordera son importantes para el fortalecimiento de sus relaciones sociales, permitiéndoles comunicarse a través de la lengua de señas y construir su identidad sorda (STROBEL, 2018). Desde esta perspectiva, para lograr la inclusión educativa de estudiantes con sordera se requiere adoptar un enfoque integral que contemple las dimensiones políticas, culturales y pedagógicas, reconociendo y promoviendo la valorización de la diversidad como un principio de la educación.

Booth y Ainscow (2015), conciben la educación inclusiva a través de un marco conceptual y analítico que contempla tres dimensiones que se interrelacionan. La dimensión de culturas inclusivas enmarca las relaciones escolares, los valores y creencias arraigadas en el entorno educativo que pueden interferir en procesos de inclusión o exclusión (BOOTH; AINSCOW, 2015). Los principios derivados de esta dimensión orientan las decisiones en las políticas escolares y guían las prácticas pedagógicas, con el fin de promover mejoras continuas y reducir las barreras de aprendizaje y la participación (BOOTH; AINSCOW, 2015; ECHEITA et al., 2014).

Por su parte, la dimensión de políticas inclusivas se refiere a la promoción de la inclusión como un elemento fundamental en el proceso de mejora e innovación de las escuelas. Esta dimensión se centra en los aspectos de gestión del centro educativo, específicamente en cómo se organiza, planifica e implementa cambios (BOOTH et al., 2006; BOOTH; AINSCOW, 2015). Las políticas inclusivas promueven estrategias que facilitan la

transformación hacia la inclusión, asegurando que todos los recursos y apoyos se integran para fortalecer este proceso (BOOTH et al., 2006).

Finalmente, la dimensión de las prácticas inclusivas se centra en cómo mejorar el contenido y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos aspectos están interrelacionados con las culturas y políticas inclusivas que se desarrollan en el entorno educativo (BOOTH; AINSCOW, 2015). Desde esta perspectiva, para avanzar hacia la inclusión, las prácticas educativas deben considerar la diversidad de los estudiantes y fomentar su participación en actividades que se conecten con sus experiencias (BOOTH et al., 2006).

Inclusión educativa de estudiantes con sordera en Chile

En Chile, contexto en el que se sitúa la presente investigación, la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) y, en particular de estudiantes con sordera, ha buscado ser promovida por medio del Programa de Integración Escolar (PIE) creado en el año 1998 (Ley n°20.845/2015; Ley n°20.201/2007 que modifica el DFL, n°2, de 1998; MINEDUC, 2022). El PIE surge, al menos en lo declarado, como una herramienta de carácter inclusivo que implica los ámbitos de la cultura, la política y las prácticas de la comunidad escolar, con el fin de favorecer la instalación de procesos de cooperación para la eliminación de barreras en el contexto escolar (Ley n°20.201, 2007 que modifica el DFL, n°2, de 1998).

En lo que se refiere al PIE para estudiantes con sordera, las orientaciones técnicas del Ministerio de Educación de Chile incluyen directrices conceptuales y pedagógicas orientadas a promover el desarrollo lingüístico y cultural de la comunidad sorda como parte de su identidad. De este modo, se supone que los programas deberían incorporar profesionales -coeducadores sordos, intérpretes de lengua de señas (MINEDUC, 2022), no obstante, de los 2.010 estudiantes con sordera matriculados en escuelas regulares con PIE (MINEDUC, 2024), solamente el 20% de los establecimientos con PIE cuentan con educadores sordos, intérpretes de LSCh o coeducadores sordos, lo que obstaculiza el proceso de aprendizaje y la inclusión. Además, el 70% de los establecimientos con PIE tienen solo un estudiante con sordera, lo que restringe las posibilidades de interacción con sus pares y comunidad sorda (MINEDUC, 2022).

En este escenario, resulta importante acercarse al análisis de las experiencias educativas de los estudiantes con sordera y sus familias, las cuales pueden ser percibidas como inclusivas o no. Comprender estas experiencias a partir de sus propias vivencias permite analizar cómo perciben y experimentan la inclusión en el contexto escolar.

Experiencias de los estudiantes con sordera

Las reflexiones sobre las experiencias permiten establecer una conexión entre lo vivido y la interpretación de la vida desde la hermenéutica de Ricoeur (1981). En este sentido, es posible interpretar las experiencias, dar sentido y comprender por qué las cosas ocurren de determinada manera (BLANCO; CUBERO, 2012), es decir, los sujetos construyen sus propias historias, donde son los protagonistas (PERDIGÓN, 2021). Las experiencias proporcionan informaciones sobre la vida de los sujetos, permitiendo acceder a eventos ocurridos en diferentes momentos (ROJAS, 2015). Estas experiencias poseen una carga simbólica, ya que la reflexión personal facilita una reconstrucción de lo vivido, permitiendo acceder a los significados que estructuran y articulan la vida de las personas. Así, al expresar sus vivencias, los sujetos establecen una conexión temporal entre el pasado y el presente, lo que contribuye a entender su contexto vital actual (RICOEUR, 1999).

De esta manera, poner en valor las experiencias permite enriquecer la comprensión sobre sus vidas y profundizar en el significado que atribuyen a lo vivido. Esta mirada “orienta la búsqueda de significados y posibilita profundizar en inflexiones cardinales que surgen” (ROJAS, 2015, p. 41). Por tanto, las experiencias de estudiantes con sordera y sus familias posibilita acceder a los significados de lo vivido en un espacio y tiempo específico, particularmente en relación con el proceso de inclusión educativa.

Metodología

Para el logro de los propósitos señalados previamente, se empleó una metodología cualitativa enmarcada en un enfoque biográfico (CORREA, 1999; CORNEJO, 2006) con una estrategia de análisis interpretativa (MORIÑA, 2017; RIESSMAN, 2008). El enfoque biográfico permite profundizar las interacciones entre el investigador y los participantes,

favoreciendo un análisis más detallado de los datos. Desde esta perspectiva, se facilita el acceso a las voces de los estudiantes con sordera y de sus familias, permitiendo comprender sus experiencias desde sus propias narrativas. Esta investigación se centró en recoger y analizar esas vivencias para acceder a los significados que los protagonistas otorgan a lo vivido (Ricoeur, 1999) y así revelar cómo se han desarrollado los procesos de inclusión educativa.

Participantes

En el estudio participaron seis estudiantes con sordera, entre 17 y 18 años, junto a un familiar. De tal modo, participaron doce personas en total en el estudio.

Al momento de la investigación, el estudiantado provenía de tres establecimientos educacionales: dos de ellos de dependencia particular subvencionada y uno municipal. Se determinó como criterio de inclusión en el estudio contar con estudiantes que fueran beneficiarios del PIE en los últimos tres años de su escolaridad y que se encontraran cursando la enseñanza secundaria. En Chile, la educación media o secundaria se estructura en dos ciclos. El primer ciclo equivale a 1° y 2° medio, por su parte, el segundo ciclo equivale a 3° y 4° medio.

Para acceder a los participantes se realizó, en primer lugar, una búsqueda en la base de datos del Directorio del PIE (MINEDUC, 2022) de establecimientos de la Región Metropolitana con PIE para estudiantes con sordera que contarán al menos con dos estudiantes matriculados en enseñanza secundaria. Cada participante firmó un asentimiento informado y sus tutores (padres/madres/abuelos) firmaron un consentimiento. Todos estos documentos fueron aprobados previamente por el comité de ética de la universidad de la autora. Además, para asegurar anonimato se crearon pseudónimos de los partícipes del estudio (Ver Tabla 1).

Tabla 1. *Caracterización de los participantes del estudio*

Estudiantes	Edad	Género	Curso	Comunicación	Dependencia escolar	Familiar
Maria	18 años	Femenino	4° año – enseñanza media	Lengua de señas chilena - Lectura labial	Particular Subvencionado	Mariela (Madre)
José	18 años	Masculino	4° año – enseñanza media	Lengua de señas chilena - Lectura labial	Particular Subvencionado	Luis (padre)
Carla	18 años	Femenino	4° año – enseñanza media	Español oral	Particular Subvencionado	Renata (Madre)
Mario	16 años	Masculino	2° año – enseñanza media	Español oral	Particular Subvencionado	Patricia (Madre)
Ignacio	18 años	Masculino	4° año – enseñanza media	Lengua de señas chilena - Lectura labial	Municipal	Daniela (Abuela)
Daniel	18 años	Masculino	4° año – enseñanza media	Lengua de señas chilena - Lectura labial	Municipal	Paulina (Madre)

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento y recopilación de datos

Para la recopilación de información se realizaron entrevistas biográficas con los estudiantes con sordera (MORIÑA, 2017). La entrevista biográfica es una interacción social completa y compleja, y un acto de lenguaje (MORIÑA, 2017). Así, la entrevista biográfica ocurre cuando el participante interioriza las preguntas emitidas por el entrevistador, y luego aporta respuestas emitidas en un relato sobre su vida (DELGADO-GARCÍA, 2018).

Para realizar las entrevistas biográficas, se elaboró un guión de preguntas orientado a abordar elementos referidos a la trayectoria educativa del estudiantado en lo que se refiere a las dimensiones de las culturas, políticas y prácticas educativas que, desde las experiencias de los participantes del estudio caracteriza los diferentes espacios escolares en los cuales han estado y modos de interpretar lo vivido. La pauta de entrevistas fue piloteada con una estudiante con sordera, lo que permitió realizar ajustes para optimizar la recolección de información sobre sus experiencias. Las entrevistas se condujeron sin el apoyo de un intérprete de lengua de señas, y fueron realizadas individualmente en el espacio escolar de cada participante, con una duración aproximada de una hora.

Para recopilar información desde la perspectiva de las familias, se realizaron entrevistas semiestructuradas (BONI; QUARESMA, 2005) a un familiar directamente implicado en el proceso educativo de estos estudiantes. Se elaboró un guión con preguntas y subpreguntas orientadas por el objetivo de estudio. Este guión facilitó una narración profunda sobre los procesos educativos y las acciones de apoyo. Las entrevistas, de aproximadamente 45 minutos, se realizaron de forma presencial en las escuelas, fueron grabadas y transcritas íntegramente.

Análisis de la información

Se realizó un análisis narrativo temático (RIESSMAN, 2008). El análisis narrativo temático examina qué contenido comunica la narrativa, para eso busca comprender “lo que dice” el texto y “por qué lo dice”, y “para quién lo dice”, desde esta perspectiva metodológica es más relevante el “cómo” se hace, puesto que se focaliza en el contenido más que la estructura del relato (RIESSMAN, 2008). El proceso se desarrolló en tres fases: 1) definición de categorías temáticas según las dimensiones de culturas, políticas y prácticas educativas; 2) análisis y unificación de temáticas para generar ejes narrativos; y 3) interpretación de los datos. En términos operativos, las entrevistas fueron transcritas, tituladas con pseudónimos, categorizadas y validadas en su proceso de análisis.

Resultados

A continuación, se contextualizan las experiencias educativas de los estudiantes con sordera, considerando los distintos establecimientos que han frecuentado.

Daniel e Ignacio, con hipoacusia severa, estudiaron juntos en un colegio municipal con PIE desde kínder hasta el final de la básica. En enseñanza media se separaron de curso. Siempre contaron con intérpretes de LSCh. Actualmente, aunque hay intérprete en el establecimiento, no reciben apoyo porque este considera que no lo necesitan.

María y José, con hipoacusia severa, provienen de un colegio para sordos, donde utilizaban LSCh. Se trasladaron a un colegio particular subvencionado con PIE al no tener enseñanza media en su colegio anterior. Actualmente, no tienen intérprete, pero reciben apoyo parcial de un profesional del PIE que asume esta función.

Carla y Mario, con hipoacusia moderada, estudian en un colegio particular subvencionado con PIE. Carla estudió previamente en un establecimiento con PIE, pero sin intérprete de LSCh. Mario ingresó al PIE en los últimos años de enseñanza básica. No tienen intérprete, pero reciben apoyo parcial de un profesional del PIE.

A continuación, se presentan sus experiencias con relación a las dimensiones de cultura, política y práctica.

Dimensión: Cultura Inclusiva

El proceso de análisis ha permitido identificar desde los relatos de los estudiantes con sordera y sus familias experiencias con relación a las culturas de los establecimientos en los cuales han ido cursando su escolaridad. Al respecto, se pudo identificar aspectos que inciden en el desarrollo de culturas más o menos inclusivas. Estos se agrupan en tres ámbitos: los valores inclusivos de los establecimientos, las relaciones con docentes y profesionales del PIE, y los vínculos con compañeros de curso.

Valores inclusivos: ¿Todo el mundo es bienvenido en los establecimientos?

La experiencia educativa de estudiantes con sordera y sus familias revela sentimientos complejos y contrastantes sobre las relaciones, valores y creencias arraigadas en sus comunidades escolares. Luis, padre de José, y Mariela, madre de María, rescatan experiencias de la antigua escuela de sordos frecuentada por sus hijos, donde percibían que los profesionales no solo eran acogedores, sino que demostraban un compromiso con las familias y los estudiantes.

Luis (padre de José): En el otro colegio [escuela de sordos] intentaban acoger más a Ignacio y lo querían, diferente de acá que no lo incluyen.

Mariela (madre de María): [...] en el otro colegio nos llamaban para hacer actividades con nuestros hijos y pedían nuestra opinión, pienso que allá éramos más vistos.

Sin embargo, estas experiencias no han sido similares en el establecimiento que actualmente sus hijos frecuentan. Al respecto, Luis, padre de José, y Mariela, madre de María, expresan en sus narrativas su descontento e inquietud respecto a la perspectiva de inclusión que promueve el establecimiento.

Luis (padre de José): Si aquí fuera una escuela inclusiva, debería tener más que un o dos estudiantes sordos, el porcentaje de niños sordos es muy bajo en relación con los que escuchan.

Mariela (madre de María): Aquí en el colegio lo único que hacen es pedir dinero, pienso que eso no es valorar a los apoderados [...]. No conocen nuestras necesidades y tampoco las de María, entonces te pregunto: ¿eso es incluir o eso es valorar a las personas?

Por su parte, María y José describen una sensación de soledad, aislamiento e invisibilidad en el establecimiento actual.

José: No creo que aquí en el colegio nos vea, quizás no perciben que somos sordos, aquí hay solamente 3 personas sordas, entonces en el recreo casi, casi siempre estamos juntos.

María: No me siento valorada acá [...] Yo siento como que no soy nadie. [...] como que nadie me mira en el recreo, algunos se dicen amigos, pero no son amigos.

Por otro lado, Ignacio ha asistido al mismo establecimiento desde sus primeros años de escolaridad, lo que ha definido su experiencia en torno al proceso de inclusión dentro de un único contexto educativo. En sus relaciones, menciona sentirse solo y expresa temor al imaginar una vida en la que siempre esté aislado.

Ignacio: Siento soledad, no me gusta estar solo, pero siento que prefiero estar así en los tiempos libres (hace referencia a los intervalos de aula), estoy solo y ese es mi temor y como que no me puedo imaginar para siempre sentir soledad.

De manera similar, Carla expresa falta de sentido de pertenencia y visibilidad, experiencias que se han repetido tanto en su antiguo colegio como en el actual.

Carla: Recuerdo que en el otro colegio no me dejaban hacer las cosas [referencia a las actividades], pensaban que yo era burra, siempre me ponían alguien al lado [...].

Carla: [...] aquí no, hacen cosas para que uno se pueda sentir incluido. Siento que me gusta mucho estar aquí en el colegio, pero cada uno vive su vida y aquí solo venimos para sacar el cuarto medio.

Además, la madre de Carla rescata de su experiencia, una sensación de invalidez e invisibilidad.

Renata (madre de Carla): En el otro colegio, mandé un escrito al ministerio porque no la dejaban hacer las pruebas nacionales, y el ministerio fue al colegio y desvinculó a las dos personas que habían participado en eso. Ellos no querían bajar los puntajes nacionales, ese era el objetivo de no dejar a los estudiantes con discapacidad hacer las pruebas. Nunca pensaron en cómo nosotros nos sentíamos [...]

Relaciones interpersonales con profesionales y apoyo recibido en aula

Las relaciones sociales conforman una red de significados que genera valores y creencias, sosteniendo interacciones afectivas entre estudiantes con sordera y docentes. Carla y Mario rescatan de sus experiencias en el antiguo establecimiento la falta de apoyo tanto del profesorado como de sus compañeros y compañeras de aula. No obstante, al narrar sus vivencias actuales, evidencian comportamientos prosociales y se sienten respetados en aula.

Carla: Los profesores siempre me apoyan [...], y siento que son súper buenos profesores, son súper ayudadores.

Mario: [...] siento que me respetan [hace referencia a los profesores], entonces me siento muy feliz cuando estoy en aula [...].

Además, la madre de Carla destaca la importancia de establecer relaciones sociales en el aula, permitiendo que docentes y estudiantes interactúen.

Renata (madre de Carla): En la casa comento sobre la importancia de respetar las diferencias y pedir cómo ellos [hace referencia a los profesores] están y así los profesores pueden tener mejores relaciones con los estudiantes. Carla comenta que los profesores están atentos les preguntan cómo se sienten, cómo están, diferente del otro colegio que ayudaban solo a los que necesitaban, a los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, se observan experiencias donde las relaciones sociales entre estudiantes con sordera y los docentes son desafiantes. Las experiencias anteriores de María y José en el colegio para sordos son contrastadas con las actuales, ya que en su antiguo colegio algunos docentes también eran sordos, lo que fomentaba una relación armónica en la que se validaba al otro y las diferencias coexistían. Sin embargo, actualmente, enfrentan una realidad distinta a aquella a la que estaban habituados.

María: Los profesores me retan, hablan de mí en frente a mis compañeros. No entienden que no escucho y hacen cosas que me dejan incómoda, porque no tienen respeto. Me es muy difícil estar aquí.

José: Es difícil estar con los profesores, porque ellos no hablan en lengua de señas, entonces no podemos conversar y me quedo siempre sentado a un lado, como que los profesores no me pescan. Acá los profesores no aprenden señas, no sé por qué no aprenden, y no hablo porque siento vergüenza.

Al respecto, Mariela, madre de María, confirma las dificultades que su hija experimenta en el actual establecimiento, señalando que las relaciones sociales dentro del aula se han vuelto frágiles, eso porque los docentes logran establecer un vínculo de comunicación.

Mariela: Con los profesores es un poco difícil. María comenta que no ponen atención y que llaman su atención frente a sus compañeros, y eso duele en nosotros como familia, pero nunca tienen tiempo para conversar.

En el caso de Javier e Ignacio, el apoyo de los profesionales del PIE genera más confianza, ya que manejan LSCh y asumen el rol de intérprete, facilitando la comunicación y apoyando en las relaciones sociales entre todos los estudiantes y docentes.

Javier: [...] tengo más confianza con los profesores del PIE, puedo hacer preguntas, y siento que puedo ser yo mismo, porque puedo utilizar la lengua de señas y los profesores comprenden lo que quiero, me siento feliz.

Ignacio: El profesor Carlos es muy simpático y es el único profesor que sabe lengua de señas, pero no siempre está en sala conmigo [...], pero sin él me siento solito y eso me deja triste.

Relaciones afectivas entre compañeros de aula: Amistades

Los estudiantes con sordera perciben las relaciones afectivas como una oportunidad para fomentar la participación y fortalecer las amistades. Sin embargo, las experiencias de los estudiantes con sordera evidencian que el apoyo y las relaciones afectivas en el aula son más significativas cuando se establece entre sus pares sordos. María y José rescatan experiencias más positivas del antiguo establecimiento, porque consideran más oportuno mantener relaciones afectivas con sus antiguos compañeros en el colegio de sordos.

José: [...] mis amigos todavía siguen siendo los del antiguo colegio porque nos reunimos y utilizamos lengua de señas.

María: Amigos en el colegio tengo José y otro amigo [amigos con sordera]. Ignacio es mi mejor amigo. Yo intento hacer amigos y le digo hola, pero se van [...], pero Ignacio me acompaña y nos sentamos en las escaleras donde no hay gente, tampoco ruido.

En cuanto a las experiencias de socialización, las familias narran que tanto ellos como sus hijos mantienen vínculos importantes con personas de la escuela para sordos, eso porque en el actual establecimiento no se generan acciones para que las familias se reúnan. Mariela, madre de María, y Luis, padre de José, mencionan que, al igual que sus hijos, suelen reunirse y conservar relaciones con otros padres y madres del establecimiento anterior.

Luis (padre José): José todavía mantiene sus amigos del otro colegio. Aquí José tiene un compañero, pero cuando se junta con los amigos, son los amigos de cuando era chico [escuela para sordos], y nosotros igual nos juntamos a hacer asado y conversar, porque siempre fuimos más unidos con la escuela de sordos.

Mariela (madre María): Amigos tiene poco, pero compañeros tiene varios. María se reúne con José y nosotros igual siempre nos reunimos con la gente del otro colegio.

En el caso de Carla, ella describe las relaciones afectivas en el aula como un verdadero sentimiento de familia, donde todos se apoyan, especialmente en momentos de dificultad. Esto contrasta con sus experiencias en la antigua escuela regular con PIE, donde las relaciones sociales y afectivas no formaban parte de su vida escolar.

Carla: Me llevo bien con todos y siempre nos ayudamos en aula, muy diferente de antes [hace referencia al establecimiento anterior]. Estos días estaba con dificultad en matemáticas y nos reunimos para estudiar juntos, esas cosas no pasaban antes, cada uno tenía que hacer las cosas solo. Para mí es como si fuéramos familia, la mamá son los profesores y los hijos los estudiantes.

No obstante, Mario manifiesta frustración por las dificultades de comunicación con sus compañeros, pero rescata experiencias positivas al reconocer y valorar las relaciones afectivas que han logrado construir, destacando la ayuda que recibe en aula.

Mario: Con mis compañeros en aula no me gusta, porque siento que a veces hablan muy despacio o a veces hablan fuerte, pero siempre que necesito de ayuda, ellos me ayudan y explican el contenido porque a veces no entiendo lo que dicen los profesores. Entonces, espero que hagan el ejercicio y ahí entiendo cuando me explican.

Además, la madre de Mario reconoce el cuidado y la atención que los compañeros de aula dedican a su hijo en el actual establecimiento. En contraste con su experiencia en el establecimiento anterior, donde Mario enfrentaba falta de apoyo y no tenía amistades, la madre recuerda que él pasó gran parte del tiempo aislado de sus compañeros, especialmente durante los momentos de recreo.

Patricia (madre de Mario): Con el grupo de compañeros que está se apoyan harto, los compañeros son como sus guardaespaldas, lo cuidan y lo apoyan mucho. Eso me gustó de su grupo y por eso me gusta que él esté acá. Porque en el otro colegio no recibía apoyo, estaba siempre solito, no tenía amigos y recuerdo que jugaba solito en los tiempos libres.

Dimensión: Políticas Inclusiva

Las narrativas de los estudiantes con sordera y sus familias revelan diversos elementos de gestión que inciden en la implementación de políticas inclusivas. En este sentido, se ha observado que dichas políticas influyen directamente en el desarrollo de procesos participativos y en el trabajo colaborativo dentro del equipo educativo de los establecimientos escolares. Este eje se organiza en dos categorías: la participación activa en la toma de decisiones y el trabajo individualizado de docentes y profesionales del PIE.

Un establecimiento para todos: transmisión de informaciones

La participación de los estudiantes con sordera y sus familias en los establecimientos suele ser limitada y centrada en reuniones informativas al inicio del año escolar, donde su rol es principalmente pasivo frente al protagonismo de los profesionales. Renata y Patricia, madres de Carla y Mario, comparten experiencias similares y establecen comparaciones entre el antiguo y el actual establecimiento al que asisten sus hijos. Destacan que su participación

se reduce a conocer lineamientos y modalidades de trabajo del establecimiento, especialmente en el contexto del PIE.

Renata (madre de Carla): Todo inicio de año hacen una charla para los estudiantes y apoderados para conversar con los profesores si tienen dudas. Creo que este año realizaron 2 o 3 charlas en todo el año, nos citaron para ir viendo el proceso de la Carla para ir entregándonos informes sobre las calificaciones. [...] En el otro colegio hacían charlas para los padres y madres de cada curso y se presentaban los profesores, pero no tenían la costumbre de recibirnos.

Patricia (madre de Mario): Hemos tenido más reuniones el año pasado, pero al comienzo del año me entrevistaron y me surgieron ideas de como ir avanzando con Mario en las tareas y me explicaron qué hacían cuando lo sacaban del aula.

En la experiencia de Carla, se observa que, tanto en su antiguo como en su actual establecimiento, no participa en reuniones ni en decisiones escolares, ya que estas se limitan a los estudiantes que forman parte del centro de estudiantes.

Carla: No participo en nada, en verdad es que no participo porque es que eso es como que lo hace más en centro de estudiantes. Yo participé una vez con mi mamá al principio del año en una reunión con el profesor del PIE.

No obstante, Luis, padre de José, y Mariela, madre de María, recuerdan experiencias positivas en la antigua escuela de sordos a la que asistían sus hijos. En este espacio, las familias se reunían con frecuencia y predominaba la colaboración y cooperación entre todos.

Luis (padre de José): Antiguamente nosotros nos reunimos no solo para conversar sobre nuestros hijos, íbamos puro pasarlo bien, hablar de otras cosas, podíamos hablar y también podíamos apoyar en las decisiones del colegio. Recuerdo que una vez llamaron a los apoderados para revisar unos documentos del colegio y en cuando nosotros estábamos en reunión, los niños jugaban, era lindo.

Mariela (madre de María): Hacíamos muchas actividades, bingos, completadas, hacíamos de todo [...]. Hemos ayudado al colegio. También nos invitaban a participar de charlas sobre inclusión, sobre las leyes y todo eso [...].

Sin embargo, estas experiencias no se repiten en el establecimiento actual al que asisten sus hijos. Tanto Luis, padre de José, como Mariela, madre de María, coinciden en que la participación familiar se limita a orientaciones individualizadas o solicitud de contribuciones económicas.

Luis (padre de José): Acá no se usa socializar con nadie de acá del colegio de José. Conozco a los profesores, algunos cuando he tenido que venir a reunión [...]

Mariela (madre de María): Acá no hacen actividades, pero colaboramos cuando nos piden para poner plata, ahora están pidiendo plata para dar la fiesta de gala. Y nosotros no participamos de reuniones porque en verdad solo piden ayuda para tener dinero.

Además, la ausencia de un diálogo bidireccional que fomente la participación activa de los estudiantes con sordera ha dado lugar a cuestionamientos y dudas. Mario e Ignacio en

sus experiencias narran la ausencia de espacios de toma de decisiones, eso porque es exclusivo del equipo de docentes y representantes del centro de estudiantes.

Mario: Yo nunca he participado de las reuniones donde todos puedan hablar y participar, igual pienso que todos tienen derecho, porque es lo mismo que cuando nuestros papás tienen que votar, ellos participan en las decisiones, pero nosotros no, siempre el director decide las cosas. La única reunión que participé fue aquí, donde mi mamá, el profesor del PIE y yo participamos para que él me ayude en aula.

Ignacio: Nunca participe de reuniones, y quién siempre decide las cosas son los profesores del PIE y la directora, y a veces los representantes del centro de estudiantes. No pienso que tengan interés en saber lo que pensamos.

Apoyo a la diversidad: El trabajo individualizado del equipo educativo

La ausencia de un equipo educativo completo hace que el apoyo recaiga en gran medida sobre algunos profesionales del PIE, especialmente aquellos que manejan lengua de señas. María y José, a través de sus narrativas, señalan que la falta de una gestión comprometida con la inclusión obstaculiza su proceso de escolarización en el aula regular. En particular, destacan la ausencia de un intérprete de lengua de señas como una barrera para su participación. Ante esta situación, manifiestan un mayor interés por el aula de recursos, donde el profesional a cargo brinda un apoyo más personalizado, ya sea de forma individual o en pequeños grupos.

María: En el PIE puedo aprender, o sea, aquí en el PIE entiendo lo que dicen, pues allá con los profesores de clase normal no entiendo porque no tengo un intérprete y eso es malo. Aquí habla en lengua de señas [hace referencia al PIE].

José: [...] Cuando el profesor Jorge [profesor diferencial que asume el rol de intérprete] no está, porque se fue a trabajar con otros niños sordos, en otra sala, para mí me hace muy difícil sin él, porque no hablo con los otros profesores porque hablan rápido y no aprenden señas para el sordo, siento vergüenza.

Luis, padre de José, como Mariela, madre de María, narran experiencias positivas en relación con el equipo docente del antiguo establecimiento frecuentado por sus hijos, lo que permitía que los estudiantes participaran de manera activa sin necesidad de apoyos individualizados.

Luis (padre de José): Allá todos recibían apoyo. Recuerdo que José hacía todas sus actividades en aula y todos hablaban lengua de señas, entonces no sacaban a los estudiantes del aula, diferente de acá que no tienen intérprete, a veces el profesor que ayuda en el PIE interpreta en lengua de señas para mi hijo.

Mariela (madre de María): En el colegio la ayudaron “harto”, allá no tenían PIE y era una escuela para sordos y todos tenían ayuda, todos hablaban en señas y ahora tiene que ir al PIE porque le ayudan a ir más rápido, aprender las cosas que no aprendió en el aula.

Dimensión: Prácticas Inclusivas

Desde las narrativas de los estudiantes con sordera y sus familias, se han identificado prácticas que hacen referencia a cómo se aprende en aula. Sobre esto, es posible reconocer prácticas que, por un lado, pueden fomentar la inclusión educativa, pero por otro, pueden obstaculizarla. A partir de esto, se configura una subcategoría temática que se refiere a las prácticas inclusivas realizadas por los docentes en aula.

Cómo se aprende: ¿prácticas más o menos inclusivas?

La experiencia educativa de los estudiantes con sordera pone de manifiesto la frustración que sienten frente a actividades que no fomentan ni consideran su participación. María y José narran que sus experiencias en el antiguo establecimiento resultaban ser más significativas, eso porque existía un ambiente de aprendizaje que reflejaba la participación de todos los estudiantes.

María: [...] los profesores incluían a todos nosotros en las actividades, hacían actividades con imágenes, videos, lengua de señas, juegos online [...]

José: Los profesores no hablaban fuerte y estaban muy preocupados con nosotros y las dudas que teníamos, ellos hablaban con señas, y eso era lo mejor, porque yo participaba de las actividades en la pizarra, en los grupos. [...] todo que hacíamos era igual para todos y hablábamos en lengua de señas y comprendía todas las palabras.

Sin embargo, estas experiencias no han sido similares en el actual establecimiento, pues destacan la ausencia de actividades que fomenten la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. No obstante, se sienten más motivados al recibir apoyo de un profesional del PIE en el aula común, quien, en ocasiones, actúa como intérprete de LSCh, ya que estos estudiantes no tienen acceso a dicho profesional de forma regular.

María: No entiendo lo que los profesores dicen, hablan muy rápido y no logro leer sus labios. José y yo no acompañamos lo que dicen los profesores, porque hay palabras y actividades que no entendemos, pero a veces el profesor Jorge [profesor que asume el rol de intérprete] hace señas y nos ayuda, es mucho mejor, pero no tenemos intérprete y eso es difícil.

José: Para mí todo es difícil, principalmente, en lenguaje que la profesora habla mucho y escribe en la pizarra. [...] Para mí se hace muy difícil cuando el profesor Jorge no está, porque no explican las cosas en señas, entonces copio de un amigo la materia.

Ignacio y Daniel, quienes siempre han estudiado en el mismo establecimiento, comparten experiencias que se centran en el respeto a la diversidad y la valorización de las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes.

Ignacio: [...] aprendo muchas cosas diferentes, como juegos para adivinar, juegos de lógica, juegos de matemáticas. Y eso fue muy importante, porque fue eso que me ayudó a decidir lo que quiero hacer después, quiero ser un ingeniero informático.

Daniel: Siempre hacen cosas diferentes en aula, siempre utilizan mucha imagen y en la pizarra escriben pequeños resúmenes para que tengamos en el cuaderno y cuando tenemos dudas podemos preguntar muchas veces.

Sin embargo, expresan insatisfacción respecto a la indisponibilidad del intérprete de LSCh en el aula, ya que el profesional solo brinda apoyo dentro del PIE y no está presente en aula común para interpretar.

Ignacio: No entiendo porque en el colegio hay intérprete y él no me ayuda, y me ayuda solamente cuando pido que me ayude, pero él debería acompañarme en aula, pero no lo hace y eso me hace difícil.

Daniel: El intérprete a veces está en aula, pero en la mayoría de las veces tengo que leer los labios de los profesores, es lo mismo de no tener intérprete. Lo bueno es que aquí los profesores saben que necesito actividades diferentes, entonces siempre hacen juegos, más imágenes.

En cuanto a las experiencias de Daniela, abuela de Ignacio, y Paulina, madre de Daniel, ambas destacan el compromiso docente y la preocupación por el proceso de aprendizaje de los estudiantes con sordera, permitiendo que las actividades incluyeron experiencias compartidas, adaptadas para todos los estudiantes.

Daniela (abuela de Ignacio): Desde el kínder, los profesores organizaban actividades divertidas. Recuerdo que Ignacio era muy pequeño, y en casa le ayudamos con las tareas, siempre utilizando imágenes. Creo que todos los niños podrían aprender de esa forma.

Paulina (madre de Daniel): Aquí los profesores realmente se preocupan por el aprendizaje de los estudiantes. Daniel participa en las actividades en grupo, presenta trabajos frente a sus compañeros, y sé que eso sucede porque, en ocasiones, tengo que ayudarlo.

Discusión

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), las culturas, políticas y prácticas inclusivas se comprenden como dimensiones interrelacionadas. Los resultados de este estudio permiten comprender las experiencias del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias, centrando en las culturas, políticas y prácticas educativas a través de sus propias narrativas biográficas.

De este modo, el análisis global de los resultados evidencia que, si bien algunos relatos evidencian sentimientos de soledad, aislamiento y escasa interacción social, especialmente en contextos donde no se ha desarrollado una cultura inclusiva, también emergen experiencias positivas marcadas por el apoyo y la colaboración, como el apoyo de compañeros en las actividades, lo que refleja la presencia de entornos más inclusivos. Estos matices evidencian que la inclusión no es una experiencia homogénea, sino que se construye según los contextos y relaciones que se generan en cada establecimiento. Así, los antecedentes permiten dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Cómo han sido las experiencias del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en el marco de las culturas, políticas y prácticas?* Desde un enfoque integral, se identifican experiencias que se articulan en torno a las tres dimensiones.

El análisis de las narrativas de los estudiantes con sordera y sus familias permite comprender cómo las culturas escolares inciden en los procesos de inclusión educativa. Los relatos evidencian que el sentido de pertenencia y reconocimiento varía según el establecimiento, siendo más favorable en contextos donde exista una cultura sorda compartida. En particular, algunas familias destacan que en las escuelas de sordos las relaciones tienden a ser más horizontales y cercanas, en contraste con los establecimientos regulares donde predomina relaciones verticales, burocráticas y con menor apertura a la diversidad. Estas experiencias coinciden con lo planteado por Lacerda y Lodi (2014), quienes advierten que la falta de una cultura inclusiva genera exclusión e invisibilidad, afectando la participación y el sentido de pertenencia de estudiantes y sus familias.

Desde esta perspectiva, la cultura inclusiva se fortalece al promover relaciones sociales que valoran y respetan la diversidad. Tal como sostienen Lacerda y Lodi (2014), las relaciones sociales entre estudiantes con sordera, docentes y compañeros oyentes son fundamentales para la construcción de la identidad sorda, al facilitar interacciones basadas en valores, creencias y significados compartidos (DAMM; SILVA, 2017). Los hallazgos de este estudio revelan que las relaciones interpersonales son heterogéneas y se ven influenciadas por la interacción comunicativa y las actitudes de los docentes. Mientras algunos estudiantes y sus familias relatan que reciben apoyo docente y una mayor disposición hacia la inclusión, otros evidencian experiencias de discriminación, ausencia de LSCh y la participación.

En cuanto a los vínculos entre pares, las amistades con otros estudiantes sordos, especialmente aquellas en contextos educativos para sordos, son percibidas como más significativas. En los relatos, los estudiantes que frecuentaban una escuela para sordos evidencian que mantienen relaciones sociales con compañeros, donde las condiciones de comunicación eran más favorables, pues utilizaban LSCh. Estos hallazgos dan cuenta de tensiones comunicativas con sus compañeros, lo que refuerza la importancia de promover una cultura inclusiva que valore la diversidad lingüística (LACERDA; LODI, 2014). En este sentido, la inclusión no puede sostenerse solo en la presencia física del estudiantado, sino que requiere una transformación de las prácticas y actitudes del profesorado, así como el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

Asimismo, la comunicación se revela como un aspecto clave que puede actuar como una barrera estructural. Mientras algunos participantes relatan experiencias interpersonales más positivas, facilitadas por relaciones sociales significativas con sus pares y docentes, otros dan cuenta de actitudes discriminatorias por parte de miembros de la comunidad educativa, en particular de estudiantes y docentes oyentes. Estas experiencias generan sentimientos de frustración, invisibilidad y exclusión, los cuales se ven intensificados por la ausencia de la LSCh en los espacios escolares y por la falta de formación docente en competencias comunicativas inclusivas. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Booth y Ainscow (2015) y Simón et al., (2019), quienes señalan que una comunidad escolar inclusiva no se limita únicamente al interior del establecimiento, sino que requiere del compromiso activo y consciente de todos sus miembros, incluidos los docentes y las familias. Estas diferencias reflejan que la construcción de culturas inclusivas no sólo depende de acciones individuales, sino de una visión institucional que promueva las relaciones interpersonales, la colaboración y el respeto por la diversidad lingüística y cultural de la comunidad sorda.

En el ámbito de las políticas inclusivas, se observa que su implementación se ve limitada por la falta de procesos más participativos con los estudiantes con sordera y sus familias, el trabajo colaborativo en los equipos educativos y la ausencia de un equipo profesional. Estos hallazgos evidencian que, cuando las acciones se limitan a transmisión unidireccionales de información se refuerza un rol pasivo de las familias y estudiantes, alejándolos de la toma de decisiones. En este sentido, la participación familiar suele ser ocasional y superficial, eso porque, las creencias docentes y la cultura escolar sobre la

diversidad son determinantes para una participación más activa (CALVO et al., 2016). Al respecto, es importante clarificar el significado de "participar" en este contexto. Participar implica más que estar presente; conlleva a un sentimiento de pertenencia y responsabilidad compartida. Esto significa que los estudiantes y las familias se sientan involucradas, aceptadas y valoradas en el proceso educativo. Para que esto suceda, se requiere brindar oportunidades a las familias para actuar con confianza y seguridad (SIMÓN; GINÉ, 2016) y se promueva el diálogo bidireccional, el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad en la toma de decisiones.

En relación con las prácticas inclusivas, si bien algunos establecimientos han incorporado estrategias pedagógicas orientadas a responder a la diversidad, no obstante, estos esfuerzos no siempre se reflejan eficientes a las necesidades específicas de los estudiantes con sordera, cuando los establecimientos no cuentan con intérpretes de lengua de señas ni recursos pedagógicos adecuados. La falta de estos elementos, como se constata en las narrativas de participantes de este estudio, obstaculiza el aprendizaje y la participación de estos estudiantes, generando frustración y exclusión (LACERDA; LODI, 2014). Por otra parte, los relatos evidencian prácticas, que favorecen la inclusión, como la disposición docente para diversificar metodologías o generar espacios de confianza en el aula. Al respecto, aunque existan esfuerzos y prácticas más inclusivas en algunos establecimientos, persisten barreras que obstaculizan el quehacer docente. Al respecto, Larrazábal et al. (2021), sostienen que las condiciones necesarias para alcanzar la inclusión no dependen de acciones individuales dentro del aula, sino del desarrollo de prácticas más inclusivas al interior del establecimiento. En este contexto, el rol docente emerge como un elemento importante para asegurar prácticas más inclusivas y colaborativas. Además, incorporar estrategias pedagógicas facilitadoras permiten a los docentes apoyar al estudiantado y sus familias, fomentando una participación activa en aula y generar confianza para que puedan participar (HERRERA; CALDERÓN, 2019). No obstante, se requiere de formación continua y especializada del cuerpo docente, y la creación de espacios efectivos de participación familiar (LARRAZÁBAL et al., 2021).

Finalmente, en los relatos se evidencia que, a pesar de los esfuerzos para avanzar hacia la inclusión, persiste la necesidad de reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes con sordera. La falta de intérpretes y de prácticas inclusivas se

identifica en las experiencias de participantes del estudio como una barrera para el desarrollo de una inclusión. Estos hallazgos subrayan la importancia de adoptar enfoques pedagógicos que valoren la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes con sordera (MORALES-ACOSTA et al., 2022). En este sentido, reconocer la diversidad lingüística implica valorar al otro desde su particularidad, garantizando que los estudiantes con sordera puedan acceder a una enseñanza a través de la lengua de señas y prácticas pedagógicas más inclusivas (HERRERA; CALDERÓN, 2019).

Conclusiones

En conclusión, las experiencias del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias son diversas, determinadas por las culturas escolares, las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas que configuran cada contexto educativo. Si bien se identifican avances en ciertas dimensiones, como el desarrollo de vínculos colaborativos entre docentes y estudiantes, así como el apoyo brindado por algunos docentes, no obstante, la mayoría de los relatos reflejan sentimientos de soledad, discriminación y una participación restringida, tanto de los estudiantes como de sus familias. Al respecto, se desprende la necesidad de comprender que la inclusión no es una realidad homogénea ni estática, sino una construcción situada, dependiente de factores estructurales, relacionales y simbólicos de cada comunidad escolar.

Asimismo, se observa que la participación activa y significativa de las familias continúa siendo un desafío. Las políticas que buscan ser inclusivas, en muchos casos, se han traducido en acciones unidireccionales y escasamente contextualizadas, lo que ha reforzado un rol pasivo de las familias en lugar de potenciar su empoderamiento. Para transformar esta situación, se requiere transitar desde una lógica de intervención hacia una lógica de colaboración, donde el conocimiento situado y experiencial de estudiantes y familias se incorpore de manera efectiva en la toma de decisiones escolares. Esto exige un cambio cultural de los establecimientos, en el que la diversidad no sea tolerada, sino valorada como un elemento de aprendizaje y de justicia educativa.

Por otra parte, en todas las experiencias se desprende la necesidad de fortalecer las condiciones estructurales y pedagógicas más inclusivas. La ausencia de intérpretes de LSCh,

la falta de recursos pedagógicos y la limitada formación docente son barreras que obstaculizan el acceso equitativo al aprendizaje. En este sentido, uno de los principales desafíos radica en articular de manera coherente las dimensiones de cultura, política y práctica, tal como plantean Booth y Ainscow (2015), generando espacios donde los equipos educativos trabajen colaborativamente, y se garantice el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del estudiantado sordo como un derecho y no como una excepción.

Se concluye que, en contextos marcados por la adversidad, emergen experiencias positivas que, aunque minoritarias, revelan factores para una inclusión genuina: culturas escolares empáticas, docentes comprometidos, redes de apoyo entre pares y comunidades abiertas a la diversidad. Avanzar hacia una educación inclusiva para estudiantes con sordera requiere promover entornos escolares acogedores, políticas participativas y prácticas pedagógicas adaptadas, articulando culturas, políticas y prácticas más inclusivas que garanticen no solo su presencia y de sus familias, sino también su aprendizaje, participación y sentido de pertenencia.

Este estudio contribuye al campo de la educación inclusiva al recoger, desde una perspectiva biográfica, las experiencias de estudiantes con sordera y sus familias como protagonistas de su proceso de inclusión educativa. A través de la reconstrucción de sus relatos de vida, se visibilizan dimensiones subjetivas, afectivas y culturales, lo que permite revelar las condiciones que facilitan u obstaculizan la inclusión en el sistema escolar.

Como proyección futura, se sugiere investigar las interacciones escolares de estudiantes con sordera en escuelas regulares con PIE y especiales, considerando las culturas institucionales, políticas, prácticas pedagógicas y modalidades comunicativas. Esta comparación permitirá identificar condiciones que favorecen el sentido de pertenencia, la participación y el aprendizaje. Asimismo, se plantea profundizar en modelos de colaboración entre familia y escuela, orientados a fortalecer la participación activa de estudiantes y sus familias.

Referencias

- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, 2(1), p. 68-80, jan/jul. 2005.
- BOOTH, T.; AINSWORTH, M. **Guía para la educación inclusiva**: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUEM, OEI. 2015.
- BOOTH, T., AINSWORTH, M.; KINGSTON, D. **Index para la inclusión**: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil. Bristol: CSIE. 2006.
- BLANCO, T.; CUBERO, L. Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 111–128, 2012. DOI: 10.14201/8648. Disponible en: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/8648>.
- CALVO, M. I.; VERDUGO, M.; AMOR, A. M. La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. **Rev. latinoam. educ. inclusiva**, Santiago, v. 10, n. 1, p. 99-113. 2016.
- DAMM M, X. P.; SILVA A, B. Políticas públicas chilenas e inclusión social de personas sordas. **Perspectiva Educacional**, [S. l.], v. 56, n. 1, p. 183–201, 2017.
- DELGADO-GARCÍA, M. La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**, v. 8, n.2, p. 1-16, dic. 2018.
- ECHEITA, G.; MUÑOZ, Y.; SANDOVAL MENA, M.; SIMÓN RUEDA, C. Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v.8, n.2, p.25-48, sep/dic. 2014.
- ROJAS. R. ¿Integración escolar?: Una aproximación hermenéutica desde la experiencia vivida. **Límite: revista de filosofía y psicología**, v.10, n.33, p. 36-46, jun/ago. 2015.
- HERRERA, V.; CALDERÓN, V. Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de sordos. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 13, n.1, p. 73-88, sep/marzo. 2019.
- HERRERA-DÍAZ, P.; LATTAPIAT NAVARRO, P. La Figura del Intérprete en Lengua de Señas Chilena: Estado Actual y Desafíos en el Contexto Escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 30, e0051, 2024.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. Uma escola, duas línguas: letramento em

língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Tradução. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LARRAZÁBAL, S.; PALACIOS, R.; ESPINOZA, V. Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula. **Rev. latinoam. educ. inclusiva**, Santiago, v. 15, n. 1, p. 75-93, 2021.

CHILE. Ley n° 20.845. **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**. Biblioteca Congreso Nacional. 2015.

CHILE. Ley n° 20.201. **Modifica el DFL n. 2, de 1998, de educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales y cuerpos legales**. Biblioteca Congreso Nacional. 2007.

MELLO, C. R.; ORZECOSKI, T. T. S.; GRAFF, P. Inclusão de Surdos no Ensino Comum: uma Análise a Partir de Pesquisas Acadêmicas e das Políticas Educacionais. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 106–114, 2023.

MINEDUC. **Orientaciones técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes sordos**. Santiago: MINEDUC. 2022.

MINEDUC. **Panorama Nacional Educación de Estudiantes con Discapacidad Auditiva**. Santiago: MINEDUC. 2024.

MORALES-ACOSTA, G. et al. Competencia comunicativa intercultural en las voces docentes en un contexto escolar con diversidad sorda de la región metropolitana, Chile. **Diálogo Andino**, Arica, n. 67, p. 227-239, marzo. 2022.

MORIÑA, A. **Investigar con historias de vida**. Metodología biográfico-narrativa. Madrid: Narcea. 2017.

OTÁROLA, F.; ÁLVAREZ, M. (2022). Lingüística y Lengua de Señas Chilena. In: HERRERA, V (Coord.), **Educación y lengua de señas chilena: desde la experiencia sorda a la interculturalidad y el bilingüismo**. Santiago: RiL, 2022, p. 95-122.

TORRES P. A. Hacia un concepto de narratividad: cruces (posibles) entre su dimensión literaria, antropológica y cognitiva. **Acta poét**, Ciudad de México, v. 42, n. 2, p. 79-105, dic.2021.

ERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, [S. l.], n. Especial 2, p. p. 17–31, 2014.

RICOEUR, P. **Paul Ricoeur: hermenéutica y ciencias humanas**. (J. B. Thompson, Ed.). Nueva York: Cambridge University Press. 1981.

RICOEUR, P. **Historia y Narratividad**. Barcelona: Editorial Paidós. 1999.

RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks, CA: Sage. 2008.

RUBILAR, M.; CELEDÓN H., N.; JUNGE C. P. Barreras y facilitadores para la inclusión social de niñas/os con discapacidad auditiva: Percepciones en País Vasco de España y la Región Metropolitana de Chile. **Revista Estudios de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1–9, 2021.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, 4ª ed. Editora UFSC. 2018.

SIMÓN, C.; GINÉ, C. Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v.10, n.1, p. 25-42. 2016.

VILUGRÓN, K. A. et al. Coeducador y modelo lingüístico: presencia de la comunidad sorda en el contexto educativo chileno y colombiano. **Perspect. educ.**, Valparaíso, v.59, n. 2, p. 136-162, jul. 2020.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta tesis doctoral se centró en *analizar la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan el Programa de Integración Escolar (PIE)*. La investigación se desarrolló a partir de una estrategia metodológica cualitativa, enmarcada en un enfoque biográfico (Correa, 1999, Cornejo, 2006), lo que permitió acceder a los significados atribuidos a lo vivido por los propios protagonistas. Así, mediante el análisis de los relatos, se logró comprender la complejidad del proceso de inclusión desde una mirada situada, relacional y crítica. Frente a este escenario, los antecedentes analizados permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Cómo ha sido la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan el PIE?* Desde un análisis integral de los resultados presentados en el compendio de artículos en el apartado anterior, fue posible organizar las conclusiones de esta tesis doctoral en torno a las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas propuestas por Booth y Ainscow (2015).

Los hallazgos del estudio revelan que la experiencia de los estudiantes con sordera y sus familias en el proceso de inclusión educativa en escuelas chilenas que implementan el Programa de Integración Escolar (PIE) ha sido diversa, compleja y con tensiones estructurales, culturales y pedagógicas. Lejos de constituirse solamente un cumplimiento normativo, la inclusión se revela como un proceso dinámico, situado y político, en el que confluyen factores que facilitan u obstaculizan la inclusión de estudiantes con sordera en los establecimientos regulares. Al respecto, es posible señalar que la inclusión no solo corresponde al acceso físico o diversificación de las prácticas pedagógicas, sino que implica una transformación estructural y cultural al interior de los establecimientos. Los estudiantes con sordera y sus familias relatan experiencias enmarcadas por desafíos vinculados a la falta de comunicación en LSCh y de intérprete de lengua de señas, la escasa participación en la toma de decisiones educativas y la ausencia de recursos humanos y pedagógicos que facilite el proceso de aprendizaje e inclusión.

Al analizar las experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de estudiantes con sordera y sus familias se revela que la dimensión de culturas inclusivas se configura de

manera heterogénea en los diferentes establecimientos con PIE. Si bien, desde los relatos se identifican avances relevantes, como la realización de acciones extracurriculares orientadas a visibilizar la comunidad sorda, por ejemplo, la conmemoración del Día de la Persona Sorda y talleres de lengua de señas dirigidos a las familias, docentes y estudiantes oyentes, no obstante, son iniciativas que suelen ser esporádicas y dependen en gran medida del compromiso individual de ciertos actores educativos, más que de una planificación institucional. Acciones puntuales que se transforman en barreras actitudinales para la generación de valores compartidos, creencias inclusivas y relaciones sociales (Damm & Silva, 2017), elementos esenciales para una cultura escolar que valore la diversidad. Al respecto, las evidencias internacionales (Lacerda & Lodi, 2014; Strobel, 2018), y conforme lo expuesto en el tercer artículo de esta tesis por compendio en el “Narrativas biográficas sobre el proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias” se evidencia que la ausencia de una cultura sorda en las escuelas regulares incide negativamente en la construcción identitaria de los estudiantes con sordera, eso porque restringe sus oportunidades de comunicarse desde su lengua y cultura.

Desde los relatos de los estudiantes con sordera y las familias, se observa que el sentido de pertenencia y el reconocimiento se fortalece en los establecimientos donde existe una cultura sorda compartida, lo que ha sido valorado por quienes han asistido previamente a escuela de sordos. En esos espacios, se destacan relaciones que facilitan la inclusión educativa, eso porque las prácticas son más horizontales y se refleja mayor participación de las familias, en contraste con las percepciones actuales sobre los establecimientos regulares, donde persisten dinámicas burocráticas, relaciones verticales y barreras de comunicación que obstaculizan la participación de los estudiantes con sordera y sus familias en la toma de decisiones y experiencias más positivas.

En cuanto a las relaciones interpersonales, los hallazgos evidencian experiencias diversas, eso porque algunos de los estudiantes con sordera valoran el apoyo docente, mientras otros enfrentan una escasa interacción y comunicación limitada por la ausencia de la lengua de señas y apoyo del intérprete de lengua de señas. Ausencias que obstaculizan la construcción de las relaciones con sus pares oyentes y docentes, en muchos casos mediadas por tensiones comunicativas que refuerzan la exclusión, conforme expuesto en los relatos de los profesionales en el marco del PIE. Además, las amistades con otros estudiantes con

sordera, especialmente aquellos provenientes de contextos donde se utiliza la lengua de señas, constituyen vínculos que permiten la interacción a través de una identidad, culturas y experiencias comunes.

En cuanto a las políticas inclusivas, los hallazgos de este estudio evidencian que, aunque la normativa chilena (Ley n°21.303 de 2021; Decreto Exento n°83 de 2015) establece el derecho de los estudiantes con sordera frecuentar a los establecimientos regulares, acceder al currículo común a través de la lengua de señas como primera lengua y del español escrito como segunda lengua, con el apoyo de intérpretes, en la práctica esta garantía se refleja limitada. La falta de recursos adecuados, la escasa disponibilidad de intérpretes de lengua de señas se transforma en una barrera para la inclusión educativa de estos estudiantes. Esta brecha entre el discurso normativo y su implementación ha sido discutida por estudios previos (Damm & Silva, 2017; Larrazábal, 2021; Sisto, 2019), los cuales señalan que, las políticas educativas chilenas en el marco del PIE se reflejan limitadas, pues no articulan las necesidades de los estudiantes con sordera dentro de un modelo inclusivo. Desde esta perspectiva, contar con políticas educativas más inclusivas no garantiza condiciones estructurales de recursos humanos para la inclusión.

Los hallazgos revelan que, a pesar de que los estudiantes con sordera están adscritos al PIE, muchos no se sienten incluidos ni representados, y sus familias participan en reuniones informativas y tienen un rol más pasivo, es decir, más como receptoras de información que protagonistas del proceso educativo. La limitada participación de las familias y estudiantes con sordera enmarcan barreras que obstaculizan la inclusión, especialmente debido a las creencias docentes, la cultura organizacional de los establecimientos y por una estructura de relaciones verticales. Al respecto, el concepto de participación se refleja limitado de contenido cuando no se acompaña de oportunidades reales para la participación activa, el diálogo horizontal y la corresponsabilidad (Calvo et al., 2016; Simón & Giné, 2016).

Desde los relatos de los profesionales del PIE, se identifican experiencias que dan cuenta del trabajo colaborativo dentro de los equipos educativos. Si bien algunos establecimientos han desarrollado estrategias pedagógicas más inclusivas y colaborativas, estas prácticas no siempre son coherentes ni sostenidas en el tiempo, y con frecuencia no responden a las necesidades específicas del estudiantado con sordera, lo que contribuye a la

generación de barreras de conocimiento. Esta dificultad se refleja por la ausencia de intérpretes de lengua de señas en los establecimientos, la escasez de recursos pedagógicos adaptados y la falta de coeducadores sordos. En este contexto, el trabajo colaborativo se ve limitado, ya que la falta de apoyos humanos y materiales impide generar una planificación conjunta, una toma de decisiones compartida y una implementación pedagógica que reconozca y responda a la diversidad lingüística y comunicativa del estudiantado sordo (Calvo et al., 2016).

En el ámbito de las prácticas inclusivas, la experiencia de los estudiantes con sordera y sus familias dan cuenta de avances importantes, pero también de limitaciones que obstaculizan una inclusión educativa en los establecimientos que implementan el PIE. En los relatos, se reconoce los esfuerzos por diversificar los materiales didácticos e incorporar apoyos visuales y tecnología en el aula para facilitar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en coherencia a investigaciones internacionales (Echeverría & Macancela, 2021; Strobel, 2018), y conforme lo presentado en el segundo artículo de esta tesis por compendio “Actions for the Promotion of Educational Inclusion of Deaf Students in Chile”, estas adecuaciones suelen depender de iniciativas individuales y no responder a una planificación pedagógica inclusiva institucionalizada. Es decir, las prácticas tienden a desarrollarse desde una lógica correctiva basada en la diferencia, más que en una concepción pedagógica que considere la diversidad como punto de partida para la enseñanza (Mello, 2016).

Además, desde los relatos de los profesionales del PIE, se refleja un discurso que clasifica a los estudiantes según sus diagnósticos, lo que se traduce en prácticas segregadoras en aulas de recursos, limitando la participación de los estudiantes con sordera en el aula común. Eso porque, se refuerza la perspectiva de que la diferencia es algo que debe ser gestionado fuera del aula regular, en lugar de incluir estrategias inclusivas a todos los estudiantes (Echeita, 2012). Tensiones que reproducen un modelo escolar segregador, que se sostiene desde una cultura meritocrática y normalizadora.

La inclusión educativa, entendida como un proceso que reconoce y valora la diferencia, exige la implementación de prácticas pedagógicas que no solo permitan el acceso al currículo, sino también la participación activa y significativa de todo el estudiantado, incluyendo a los estudiantes sordos (Boggino & Boggino, 2014). Los hallazgos de este estudio evidencian que, algunos establecimientos han incorporado estrategias facilitadoras y

prácticas más inclusivas, no obstante, estas son aún limitadas y no logran consolidarse como una respuesta institucional. La ausencia de intérpretes de lengua de señas y la falta de recursos pedagógicos adecuados siguen siendo barreras organizacionales que dificultan el avance hacia prácticas más inclusivas (Darrow, 2009; Morales-Acosta et al., 2022).

En este contexto, el rol docente emerge como un elemento central. Los relatos dan cuenta de que cuando los docentes incorporan estrategias pedagógicas comunicativas y diversificadas, se favorece no solo la participación del estudiante con sordera, sino también su sentido de pertenencia y el fortalecimiento del vínculo con las familias. Sin embargo, para que estas prácticas se consoliden, se requiere de una formación docente continua y especializada, que promueva el uso de la lengua de señas, el diseño de prácticas pedagógicas accesibles y el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural e identitario (Herrera & Calderón, 2019).

En conclusión, los resultados de esta tesis doctoral evidencian que, a pesar de los esfuerzos realizados por ciertos equipos y profesionales en el marco del PIE, el proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera continúa, en muchos casos, anclado en una lógica de integración más que de inclusión. La ausencia de intérpretes de lengua de señas, de coeducadores sordos, el limitado acceso a la información y la escasa adecuación de las estrategias de enseñanza a las necesidades específicas de estos estudiantes dificultan su participación activa y el logro de los objetivos educativos propuestos para todos, tal como lo plantea el programa. A esto se suma que el programa no asegura la inclusión de estudiantes con sordera, tampoco representa ser un modelo inclusivo.

Esta investigación confirma lo señalado por Echeita (2012) y Simón (2019), al evidenciar que la inclusión no puede depender de acciones individuales o aisladas, sino que se requieren acciones sistemáticas, sostenidas a lo largo del tiempo y acciones estructurales. Además, la relevancia de contar con políticas educativas coherentes y efectivas, que contemplen la formación continua del profesorado, equipos de profesionales especializados y estrategias de trabajo colaborativo, se evidencia como un eje central para garantizar no solo el derecho de matricularse, sino de una educación equitativa y de calidad. Por otra parte, los resultados reflejan que la participación de las familias, aunque reconocida como un elemento importante, sigue siendo limitada y situacional. Nikolaraizi et al. (2021), señalan que incluir a las familias en los procesos de toma de decisiones no solo fortalece la inclusión, sino que

también contribuye a construir comunidades educativas más democráticas e involucradas en los procesos de escolarización (Simón & Giné, 2016).

En este sentido, a partir de las distintas experiencias de quienes participaron en este estudio, se concluye que, la inclusión educativa de estudiante con sordera demanda transformaciones sostenidas en las culturas escolares, políticas educativas que garanticen participación y aprendizaje equitativo, y prácticas pedagógicas críticas, situadas y colaborativas, con la finalidad de construir establecimientos que valoren la diferencia, sino que la reconozcan desde una perspectiva de derecho, equidad y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

Al identificar las experiencias de los estudiantes con sordera y sus familias desde una metodología biográfica, este estudio aporta una mirada profunda al campo de la educación inclusiva. El protagonismo otorgado a los propios partícipes del estudio permitió reconstruir trayectorias de vida como evidencia viva de las condiciones que favorecen u obstaculizan los procesos de inclusión, dando cuenta de los efectos, tensiones y resignificaciones que emergen al interior de los establecimientos regulares. De este modo, esta tesis doctoral contribuye a ampliar las comprensiones sobre la inclusión educativa desde una perspectiva ética, política y epistémica que reconoce el valor de las experiencias narradas como forma legítima de conocimiento.

6.1 Futuras líneas de investigación

A partir de los hallazgos y reflexiones desarrolladas en esta tesis doctoral, se proyectan líneas de investigación orientadas a profundizar y ampliar la comprensión del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera desde sus propias experiencias, así como desde las familias y otros actores educativos.

Las técnicas utilizadas para la recopilación de información generaron un volumen significativo de datos, lo que implicó que algunos de ellos no pudieran ser abordados en los artículos presentados. Por ello, se continuará profundizando en el problema de estudio a partir de datos que aún no han sido analizados con el fin de analizar qué entienden los estudiantes con sordera por inclusión y exclusión, así como los significados que atribuyen a sus experiencias en el proceso de inclusión educativa.

También, se espera avanzar hacia estudios longitudinales que permitan observar las trayectorias escolares de estos estudiantes a lo largo del tiempo, identificando factores que inciden en su continuidad, egreso y proyección postsecundaria. Estos estudios podrían abordar el tránsito hacia la educación superior o el mundo laboral, visibilizando los desafíos y oportunidades que enfrentan en cada etapa.

En segundo lugar, se hace necesario explorar con mayor profundidad la perspectiva de otros actores educativos, tales como directivos y compañeros oyentes, para comprender cómo se configuran las relaciones y prácticas en torno a la inclusión. Incorporar a estos sujetos permitiría analizar con mayor complejidad las tensiones, resistencias y posibilidades de transformación que emergen en las comunidades escolares. Asimismo, se plantea la necesidad de desarrollar investigaciones centradas en experiencias en contextos rurales, donde las condiciones socioterritoriales pueden implicar nuevas barreras o formas de exclusión. Estos estudios permitirían descentralizar el conocimiento y aportar a políticas educativas más contextualizadas.

Otra línea relevante apunta al estudio de las prácticas pedagógicas inclusivas desde un enfoque de codocencia y trabajo colaborativo, identificando estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan la lengua de señas y promuevan una participación activa de estudiantes con sordera. En este marco, sería importante indagar el rol de los educadores sordos y su impacto en la construcción de la cultura e identidad sorda.

Finalmente, se propone continuar fortaleciendo investigaciones con enfoque participativo y narrativo que reconozcan a las personas con sordera como productoras de conocimiento y no solo como objeto de estudio. Avanzar en metodologías que promuevan la autorrepresentación, el análisis crítico y la construcción colectiva de saberes permitirá consolidar una agenda investigativa situada, ética y comprometida con la transformación social y de inclusión.

7. REFERENCIAS⁵

- Acosta, G. (2019). Percepciones sobre la lengua de señas chilena en la educación de estudiantes Sordos: docente y codocente como sujetos históricos situados comunicativamente en el aula. *Revista educación*, 43(2), 65-83.
- Adibsereshki, N., & Salehpour, Y. (2014). Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisex schools of Tehran. *Education*, 42(6). 575-588.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos: *Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Ainscow, M. (2019). The UNESCO Salamanca statement 25 years on developing inclusive and equitable education systems. Cali: International Forum on Inclusion and Equity in education. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alasim, K., & Paul, P. V. (2019). Understanding factors that affect teachers' attitudes toward inclusion of students who are hard of hearing in Saudi Arabia. *Deafness & Education International*, 21(4), 210-226. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1489950>
- Apablaza, M. (2016). Discursos de diferencia en educación: Análisis de la política de diversidad/inclusión Chile. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 336-345.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Arriagada H., Jara-Tomckowiack, L., & Calzadilla Pérez, O. O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 175-195. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-22, 29, 1-22.
- Bisol, C., & Sperb, T. M. (2010). Discursos sobre a surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. *Psic.: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 26 (1), 7-13.

⁵ Se incluyen aquí las referencias de la introducción y conclusión no listadas en los artículos presentados.

- Boggino, N., & Boggino, P. (2014). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad: Abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas. *Revista de Pedagogía Crítica*, 13(15), 31-51. <https://doi.org/10.25074/07195532.15.378>
- Blanco, R., & Duk, C. (2019). Conmemoración de la Conferencia Mundial de Salamanca y su influencia en América Latina. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 17-23.
- Blanco, T. M., & Cubero, L. N. (2011). Narrative and education: investigating the school experience through narrative anecdotes/Narrativa Y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos/Narrative et education: rechercher l'experience scolaire a travers des recits. *Teoría de la Educación*, 23(2), 111-129.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em tese*, 2(1), 68-80.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEHEM, OEI.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á. & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Camacho, M.C., & Pérez, M. (2014). Aspectos que influyen en las competencias estratégicas didácticas curriculares para atender alumnado sordo desde la voz del profesorado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 341-366.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Correa, R. (1999). *La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica*. *Proposiciones*, 29, 35-44.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psykhé (Santiago)*, 15(1), 95-106.
- Creswell, J.W. (2019). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Damm, X., & Silva, B. (2017). Políticas públicas chilenas e inclusión social de personas Sordas. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 56(1), 183-201.
- Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22(3), 29-31.
- Villers, G. (1999). La historia de vida como método clínico. *Revista Proposiciones*, 29, 103-114.

- Decreto n°170. (2009). *Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Biblioteca Congreso Nacional.
- Decreto n°67. (2018). *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Biblioteca Congreso Nacional.
- Decreto n°83. (2015). *Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Biblioteca Congreso Nacional.
- Delgado-García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2).
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company. Chicago.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dorziat, A., & Araújo, J. R. D. (2012). O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 391-410. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300004>
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.
- Dulzaides, M. E., & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2018). La educación inclusiva es impulsada por personas con discapacidad, pero va más allá. *Revista la diaria educación*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2018/9/echeita-la-educacion-inclusiva-es-impulsada-por-personas-con-discapacidad-pero-va-mas-alla/>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.

- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R., & Echeita, R. (2020). El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Echeverría, J. & Macancela, I. (2021). Juegos didácticos inclusivos para niños con discapacidad auditiva. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(1), 129-143. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5513116>
- Edmondson, S., & Howe, J. (2019). Exploring the social inclusion of deaf young people in mainstream schools, using their lived experience. *Educational Psychology in Practice*, 35(2), 216-228.
- Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Percepções de professores sobre a inclusão de crianças com deficiência auditiva em ambientes de educação geral. *American annals of the deaf*, 158 (1), 63-97.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E. M., Duquette, C., & Whittingham, J. (2012). Communication, academic, and social skills of young adults with hearing loss. *The volta review*, 112(1), 5.
- Fernández-Núñez, L. (2015). Cómo aplicar el análisis narrativo temático a narrativas escritas en entornos online. REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8 (1), 92-106. DOI: 10.1344/reire2015.8.1816
- Rojas. R. (2015). ¿Integración escolar?: Una aproximación hermenéutica desde la experiencia vivida. *Límite: revista de filosofía y psicología*, 10(33), 36-46.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Franco, E. D. C. (2016). Inclusive education: The importance of the interaction in the school space between teacher and deaf student. *Nuances-estudos sobre educação*, 27(1), 247-263.
- Furness, E., Li, I. W., Patterson, L., Brennan-Jones, C. G., Eikelboom, R. H., Cross, D., & Fisher, C. (2019). A qualitative exploration of the role and needs of classroom teachers in supporting the mental health and well-being of deaf and hard-of-hearing children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(3), 399-415.
- Gadamer, H. (1990). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, Sígueme.

- García, C. C., & Carrasco, F. V. (2016). Familia, escolarización e inclusión de niños/as y jóvenes sordos/as: variables que consideran las familias en la elección de un establecimiento educacional regular en la ciudad de Puerto Montt. [Disertación magíster en Pedagogía en Educación Diferencial, Universidad Austral de Chile].
- García, R., & López, V. (2019). Políticas de educación especial en Chile (2005-2015): Continuidades y cambios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 1-16.
- García-Vera, A., Mendizábal, M., de la Rasilla, P., & García, C. (2016). Funciones de la fotografía en las relaciones interculturales entre familias migrantes. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 75-93.
- Giordani, L. F. (2005). Letramento na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In: Thoma, A. S; Lopes, M. C. (org.). *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. 114-127.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-16. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hernández, J. S., & Vizcarra, J. J. (2015). *Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento*. Horson ediciones. México. 2015.
- Hernández, M. E. M., Catrino, J. C. C., Oñate, M. C. H., & Kennigs, O. A. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 1-14.
- Herrera Fernández, V. (2022). Educación y lengua de señas chilena: Desde la experiencia sorda a la interculturalidad y el bilingüismo.
- Herrera, V. & Calderón, V. (2019). Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 73-88.
- Herrera Fernández, V., Chacón Macchiavello, D., & Saavedra Coronado, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 171-191.
- Hirnas C., & Ramos L. (2013). *El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva*. Ciudad de México: SM.
- Hyde, M., Nikolarazi, M., Powell, D., & Stinson, M. (2016). Critical factors toward the inclusion of Deaf and Hard-of-Hearing students in higher education. En M. Marschark, V. Lampropoulou y E. Skordilis (Eds.), *Diversity in deaf education* (pp. 441-472). Oxford University Press.

- Huss, V. B. (2010). Photo elicitation: una herramienta para recordar el pasado. In *VII Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile AG.
- Kelly, J. F., McKinney, E. L., & Swift, O. (2019). Strengthening teacher education to support deaf learners. *International Journal of Inclusive Education*. 1-19.
- Kemp, A., Skrebneva, I., & Krüger, D. (2012). The social relationships between deaf adolescents and their hearing classmates. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 11(1), 21-32. <https://doi.org/10.1174/021037012798977430>
- Lacerda, C. B. F & Lodi, A. C (2014). A inclusão bilíngue de alunos surdos: princípios, breve história e perspectivas. Em A. C, Lodi y C. Lacerda (Orgs.), *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 11-32). Línguas.
- Larrazábal, S., Palacios, R., & 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.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 19 (2), 4-27.
- Latas, A. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Ley núm. 20.201. (2007). *Modifica el DFL n. 2, de 1998, de educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales y cuerpos legales*. Biblioteca Congreso Nacional.
- Ley núm. 20.422. (2010). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Biblioteca Congreso Nacional.
- Ley núm. 20.845. (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*. Biblioteca Congreso Nacional.
- Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 299-320.
- López Cruz, M., Valdivia Barrios, A., & Fernández Droguett, R. (2016). Visual Narrative Productions and Students' Voices: An Exploration of the Importance of Participation in Education of Children and Young People in Chilean Public Schools. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(1).

- McGuire, J. M., & Tokunaga, T. (2020). Co-constructing Belonging: Voluntary Separation in Deaf and Immigrant Education in Japan. *Japanese Studies*, 40(3), 291-311.
- McLlroy, G., & Storbeck, C. (2011). Development of deaf identity: An ethnographic study. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 494-511.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2016). *Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile.
- Mello, A. G. D. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & saúde coletiva*, 21, 3265-3276.
- Mijatović, S.G., & Radovanović, V. (2020). Características comportamentais de alunos surdos e com deficiência auditiva e alunos com desenvolvimento típico no processo educacional. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 19(3), 181-194.
- MINEDUC. (2015). *Propuesta para avanzar hacia un sistema inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2021). *Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2022). *Orientaciones técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes sordos*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2024). *Panorama Nacional Educación de Estudiantes con Discapacidad Auditiva*. Santiago: MINEDUC.
- Mohamed, A. H. H. (2018). Attitudes of special education teachers towards using technology in inclusive classrooms: a mixed-methods study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 278-288.
- Morales-Acosta, G., Mardones Nichi, T., Albres, N., Vilugrón, K. & Rodríguez Montano, I. (2022). Competencia Comunicativa Intercultural en las voces docentes en un contexto escolar con diversidad sorda de la región metropolitana, Chile. *Diálogo andino*, (67), 227-239.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Metodología biográfico-narrativa. Madrid: Narcea.
- Muccio, L. (2012) *Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities* (Tesis de doctorado). George Mason University, Washington DC, Estados Unidos.

- Mulat, M., Lehtomäki, E., & Savolainen, H. (2017). Academic achievement and self-concept of deaf and hard-of-hearing and hearing students transitioning from the first to second cycle of primary school in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 609-623.
- Nikolarazi, M., Argyropoulos, V., Papazafiri, M. & Kofidou, C. (2021). Promoting accessible and inclusive education on disaster risk reduction: the case of students with sensory disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862408>
- Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., & Ascorra-Costa, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, (79).
- Olsson, S., Dag, M., & Kullberg, C. (2018). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 495-509.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 13 de diciembre de 2006. ONU.
- Ortega, M., Cilleros, M., & Río, C. (2017). El index para la inclusión: Presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.
- Palacios, R., Larrazábal, S., & Berwart, R. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas en Chile: tensiones entre teoría y práctica. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 42(91), 213-242.
- Pereira, F. D. L., Delgado, B. S. de L., Oliveira, D. R. S. de, Freitas, D. P. de, & Arcos, H. de S. de. (2024). Cultura surda: um olhar sob dois paradigmas. *Caderno Pedagógico*, 21(9), e7684. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-098>
- Pérez-Castro, J., & Cruz-Cruz, J. C. (2021). Experiencias de Inclusión-Exclusión de un Grupo de Sordos Usuarios de la Lengua de Señas Mexicana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 39-54.
- Radojichikj, D., Chichevska Jovanova, N., & Rashikj Canevska, O. (2016). Attitudes of the Macedonian preschool teachers toward students with disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*. 62(2), 184-198.
- Ramos, D. M., & Lacerda, C. B. (2016). Analysis of pedagogical evaluations proposed for deaf students on bilingual inclusive educational context. *Revista Ibero-Americana de estudos en educación*, 11(2), 817-835.

- Reyes, L. (2019). *Barreras y facilitadores en la inclusión de estudiantes sordos en un liceo técnico profesional de la comuna de Ñuñoa. 2019* (Doctoral dissertation, Tesis (Magíster en Educación)-Universidad de Chile, Santiago).
- Ricoeur, P. (1981). Paul Ricoeur: hermenéutica y ciencias humanas. (J. B. Thompson, Ed.).
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ricoeur, P. (2001). *Amor y Justicia*. Madrid: Caparros.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rorty, R. (1979). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Rubilar, M., Hidalgo, N. C., & Cerda, P. J. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión social de niñas/os con discapacidad auditiva: Percepciones en País Vasco de España y la Región Metropolitana de Chile. *Revista Estudios de Políticas Públicas*.
- Sá, N. R. L. D. (2002). Cultura, poder e educação de surdos. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 272-272.
- Saavedra, T. R. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 51-66.
- Sandoval, S. (2017). Photovoice an exercise of emancipation for nursing. *American Research Journal of Nursing*, 3(1), 1-4.
- Santana, A. P. (2019). *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. Plexus Editora.
- Serrano, A., & Revilla, J., & Arnal, M. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de “resiliencia” social y resistencia ante la crisis. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 35, 71-104. DOI5.2016.17169.
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2).
- Soto, D. (2019). “Inclusive Education in Chile. *Revista Akadèmeia*, 18, 88-118.

- Skliar, C. (2020). Subrayar y narrar, mientras respiramos. *Enunciación*, 25(2), V-VIII.
- Skliar, C. B. (1998). Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: Skliar. Carlos Bernardo. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Mediação.
- Slobodzian, J. T. (2011). A cross-cultural study: deaf students in a public mainstream school setting. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 649-666.
- Strobel, K. (2018). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis, 4ª ed. Editora UFSC.
- Tamayo Rozas, M., Carvallo Arrau, M. F., Sánchez Cornejo, M., Besoain-Saldaña, Á., & 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.
- UNESCO. (2010). Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRENED). Santiago: OREALC-UNESCO.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374.
- Vera, L. P. (2018). Barreras y facilitadores en la inclusión de estudiantes sordos en un Liceo Técnico Profesional de la comuna de Ñuñoa. [Disertación magíster en Educación, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/183398>
- Vermeulen, J. A., Denessen, E., & Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 174-181.
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: La percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 349-369.
- Villalobos, C., Rojas, C., & Torrealba, D. (2015). Gestión de la heterogeneidad en las aulas chilenas. Técnicas, patrones de agrupamiento y sus efectos en el sistema educativo: Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 21-42.
- Vilugrón, K. A., Catín Quicel, G. K., Villanueva Vallejos, V. B., & Cárdenas Chávez, C. M. (2020). Coeducador y Modelo lingüístico: Presencia de la comunidad sorda en el contexto educativo chileno y colombiano. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 136-162.
- Wang, C., & Burris, M. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.

- Wells, F., Ritchie, D. & McPherson, AC (2013). Es una amenaza para la vida, pero no mente estudio cualitativo utilizando entrevistas de elicitación fotográfica para explorar adolescentes experiencias de terapias de reemplazo renal. *Niño: cuidado, salud y desarrollo*, 39(4), 602–612.
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. H., & Verhoeven, L. (2014). Social adjustment of deaf early adolescents at the start of secondary school: The divergent role of withdrawn behavior in peer status. *Exceptional Children*, 80(4), 438-453.
- Yañez-Urbina, C., Céspedes, I. F., Cárcamo, J. S., & Happke, B. S. (2018). La voz en la mirada: fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55(2), 1-16.
- Zárate, R., Díaz, S., & Ortiz, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21, 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.2>

APÉNDICES

Apéndice 1 – Preguntas direccionadas a las/los profesionales del PIE

Área	Posible pregunta	“Subpreguntas”
Experiencia laboral	¿Cuánto tiempo trabaja en el área de la educación? ¿Hace cuánto tiempo que es coordinador(a) del PIE? ¿Antes de trabajar en esta escuela, actuaba como coordinadora en alguna otra escuela? ¿Cómo era?	¿Antes de asumir la coordinación trabajó como profesora en el PIE?
Historia del PIE en la escuela	¿Cómo fue la implementación del PIE en la escuela?	¿Podrías contar que objetivos tiene en PIE en la escuela? ¿Además, cree que el PIE realiza prácticas de inclusión o integración?
	¿En esta escuela, de qué manera las familias y los estudiantes son participes en el Programa de Integración Escolar?	
	¿De qué modo considera usted que los estudiantes con sordera perciben o valoran PIE?	
Describir y analizar acciones del Pie (colaboración profesional/colaboración con las familias/ acciones en las distintas dimensiones)	¿Cómo es el proceso de inclusión educativa del estudiante con sordera en la escuela a partir de las acciones generadas en el marco del PIE?	
	¿De qué manera son contempladas las opiniones de las familias y estudiantes con sordera sobre las barreras para el	¿Podrías ejemplificar cómo son contempladas la participación de estos sujetos?

	aprendizaje y sobre cómo puede mejorar el centro escolar?	
	¿Cuentan con algún tipo de documento o directrices para mejorar la inclusión escolar?	¿Todas las políticas del centro se vinculan con estrategias inclusivas?
	¿Sabes si los estudiantes, incluidos los familiares de los estudiantes y otros miembros de la comunidad, sobre la accesibilidad en la escuela?	¿Podría contar sobre las adaptaciones realizadas por la escuela para ofertar mayor accesibilidad a los estudiantes?
	¿En el PIE, de qué manera organizan y proponen estrategias para superar las barreras y promover la inclusión?	¿El equipo educativo cuenta con estrategias para la resolución dialogada de las barreras para la inclusión?
	¿Hay instancias de trabajo colaborativo del PIE con las familias de los estudiantes para facilitar el proceso de inclusión educativa?	¿Hay instancias de trabajo colaborativo para mejorar la calidad del proceso inclusivo del estudiante en la escuela, considerando que la escuela es uno de los ambientes más frecuentado por los estudiantes?
	¿Cuáles acciones son generadas en el PIE que facilitan la inclusión escolar de los estudiantes con sordera?	¿Cómo están implementadas estas acciones?
	¿Cuáles acciones son generadas en el PIE que dificultan la inclusión escolar de los estudiantes con sordera?	¿De qué manera el PIE procura mejorar dichas acciones para apoyar en el proceso inclusivo?

	¿Cómo los estudiantes y familias/tutores pueden aportar desde sus experiencias para mejorar las acciones?	
--	--	--

Apéndice 2 – Preguntas direccionadas a las/los estudiantes con sordera

Área	Preguntas	Subpreguntas
Experiencias de la vida escolar con relación al proceso de inclusión		
Proceso Educativo	¿Podrías contarme quién eres?	
	¿Cómo ha sido tu proceso educativo desde que ingresaste en la escuela? ¿Por qué?	¿Podrías contar si además de la escuela que frecuenta, recibes apoyo en otros espacios? ¿Cuáles y por qué?
	¿Cómo llegaste a esta escuela? ¿Hace cuánto tiempo que estudias en esta escuela?	¿Cómo te sientes en esta escuela? ¿Por qué?
	¿Has estudiado en otras escuelas además que está?	¿Cómo te sentías en estas otras escuelas? ¿Cómo eran estás escuelas?
	¿Por qué optaste por cambiar de escuela? ¿Podrías ejemplificar que razones te llevaron a elegir está escuela?	¿El cambio de escuela fue favorable? ¿Por qué?
Prácticas inclusivas: la narrativa de los estudiantes con sordera		
Proceso educativo inclusivo en la escuela	¿Podrías contar cómo fue el proceso de inclusión en la escuela?	
	¿Consideras que eres valorado(a) en la escuela? ¿Qué acciones o elementos de la escuela te hacen sentir de ese modo?	¿En las otras escuelas te sentías igual? ¿Por qué?
	¿Qué dificultades tienes diariamente en la escuela? ¿Por qué?	¿Sientes que en las otras escuelas pasaba lo mismo? ¿Por qué?
	¿Desde su experiencia en esta escuela ha existido vínculos con otras personas de la comunidad sorda? ¿Sientes que eso sería necesario, por qué?	
Proceso educativo inclusivo en el PIE	¿Hace cuánto tiempo que frecuentas el PIE? ¿Cómo fuiste informado(a) que participarías del PIE?	
	¿Qué ha significado para ti recibir apoyo del PIE?	
	¿Qué tipos de acciones recibes en el PIE y desde sus	¿Cómo tu define las acciones del PIE, positivas o

	experiencias cuáles acciones favorecen y cuáles dificultan su proceso de inclusión educativa en la escuela?	negativas para la inclusión educativa en la escuela? ¿Por qué?
Culturas inclusivas: la narrativa de los estudiantes con sordera		
Relaciones sociales con docentes	¿Cómo te relacionas con los docentes? ¿Podrías ejemplificar cómo son estas relaciones en aula?	¿Cómo te llevabas con los docentes en las otras escuelas?
Relaciones sociales con los compañeros de clase	¿Cómo te llevas con los compañeros de clase? ¿Podrías ejemplificar cómo son estas relaciones en el aula, en el recreo, en la entrada y salida de la escuela?	¿Cómo es tu experiencia cuando realizan actividades grupales? ¿Te sientes incluido, por qué? ¿Cómo fueron tus relaciones con los compañeros de clase en las otras escuelas?
	¿Cómo te relacionas con las otras personas? ¿Te identificas con una identidad diferente asociada a la cultura sorda? ¿Por qué?	¿En la escuela sientes que tu identidad es valorada y reconocida?
Espacios y momentos	¿Pensando en tu día a día en la escuela en qué momentos te sientes más cómodo? ¿En qué momentos sientes que participas más?	¿En las otras escuelas en qué momento la escuela solía ser más inclusiva?
	¿En qué espacios sientes que participas más?	
	¿Has tenido momentos en esta escuela que te gusta compartir con tus compañeros? ¿Por qué? ¿Cuáles son los momentos o espacios de la escuela que no te gustan al estar con ellos? ¿Por qué?	
Políticas inclusivas: la narrativa de los estudiantes con sordera		
Participación en decisiones escolares	¿En tu experiencia escolar, de qué modo has sido participe en las decisiones que se toman sobre apoyos o modos de trabajo en la escuela para facilitar tu proceso educativo e inclusión?	

Apéndice 3 – Preguntas direccionadas a las familias/tutores de los estudiantes

Área	Preguntas	Subpreguntas
La relación de la familia con la sordera		
Noticia que el hijo(a) era sordo(a)	¿Cómo fue recibir la noticia que el hijo(a) podría ser sordo(a)?	¿Cuáles fueron los sentimientos y emociones sentidas por la familia?
	¿La familia optó por alguna intervención clínica? ¿Por qué?	¿Cuáles métodos de comunicación son utilizados por ustedes?
	¿Cómo familia optó aprender lengua de señas chilena para comunicarse con su hijo(a)	
Proceso de escolarización		
Contactos con la escuela	¿Cómo fueron los primeros contactos con las escuelas?	¿La familia optó por una escuela especial o una escuela regular inclusiva? ¿Podrías comentar las razones por las cuáles los llevaron a elegir este tipo de escuela?
	¿Caso su hijo(a) asistió otras escuelas además que está, podrías contar cuáles experiencias favorecieron y cuáles dificultaron el proceso educativo?	¿Cómo familia o con su hijo (a) han experimentado o vivido discriminación en las escuelas? ¿Podrías contar como fueron estas experiencias?
	¿Cómo dirías que está siendo la experiencia de la familia y del estudiante en esta escuela?	
Culturas inclusivas desde la percepción de las familias/tutores para la inclusión escolar		
Acciones generadas por la escuela	¿Desde su experiencia en la escuela actual se han desarrollado instancias en que ustedes como familia han podido participar? ¿Consideran que esa participación ha contribuido o no al proceso de inclusión de su hijo(a)?	¿Hay un lugar donde las familias pueden reunirse e intercambiar ideas y preocupaciones?

	¿De qué modo usted percibe que la escuela considera o valora la diversidad? ¿Podrías ejemplificar?	¿Su hijo(a) ha experimentado algún tipo de discriminación o apoyo de la escuela? ¿Es posible describir un poco?
	¿De qué modo colabora la escuela y la familia para mejorar el proceso de inclusión educativa?	¿En las demás escuelas que asistió su hijo(a) realizaban instancias de trabajo colaborativo para mejorar la inclusión escolar? ¿Cómo eran realizadas estas acciones?
Relaciones sociales (docentes y compañeros de clase)	¿Podrías contar como es su relación con los docentes y compañeros de clase de su hijo(a)?	
	¿Has percibido algún cambio en las relaciones sociales a partir del momento que su hijo pasó a recibir apoyos del PIE?	
	¿Durante el proceso de escolarización de su hijo(a) ha experimentado o vivido discriminación por parte de los docentes o compañeros de clase?	¿Cómo usted percibe las relaciones sociales entre su hijo(a) y los docentes y compañeros de clase? ¿Por qué?
Prácticas inclusivas desde la experiencia de las familias/tutores en el proceso educativo		
Proceso educativo inclusivo en la escuela	¿Podrías contar cómo fue el proceso de inclusión escolar a las que iba su hijo (a) durante su escolaridad?	
	¿Desde tu experiencia, en la escuela actual, son realizadas acciones para mejorar el proceso de inclusión escolar y participación de la familia?	
	¿Cuáles acciones desarrolladas por la escuela favorecen el proceso de inclusión escolar? ¿Cuáles acciones desarrolladas por la escuela	¿Considera que su hijo(a) tiene el apoyo necesario para un proceso educativo inclusivo?

	obstaculizan el proceso de inclusión escolar?	
	¿En alguna instancia su hijo(a) mencionó haber experimentado o vivido experiencias de apoyo la escuela? ¿Si la respuesta es positiva, puedes contar como fue?	
Proceso educativo inclusivo en el PIE	¿Cómo fue recibir la noticia que su hijo(a) podría recibir apoyo del PIE?	¿Podrías comentar cómo fue la experiencia en las otras escuelas?
	¿Cómo ha sido la experiencia de inclusión escolar para la familia con el apoyo del PIE? ¿Han percibido cambios en las relaciones sociales?	¿Qué ha significado para ti como familiar, que su hijo(a) reciba apoyo del PIE? ¿Consideras importante? ¿por qué?
Políticas inclusivas desde las perspectivas de las familias/tutores		
Apoyo desde las políticas inclusivas	¿Al elegir la actual escuela, la familia estuvo atento al currículo escolar o algún tipo de documento que garantizaba la inclusión escolar?	
	¿Porqué motivo seleccionaron la escuela actual?	¿Las políticas inclusivas siempre fueron consideradas por las familias al momento de elegir una escuela? ¿Podrías contar las razones?

ANEXOS

Anexo 1 - Acta de aprobación comité de ética de proyecto de investigación



COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN (CEI-UDP) Acta de Aprobación Ética de Proyecto de Investigación

Número Proyecto: **001-2023**

Fecha de aprobación: 27 de enero de 2023
Título de la investigación: Experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan programas de integración escolar
Investigador/res **Taise Dall'Asen**
Institución: Facultad de Educación, Universidad Diego Portales.
Fuente de Financiamiento: Proyecto Tesis Doctoral

Miembros del CEI-UDP que participaron en la reunión de aprobación:

Sra. Mara Muñoz, Facultad de Salud y Odontología, UDP. Presidenta
Sra. Constanza San Martín, Facultad de Educación, UDP. Vicepresidenta
Sr. Claudio Fuentes, Facultad de Derecho, UDP. Secretario
Sra. Francisca Romo, Facultad de Educación, UDP
Sr. Claudio Martínez, Facultad de Psicología, UDP.
Sra. María Paz González, Representante de la comunidad.

Documentación revisada:

- Proyecto Tesis Doctoral
- Consentimiento tutores
- Consentimiento Director establecimiento
- Consentimiento Coordinador PIE
- Carta compromiso ético transcriptor
- Consentimientos para padres y menores de edad
- Carta compromiso ético interprete de lenguaje de señas

Para otorgar la presente Acta de Aprobación, el comité deliberó evaluando los siguientes aspectos éticos:

Fundamentación ética de la aprobación:

1.- Valor Social: Alto: se centra en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera en escuelas con Programa de Integración Escolar (PIE), considerando sus experiencias, la de sus familias, y la influencia de las acciones escolares en el marco de este Programa.

2.- Validez Científica: Adecuada a los objetivos planteados. Propone instrumentos y análisis acordes al paradigma planteado. Cuenta con guías de tesis con amplia competencia.

3.- Discriminación arbitraria de los participantes: No se observa

4.- Razón riesgo/beneficio: Bajo a nulo riesgo a los participantes. Especifica el tiempo programado para la participación, y la falta de beneficios directos al participante.



5.- **Conflictos de interés:** No hay

6.- **Consentimiento Informado:** Cuenta con consentimientos adecuados a la normativa solicitada por este Comité, considerando a los actores institucionales del proceso, a la familia, y tutores.

7.- **Protección de los derechos de las personas:** El estudio cautela la autonomía de los participantes tanto en el diseño, como en la consideración de intérpretes de señas que cautelen tal proceso. Se protege la confidencialidad a través de la anonimización de datos.

CONCLUSIÓN:

El comité de ética en investigación de la Universidad Diego Portales, estima que el proyecto garantiza en todos sus procedimientos y metodologías, el respeto a los DDHH, y en el tratamiento de los datos obtenidos, su confidencialidad, y el respeto a la autonomía de los participantes, por lo que se le otorga la aprobación fundamentada del proyecto.

Por lo tanto, **considerado la ausencia de objeciones éticas, este Comité considera en forma unánime que no hay impedimento para la realización del estudio propuesto** (se anexa y es parte de esta acta, los documentos de Consentimiento Informado debidamente timbrados).

En caso de duda se le solicita contactarse con el CEI- UDP.

Se recuerda al Investigador que este documento de Consentimiento timbrado es el que debe utilizar durante la investigación. Asimismo, se le solicita en toda futura correspondencia, hacer referencia al Código asignado a su proyecto (**001-2023**). Para facilitar la correcta implementación de los aspectos éticos de su proyecto, se incluyen recomendaciones para el seguimiento.

Este Comité adhiere los postulados contenidos en la Declaración de Helsinki 2013, y cumple con las leyes chilenas 20.120 (Ley de Investigación), 19.628 (protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal) y con la Ley 20.584 (Ley de derechos y deberes de los pacientes), además de las normas institucionales de la Universidad Diego Portales.



María Muñoz
Presidenta Comité Ética

27 de enero de 2023

Fecha



Anexo 2 – Consentimiento director establecimiento

Título Proyecto: Experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan programas de integración escolar

Investigador Responsable: Taise Dall’Asen

Facultad: Educación

Financiamiento: Doctorado Universidad Diego Portales (UDP) – Universidad Alberto Hurtado (UAH)

Autorización del Director(a)

A continuación, le presentamos la información necesaria para que usted tome la decisión de autorizar la participación de la institución que dirige en la presente investigación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: El objetivo de esta investigación es analizar la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan PIE.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN:

Esta investigación se desarrolla por medio de los fundamentos teóricos-conceptuales para analizar la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan Programa de Integración Escolar (PIE). Para esto, se solicita la participación de todos los estudiantes con sordera que cursen enseñanza media, que hayan cursado toda su escolaridad en escuelas con PIE y que actualmente reciban apoyo de este programa.

El estudio contempla la construcción de las historias de vida de estos estudiantes sobre sus experiencias en el proceso de inclusión educativa, para lo cual se realizarán cuatro acciones en distintos momentos del primer semestre académico:

1° **Entrevistas biográficas:** Se realizará una entrevista biográfica a estudiantes participantes. Las entrevistas tendrán una duración aproximada de una hora y media.

2° **Fotovoz o photovoice:** A través de esa técnica, los estudiantes serán invitados a tomar fotografías de espacios del establecimiento escolar que son significativos para ellos. Esta actividad tendrá duración aproximada de 45 minutos.

3° **Línea de vida:** Los estudiantes deberán ordenar los hitos y hechos de su vida, lo que aporta un marco temporal referido a sus experiencias en torno al proceso de inclusión educativa, para esa actividad se estima una duración de una hora.

4° Para cerrar las actividades los estudiantes serán invitados a una entrevista individual final para la retroalimentación del proceso y de la construcción de la historia de vida en relación al proceso educativo. Esa acción tendrá una duración de una hora y media.

Todas las actividades serán realizadas en la escuela, en los horarios que se coordinen y no interrumpen las actividades educativas del estudiante, también todas las acciones ejecutadas con los estudiantes con sordera serán acompañadas por un(a) intérprete de Lengua de Señas Chilena. Además, todas las acciones serán videograbadas y luego transcritas en español.

En esta investigación será incluida la participación de otros informantes significativos. Se realizará una entrevista semiestructurada con el tutor(a) directo o familiar más cercano

implicado en el proceso educativo del estudiante con sordera. También, se realizará una entrevista semiestructurada al coordinador(a) del Programa de Integración Escolar (PIE) de cada escuela participante. Además, como parte del proceso investigativo se realizará un análisis de contenido de los documentos del establecimiento con la finalidad de analizar y describir que acciones los PIEs realizan con los estudiantes con sordera en lo referido a las culturas, políticas y prácticas educativas. Por lo tanto, se solicitará al director(a) acceso a los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- Programa de Integración Escolar (PIE)
- Reglamento de Convivencia
- Reglamento de Evaluación
- Plan de Mejoramiento Educativo (PME)
- Planes Individuales de los Estudiantes
- Planes de Trabajo de los Profesores/Intérprete.

Todo el material (videgrabaciones, fotografías, transcripciones, línea de vida y documentos), será almacenado por 5 años en el computador con respaldo en la nube (online) de la Investigadora Responsable, Taise Dall'Asen, que cuenta con una clave de acceso. Al término de este período, serán destruidas de manera segura.

BENEFICIOS: No habrá beneficios directos al establecimiento que dirige, sin embargo, se les invitará a participar de un seminario de difusión de los resultados y también serán compartidos los artículos científicos.

Esta investigación pretende producir un beneficio público: la generación de evidencia científica sobre el proceso de inclusión desde la experiencia y la narrativa de los principales protagonistas a quienes está dirigida la política educativa por medio del Programa de Integración Escolar (PIE), contribuya para contar con evidencia que favorezca el desarrollo de una educación inclusiva que responda a las necesidades y particularidades de la población sorda y de las familias de estos sujetos. De este modo, la generación de este conocimiento permitirá contar con evidencias que contribuyen en la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación efectiva de los estudiantes con sordera y sus familias, además de incidir en la política educativa, particularmente, en lo referido a los PIE destinados a estudiantes con sordera.

RIESGOS: Dada las características de esta investigación no se prevén riesgos asociados. Aun así, si en el desarrollo de este proceso surge algún inconveniente o tiene alguna consulta que hacer, no dude en preguntar a la responsable de la misma.

COSTOS: Todos los costos asociados a la realización de la entrevista, la fotovoz, la línea de vida, la transcripción y documentos son responsabilidad de la investigación y están contemplado en

su presupuesto. Ni los participantes ni la institución deberán pagar por participar en este estudio.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN. La información obtenida a través estudio se mantendrá en forma confidencial. Las futuras publicaciones académicas que contemplen el uso de estos datos se referirán a ellos sin precisar el nombre, así como ninguna información personal de los profesionales entrevistados ni tampoco del lugar dónde se realizó la investigación.

VOLUNTARIEDAD: Esta autorización es completamente voluntaria, y no obliga la participación de la institución que usted dirige. Usted tiene el derecho a retirar la autorización para que participe el establecimiento que usted dirige, en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna.

PREGUNTAS: Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactar a la Investigadora Responsable, Taise Dall'Asen, al teléfono (+56) 9 93591863; correo electrónico: taisedallasen@hotmail.com.

Esta investigación ha sido revisada y aprobada por el comité de ética de la Universidad Diego Portales. Si usted tiene alguna duda, pregunta o reclamo, o si considera que sus derechos no han sido respetados, puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Universidad Diego Portales (comitedeetica@mail.udp.cl) dirección: Manuel Rodríguez Sur 415 (F. 26762197)

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO.

Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los beneficios y los derechos que me asisten y se me ha precisado que puedo retirar esta autorización en el momento que lo desee.

- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado a hacerlo.
- No estoy renunciando a ningún derecho que me asista.
- Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar esta autorización según mi parecer.

Entonces, yo _____

(Nombre y firma)

Director(a) del _____

(Nombre de)

Autorizo la realización de esta investigación en el establecimiento escolar que dirijo.

Firma del Director(a)

Taise Dall'Asen,
Investigadora responsable

Santiago, _____, _____, 2023.

Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento, mientras que una segunda copia queda en poder de la Investigadora Responsable.

Anexo 3 - Consentimiento informado para coordinador(a) del Programa De Integración Escolar (PIE)

Título Proyecto: Experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan programas de integración escolar

Investigador Responsable: Taise Dall'Asen

Facultad: Educación

Financiamiento: Doctorado Universidad Diego Portales (UDP) – Universidad Alberto Hurtado (UAH)

Consentimiento informado para coordinador(a) del Programa De Integración Escolar (PIE)

Este documento tiene el propósito de entregar toda la información necesaria para que usted pueda decidir sobre su participación, - o no - en este proyecto de investigación científica.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: Analizar la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan el Programa de Integración Escolar (PIE). De este modo, se espera describir las acciones generadas en el marco del PIE con los estudiantes durante el proceso de inclusión educativa. En este contexto, usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio por ser un(a) coordinador(a) del Programa de Integración Escolar (PIE) implicado en el proceso educativo de un estudiante que actualmente es parte del programa.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN: Su participación consistirá en la realización de una entrevista semiestructurada, para esa actividad se estima una duración de una hora y se realizará en las dependencias de la escuela. La entrevista será grabada y luego transcrita en español.

BENEFICIOS: Usted no será beneficiado directamente por los resultados de este estudio, a pesar de ello, será invitado(a) a participar de un seminario de difusión de los resultados y también serán compartidos los artículos científicos. Además, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca del proceso de inclusión escolar en los establecimientos que implementan el Programa de Integración Escolar (PIE). De este modo, la generación de este conocimiento permitirá contar con evidencias que contribuyen en la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación efectiva de los estudiantes con sordera y sus familias, además de incidir en la política educativa, particularmente, en lo referido a los PIE destinados a estudiantes con sordera.

RIESGOS: No anticipamos riesgos asociados a su participación en este estudio. Sin embargo, algunas de las preguntas le pueden producir incomodidad. Si usted experimenta algún malestar o tiene alguna consulta que hacer durante la entrevista, no dude en preguntar al responsable de la misma. El estudio puede interrumpirse/detenerse cuando usted lo indique.

COSTOS: Todos los costos asociados a la realización del estudio son responsabilidad de la investigación y están contemplado en su presupuesto. Los participantes no deberán pagar por participar en este estudio.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN: La información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Nunca se publicará ni se divulgará a través de ningún medio los nombres de los participantes ni ningún dato que pudiese identificarlos(as). Los resultados de este estudio se podrán dar a conocer en presentaciones académicas o publicaciones científicas, pero ningún participante será identificado(a) en ningún reporte o publicación acerca de este estudio. Todo el material (videograbaciones, fotografías, transcripciones y documentos), será almacenado por 5 años en el computador con respaldo en la nube (online) de la Investigadora Responsable, Taise Dall'Asen, que cuenta con una clave de acceso. Al término de este período, serán destruidas de manera segura.

VOLUNTARIEDAD: Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para usted. Si usted retira su consentimiento, el registro de su entrevista (grabaciones y transcripciones) serán eliminados y la información obtenida no será utilizada.

PREGUNTAS: Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactar al Investigador Responsable Taise Dall'Asen todas las dudas que tenga acerca de este estudio y puede realizarlo en cualquier momento de su ejecución. Podrá comunicarse directamente al siguiente teléfono: (+56) 9 93591863; correo electrónico: taisedallasen@hotmail.com

Esta investigación ha sido revisada y aprobada por el comité de ética de la Universidad Diego Portales. Si usted tiene alguna duda, pregunta o reclamo, o si considera que sus derechos no han sido respetados, puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Universidad Diego Portales (comitedeetica@mail.udp.cl) dirección: Manuel Rodríguez Sur 415 (F. 226762197).

Declaración de consentimiento.

Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.

Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado a hacerlo. No estoy renunciando a ningún derecho que me asista.

Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar mi participación según mi parecer.

Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento y la otra copia queda en poder de la Investigadora Responsable.

FIRMAS

Nombre Participante	Firma
---------------------	-------

[] Deseo recibir copia de la transcripción de la entrevista

[] Deseo recibir copia digital de la publicación

Taise Dall'Asen	Firma
-----------------	-------

Fecha:

Anexo 4 - Carta Compromiso Ético Intérprete Lengua de Señas Chilena

Título Proyecto: Experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan programas de integración escolar

Investigador Responsable: Taise Dall'Asen

Facultad: Educación

Financiamiento: Doctorado Universidad Diego Portales (UDP) – Universidad Alberto Hurtado (UAH)

Carta Compromiso Ético Intérprete Lengua de Señas Chilena

Yo _____, RUT _____, en mi rol de Intérprete de Lengua de Señas Chilena en el estudio denominado “Experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan programas de integración escolar” me comprometo a respetar todos los resguardos éticos que mi labor implica.

Entiendo que la información interpretada es confidencial. Por lo tanto, me comprometo a no difundirla, es decir:

- Me comprometo a no reproducir las conversaciones interpretadas durante las entrevistas en ninguna otra instancia;
- Me comprometo a no alterar lo comunicado por cada uno y todos quienes participen en las entrevistas.

Sí, he leído y entiendo el compromiso solicitado y estoy de acuerdo con asumirlo y respetarlo.

Nombre Intérprete

Firma

Taise Dall'Asen

Firma

Fecha:

En caso de que las condiciones sanitarias no permitan dar a conocer su consentimiento de manera presencial, puede realizarlo de la siguiente manera:

1. La firma digital (o escaneada) y enviada al investigador
2. Un e-mail del participante dirigido al investigador responsable que explícitamente diga “DECLARO QUE ACEPTO PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN EN LAS CONDICIONES QUE ME HAN SIDO EXPLICADAS EN LA CARTA DE CONSENTIMIENTO

Anexo 5 - Carta Compromiso Ético para Transcriptor(a)

Título Proyecto: Experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan programas de integración escolar

Investigador Responsable: Taise Dall'Asen

Facultad: Educación

Financiamiento: Doctorado Universidad Diego Portales (UDP) – Universidad Alberto Hurtado (UAH)

Carta Compromiso Ético para Transcriptor(a)

Yo _____, RUT _____, en mi rol de transcriptor(a) en el estudio denominado “Experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan programas de integración escolar” me comprometo a respetar todos los resguardos éticos que mi labor implica.

Entiendo que la información transcrita es confidencial. Por lo tanto, me comprometo a cuidar el material de las videograbaciones que debo transcribir, es decir:

- Me comprometo a no reproducir las videograbaciones y/o la información contenida en ella en ninguna otra instancia;
- Me comprometo a no alterar, manipular ni lucrar con el material a mi cargo;
- Me comprometo a borrar y eliminar de mi computador el archivo transcrito a los dos meses de ser entregado al equipo de investigación; y
- Me comprometo a informar a los responsables del estudio si conozco o creo conocer a alguno de los participantes y a abstenerme de transcribir dicho material.

Sí, he leído y entiendo el compromiso solicitado y estoy de acuerdo con asumirlo y respetarlo.

Nombre transcriptor/a

Firma

Taise Dall' Asen

Firma

Fecha:

(Dos copias

Anexo 6 - Consentimiento: padre/madre por estudio a menor de edad

Título Proyecto: Experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan programas de integración escolar

Investigador Responsable: Taise Dall'Asen

Facultad: Educación

Financiamiento: Doctorado Universidad Diego Portales (UDP) – Universidad Alberto Hurtado (UAH)

Consentimiento: padre/madre por estudio a menor de edad

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de permitir participar a su hijo(a), -o no-, en una investigación que tiene como objetivo analizar la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan PIE.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN: La participación de su hijo(a) consistirá en el desarrollo de cuatro acciones para la construcción de las historias de vida. En primer lugar, la realización de una entrevista biográfica, cuya duración aproximada será de una hora y media. En segundo lugar, su hijo(a) participará de otras dos actividades: una de ellas consistirá en tomar fotografías del ambiente escolar con la finalidad de promover el fortalecimiento de la participación de su hijo(a) en el estudio, y un mayor empoderamiento individual para transmitir sus ideas y expresar emociones y sentimientos con relación a sus procesos educativos en los espacios escolares. Esta actividad tendrá duración aproximada de 45 minutos. La última actividad consiste en elaborar una línea de vida, donde serán representados visualmente los hitos y hechos significativos sobre su propia experiencia en torno al proceso de inclusión educativa, para esa actividad se estima una duración de una hora. Para cerrar las actividades los estudiantes serán invitados a una entrevista individual final para la retroalimentación del proceso y de la construcción de la historia de vida en relación al proceso educativo. Esa acción tendrá una duración de una hora y media.

Todas las actividades serán realizadas en la escuela, en los horarios que se coordinen y no interrumpan las actividades educativas del estudiante, también todas las acciones ejecutadas con los estudiantes con sordera serán acompañadas por un(a) intérprete de Lengua de Señas Chilena. Además, todas las acciones serán videograbadas y luego transcritas en español.

BENEFICIOS: Su hijo/hija no se beneficiará por participar en esta investigación. No obstante, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca del proceso de inclusión escolar en los establecimientos que implementan el Programa de Integración Escolar (PIE). De este modo, la generación de este conocimiento permitirá contar con evidencias que contribuyan en la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación efectiva de los estudiantes con sordera y sus familias, además de incidir en la política educativa, particularmente, en lo referido a los PIE destinados a estudiantes con sordera. Se les invitará a asistir a un seminario de difusión de los resultados y también serán compartidos los artículos científicos que surjan de la investigación.

RIESGOS: No anticipamos riesgos asociados a la participación de su hijo/a en este estudio. Sin embargo, si alguna de las preguntas le produce algún malestar o incomodidad, o tiene alguna consulta que hacer durante la entrevista, la fotovoz y la línea de vida podrá

preguntar a la responsable de la misma y/o podrá detener su participación cuando él/ella lo desee.

COSTOS: Todos los costos asociados a la realización del estudio son responsabilidad de la investigación y están contemplado en su presupuesto. Los participantes no deberán pagar por participar en este estudio.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN: La información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en revistas científicas y conferencias académicas, sin embargo, el nombre de su hijo/hija no será conocido y todos los resultados que se publiquen serán anónimos. Las informaciones serán manejadas en forma responsable por la investigadora y serán utilizadas únicamente para los fines de esta investigación. Todos los resultados corresponderán a respuestas agregadas de la muestra y no se identificarán casos individuales. Todo el material (videgrabaciones, fotografías, transcripciones, línea de vida y documentos), será almacenado por 5 años en el computador con respaldo en la nube (online) de la Investigadora Responsable, Taise Dall'Asen, que cuenta con una clave de acceso. Al término de este período, serán destruidas de manera segura.

VOLUNTARIEDAD: La participación de su hijo/a en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar que su representado/a participe o a retirar a su hijo/hija, de esta investigación en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para usted o su representado/a. Si usted retira su consentimiento, el registro de la entrevista y demás antecedentes asociados a su hijo/a (fotografías, videgrabaciones, transcripciones y línea de vida) serán eliminados y la información obtenida no será utilizada. Su hijo(a) puede omitir las preguntas que desee o retirarse en cualquier momento, sin que esto tenga ninguna repercusión.

PREGUNTAS. Si tiene alguna duda, pregunta o reclamo puede contactar a la investigadora responsable, Taise Dall'Asen, al teléfono +56 9 93591863; correo electrónico: taisedallasen@hotmail.com. Si considera que los derechos de su hijo/a como participante en la investigación no han sido respetados, puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Universidad Diego Portales (comitedeetica@mail.udp.cl) dirección: Manuel Rodríguez Sur 415 (F. 226762197).

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO:

Declaro que el objetivo de esta investigación y todo lo relacionado con la participación de mi hijo(a) en ella me ha sido explicado claramente por la investigadora, que he leído y comprendido el contenido de esta página, y que estoy de acuerdo en que mi hijo/a _____ participe en este estudio.

Firma Consentimiento Informado

Padre o madre:

Firma _____

Investigador(a): Taise Dall' Asen (Universidad Diego Portales - Universidad Alberto Hurtado (UAH))

Firma _____

Se explicita que ambos firmantes reciben una copia de este documento.

Fecha _____

Anexo 7 - Formulario de asentimiento para encuesta a menor de edad

Título Proyecto: Experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan programas de integración escolar

Investigador Responsable: Taise Dall'Asen

Facultad: Educación

Financiamiento: Doctorado Universidad Diego Portales (UDP) – Universidad Alberto Hurtado (UAH)

Formulario de asentimiento para encuesta a menor de edad

Estimado/a estudiante:

El propósito de esta información es ayudarte a tomar la decisión para que puedas decidir si deseas participar, -o no-, en una investigación que tiene como objetivo analizar la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan PIE.

Antes de tomar esta decisión, es importante que sepas lo siguiente:

Tu participación en este estudio ha sido autorizada por tus padres; sin embargo, si tu prefieres no participar, nadie te puede obligar a hacerlo.

Tu participación consiste en: 1° participar de una entrevista biográfica que tendrá una duración de aproximadamente una hora y media; 2° tomar fotografías de distintos espacios de tu institución escolar, con la finalidad de promover el fortalecimiento de tu participación en el estudio, y un mayor empoderamiento individual para transmitir tus ideas, expresar emociones y sentimientos con relación a tus procesos educativos en esos espacios escolares particulares. Esta actividad tendrá duración de aproximadamente 45 minutos; 3° elaborar una línea de vida, donde serán representados visualmente los hitos y hechos significativos sobre tu propia experiencia en torno al proceso de inclusión educativa, para esa actividad se estima una duración de una hora; 4° Para cerrar las actividades los estudiantes serán invitados a una entrevista individual final para la retroalimentación del proceso y de la construcción de la historia de vida en relación al proceso educativo. Esa acción tendrá una duración de una hora y media.

Nadie (ni tus padres ni tus profesores o compañeros) conocerá tus respuestas, es decir, tu participación será confidencial, sin que sea dado a conocer tu nombre.

1. Tu participación es voluntaria, puedes no contestar ciertas preguntas o retirarte en cualquier momento; el que tu decidas no participar o no contestar todas las preguntas no tendrá ninguna consecuencia para ti; ni tus padres ni tus profesores o compañeros sabrán si tu decidiste participar o no en el estudio.
2. Tus respuestas serán utilizadas únicamente para los fines de esta investigación.
3. Es importante que sepas que no hay beneficios para ti al participar en este proyecto, pero tampoco tendrás molestias.
4. En el caso que tengas más preguntas sobre esta investigación, se las puedes hacer a la persona que está realizando la investigación, o puedes pedirles a tus padres que te ayuden a contactarte con la Investigadora Responsable del estudio, quien con mucho gusto responderá tus dudas.

Declaro que he leído y comprendido esta página y estoy de acuerdo en participar en este estudio.

Nombre participante menor de edad:

Firma _____
Taise Dall'Asen.

Se explicita que ambos firmantes reciben una copia de este documento.

Fecha

Anexo 8 - Consentimiento informado para tutores/familiares

Título Proyecto: Experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan programas de integración escolar

Investigador Responsable: Taise Dall'Asen

Facultad: Educación

Financiamiento: Doctorado Universidad Diego Portales (UDP) – Universidad Alberto Hurtado (UAH)

Consentimiento informado para tutores/familiares

Este documento tiene el propósito de entregar toda la información necesaria para que usted pueda decidir, - o no - sobre su participación en este proyecto de investigación científica.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: Analizar la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan el Programa de Integración Escolar (PIE). De este modo, se espera describir la experiencia de las familias de estudiantes con sordera durante el proceso de inclusión educativa en relación con las acciones generadas en el marco del PIE. En este contexto, usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio por ser tutor(a)/familiar más cercano implicado en el proceso educativo de un estudiante que actualmente es parte del Programa de Integración Escolar (PIE).

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN: Su participación consistirá en la realización de una entrevista semiestructurada, para esa actividad se estima una duración de una hora y se realizará en las dependencias de la escuela. La entrevista será grabada y luego transcrita en español.

BENEFICIOS: Usted no será beneficiado directamente por los resultados de este estudio, a pesar de ello, será invitado(a) a participar de un seminario de difusión de los resultados y también serán compartidos los artículos científicos. Además, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca del proceso de inclusión escolar en los establecimientos que implementan el Programa de Integración Escolar (PIE). De este modo, la generación de este conocimiento permitirá contar con evidencias que contribuyen en la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación efectiva de los estudiantes con sordera y sus familias, además de incidir en la política educativa, particularmente, en lo referido a los PIE destinados a estudiantes con sordera.

RIESGOS: No anticipamos riesgos asociados a su participación en este estudio. Sin embargo, algunas de las preguntas le pueden producir incomodidad. Si usted experimenta algún malestar

o tiene alguna consulta que hacer durante la entrevista, no dude en preguntar al responsable de la misma. El estudio puede interrumpirse/detenerse cuando usted lo

indique.

COSTOS: Todos los costos asociados a la realización del estudio son responsabilidad de la investigación y están contemplado en su presupuesto. Los participantes no deberán pagar por participar en este estudio.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN: La información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Nunca se publicará ni se divulgará a través de ningún medio los nombres de los participantes ni ningún dato que pudiese identificarlos(as). Los resultados de este estudio se podrán dar a conocer en presentaciones académicas o publicaciones científicas, pero ningún participante será identificado(a) en ningún reporte o publicación acerca de este estudio. Todo el material (videograbaciones, fotografías, transcripciones, línea de vida y documentos), será almacenado por 5 años en el computador con respaldo en la nube (online) de la Investigadora Responsable, Taise Dall'Asen, que cuenta con una clave de acceso. Al término de este período, serán destruidas de manera segura.

VOLUNTARIEDAD: Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para usted. Si usted retira su consentimiento, el registro de su entrevista (grabaciones y transcripciones) serán eliminados y la información obtenida no será utilizada.

PREGUNTAS: Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactar al Investigador Responsable Taise Dall'Asen todas las dudas que tenga acerca de este estudio y puede realizarlo en cualquier momento de su ejecución. Podrá comunicarse directamente al siguiente teléfono: (+56) 9 93591863; correo electrónico: taisedallasen@hotmail.com

Esta investigación ha sido revisada y aprobada por el comité de ética de la Universidad Diego Portales. Si usted tiene alguna duda, pregunta o reclamo, o si considera que sus derechos no han sido respetados, puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Universidad Diego Portales (comitedeetica@mail.udp.cl) dirección: Manuel Rodríguez Sur 415 (F. 226762197).

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO.

Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.

Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado a hacerlo. No estoy renunciando a ningún derecho que me asista.

Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar mi participación según mi parecer. Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento y la otra copia queda en poder de la Investigadora Responsable.

FIRMAS

Nombre Participante	Firma
☐ Deseo recibir copia de la transcripción de la entrevista	
☐ Deseo recibir copia digital de la publicación	
Taise Dall' Asen	Firma
Fecha	