



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

ESTUDIANTE SORDO: REDES DE APOYO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Alumna: Valladares Ravanales, Monserrat Belén
Profesora Guía: González Celis, Alejandra

Tesis para optar al título de Asistente Social
Tesis para optar al grado de Licenciado en Trabajo Social

Santiago, 2019

Dedicatoria

En esta oportunidad quisiera agradecer y dedicarle este logro primeramente a mi Padre Celestial por las bendiciones que me ha brindado a lo largo de mi vida, siendo una de ellas, haber tenido la oportunidad de formarme como Trabajadora Social y como Facilitadora en Lengua de Señas Chilena. De manera especial, dedicar este logro a mi Familia, en particular a mi madre Mónica Ravanales, quién siempre ha estado incondicionalmente apoyándonos a mis hermanas y a mí en nuestros desafíos, y alentándonos a ser mejor cada día.

Agradecer también a Fundación Sordos Chilenos, a Christian Muñoz, y a todas las personas que pude conocer en esta institución (Sordas u oyentes), quiénes me enseñaron la riqueza cultural de la Comunidad Sorda y su hermosa Lengua de Señas Chilena; gracias por permitirme aprender de ustedes y conocer su maravilloso mundo Sordo.

Asimismo, agradecer a las y los entrevistados de esta investigación, quienes me permitieron conocer sus experiencias de lucha dentro de un sistema educacional que no cuenta con las adaptaciones que requiere un estudiante Sordo, pero aun así han podido seguir adelante, al igual que muchas otras personas Sordas en su diario vivir.

Por último, pero no menos importante, agradecer a mis docentes, quienes me entregaron las herramientas necesarias para desarrollarme como profesional, así como también agradecer a mis compañeras y compañeros, en especial a mi grupo de amigas/amigos quiénes estuvieron apoyándome en momentos difíciles en el transcurso de mi carrera.

Tabla de contenido.

Introducción.	5
Capítulo I: Antecedentes	7
Pregunta	15
Objetivo General	15
Objetivos Específicos	15
Capítulo II: Marco Teórico: Conceptualización del Sordo	16
Discapacidad: Cambios conceptuales	17
Cambios del paradigma de la Sordera	21
Modelo Biomédico/rehabilitador de la Discapacidad	21
Modelo Socio – Antropológico	23
a) Comunidad Sorda	24
b) Cultura Sorda	26
c) Lengua de Señas	28
d) Historia, tradiciones y costumbres	30
e) Identidad Sorda	31
La Educación del Sordo y sus Redes de Apoyo	34
Situación del Sordo en el contexto Educativo	38
Educación Superior del estudiante Sordo	41
Redes Sociales	41
Tipología de las Redes de Apoyo Social	44
Redes de Apoyo para el Estudiante Sordo.	47
a) Intérprete de Lengua de Señas Chilena/ Facilitador en LSCH	48
b) Tomador de apuntes	48
c) Subtitulación/ Transcripción en directo	49
d) Servicios de apoyo	49
e) Adaptaciones en el proceso de evaluación	49

Capítulo III: Estrategia Metodológica	51
Tipo de estudio	52
Enfoque	52
Unidad de análisis	52
Población o Universo	52
Muestra	53
Técnicas de Producción de Información	54
Técnica de Análisis de datos	55
Capítulo IV: Análisis de los datos	56
Redes de Apoyo.	58
I Concepto: Redes de Apoyo Formales	58
II Concepto: Redes de Apoyo Informales	71
Capítulo V: Conclusiones Finales	81
Primer objetivo específico	82
Segundo objetivo específico	83
Tercer objetivo específico	88
Hallazgos	91
Aportes al Trabajo Social.	92
Bibliografía.	97
Anexos.	108
Pauta de Entrevista.	109

Introducción.

La presente investigación realizada por la estudiante de Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano tuvo por objetivo comprender las Redes de apoyos formales e informales que genera el estudiante Sordo durante su inclusión en la Educación Superior, desde un estudio cualitativo. En esta oportunidad se trabajó con personas sordas usuarias de la Lengua de Señas chilena que estuvieran cursando una carrera profesional o que hayan vivido la experiencia de estar en una; eligiéndose dos representantes de cada tipo de centro de formación de la Región Metropolitana. (Universidades privadas, Universidades estatales, Institutos Profesionales y Centro de Formación Técnica.)

A fin de contextualizar esta investigación, se presentó como primera parte las características propias que componen la Comunidad Sorda, y cómo estos comprenden el mundo; además de presentar las constantes barreras que genera su entorno hacía ellos en su desarrollo en los distintos ámbitos como persona, de modo de comprender el ambiente en el que se ven obligados a vivir por una sociedad oyente (Personas Sordas y Derechos Humanos, 2009:8).

A pesar de lo planteado, durante años el Estado Chileno ha instaurado políticas públicas y leyes a fin de generar un sentido de inclusión para la comunidad de personas sordas en distintos sentidos de la vida (laboral, salud, social, judicial y educacional, entre otros) y con ello, reducir las barreras de comunicación y promover la lucha por garantizar la libertad y la dignidad de estas; no obstante, en este documento, también se presentarán situaciones que desmienten la efectividad de lo instaurado por el Estado.

A partir de esta problemática, cobra real importancia contemplar los aspectos educacionales del nivel terciario del estudiante sordo y comprender las redes de apoyo que estos generan en su inclusión. Para ello se abordaron temas que permitieron comprender el mundo de las personas sordas, desde la concepción médica y socio antropológico; asimismo, se plantea la dinámica educativa del estudiante sordo y las redes de apoyo que se requieren para generar una igualdad de condiciones entre el estudiante oyente y el estudiante sordo en la educación terciaria.

Es en función de ello que se optó por una metodología de investigación de tipo descriptiva, con un enfoque cualitativo, con una muestra de ocho personas sordas (dos de cada institución) usuarios de la lengua de señas, quienes hayan vivido la experiencia de pertenecer a una institución académica superior de la región metropolitana como estudiantes (universidad – privada y pública-, I.P, CFT). Las técnicas de producción de información se basaron en entrevistas semi estructuradas en un formato de Lengua de Señas Chilena, las que posteriormente se analizaron a través de reconocimiento de los tópicos y similitudes de los distintos discursos de los participantes.

Se presenta así, un análisis de los discursos de los participantes sordos respecto a las redes de apoyo formales e informales que logran identificar en su proceso de inclusión educativa, destacando con ello las siguientes herramientas de apoyo: institucional, Intérprete en Lengua de Señas, tomador de apuntes, servicio de apoyo, apoyo en adaptaciones en el proceso de evaluación, docente, compañeros/as, familia y amigos. Sin embargo, éstas variaban en cuanto al nivel de apoyo y cómo estos lo recibían – gran parte de este apoyo se caracteriza por ser débil e inestable según lo expresado por los participantes –. Para finalizar, se presentan los aportes que entrega la investigación a la labor del Trabajador Social con usuarios sordos hablantes de la Lengua de Señas Chilena.

Capítulo I

Antecedentes.

"Nunca antes en la historia el bienestar de las naciones ha estado tan estrechamente vinculado a la calidad y el alcance de sus sistemas e instituciones de enseñanza superior." (UNESCO, 2003)

La Educación Superior es considerada como la formación de las capacidades y actitudes del individuo, con el objetivo de lograr su plena integración dentro de la sociedad, y con ello ser sujetos capaces de transformar la realidad social de manera positiva. Es así como la educación superior se define como “la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente de manera novedosa, eficiente y eficaz los problemas sociales” (Ibáñez, 1994:104)

Las instituciones encargadas de cumplir esta función se conforman a través de Universidades, Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CTF). Según el Servicio de Información de Educación Superior (2014) en Chile, existen 60 universidades, las que se componen por 16 estatales, 9 particulares con aporte del Estado pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y 35 privadas, 44 institutos profesionales y 58 Centros de Formación Técnica distribuidas a lo largo del país (SIES, 2014)¹

Estas instituciones deben cumplir con estándares relacionados a la calidad en la formación de los estudiantes, entendiéndose esta según la UNESCO (2012) como las condiciones y procesos de índole académica, psicosociales y ciudadanas del sujeto en la educación, sin embargo, estas se encuentran catalogadas como deficientes y retrasadas para el desarrollo social, puesto que el sistema educativo ha fracasado en la construcción de una sociedad basada en el desarrollo y cumplimiento de los derechos humanos y en la promoción de justicia social. Como consecuencia de ello, el desafío de impartir una educación de calidad se torna como uno de los objetivos fundamentales en la educación del siglo XXI (Díaz, 2014:85)

La educación hoy en día carece del desarrollo y cumplimiento de derechos que permitan el acceso pleno a la calidad de una buena educación.

¹A nivel de pregrado y las modalidades que estos cuentan, mencionar que se encuentra entre estos tipos de instituciones la modalidad diurna con un 71% de matriculados, sin embargo, la matrícula vespertina tiene una tasa de crecimiento mayor (43% versus 15% de la diurna). A diferencia de una fracción menor de los matriculados en las modalidades a distancia y semi presenciales que muestran el crecimiento más acelerado. (MIEDUC, 2015:4). Refiriéndonos a esta última a “una combinación entre los sistemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje y el modelo a distancia. Está diseñado para aquellos alumnos que, por distancia, situación laboral y/o familiar, no dispongan de tiempo para asistir a clases en la modalidad presencial tradicional.” (...) “se realiza a través del uso de una plataforma informática en ambiente web, que facilita el aprendizaje, promueve la interacción de los estudiantes y permite el seguimiento asincrónico y a distancia por parte del docente.” (IPLACEX, s.f)

En la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 26, señala que es menester que la educación superior sea igual para todos, es decir, que no exista discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas y/o sensoriales. Así también lo señala la Ley 20.370 que establece en su artículo N°4 que la Educación es un derecho de todas las personas, y en pos de ello se le otorga como un deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, a fin de promover la reducción de barreras de desigualdad en todo ámbito (económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras).

A pesar de las leyes que respaldan la inclusión en la educación superior tanto a nivel mundial como nacional, aún existen brechas de discriminación que no permiten una plena inclusión en el sistema de educación terciario para este. Es interesante observar el Índice de Progreso Social (IPS) Mundial (2017), cuyo estudio evalúa a 128 países –entre ellos Chile- mediante tres dimensiones del Progreso Social, las cuales se conocen como: *Necesidades Humanas Básicas*, *Fundamentos del Bienestar* y *Oportunidades*, específicamente esta última dimensión cuenta con cuatro indicadores: Derechos personales, Libertad Personal y Elección, Tolerancia e inclusión, Acceso a la Educación Superior. En estos dos últimos indicadores, Chile aparece dentro de los países peor evaluados, ya que de un total de 100 puntos obtiene en “acceso a la Educación Superior” un puntaje de 56,19, y en “tolerancia e inclusión” un puntaje regular de 72,26 (Porter & Stern, 2017).

Lo anterior permite inferir que ambos indicadores son componentes claves uno del otro, tomando en cuenta que en el ámbito de “tolerancia e inclusión” se evaluaba el nivel de discriminación y tolerancia/inclusión hacia las diferentes minorías sociales (pobreza, inmigrantes, sexuales, religiosas, situación de discapacidad, entre otros), obteniendo como resultado una baja participación de estos grupos en la sociedad dentro de sus distintas aristas (trabajo, educación, comunidad, etc.); de ello se puede desprender la idea de una correlación en la baja puntuación que tuvo “acceso a la educación superior”, puesto que en esta se evaluaba la equidad e igualdad de oportunidades de las personas al ingreso de la educación terciaria, cuyo bajo puntaje se puede relacionar con la escasa participación social de las minorías y la deficiente inclusión (igualdad de oportunidades) por parte de la educación superior en Chile hacia sus minorías. (Ibíd:20)

En suma de lo expuesto, cabe señalar que según los resultados del Estudio Nacional de la Discapacidad de 2015 (en adelante ENDISC), elaborado por el Ministerio de Desarrollo Social, los años de estudio cursados por la población adulta en situación de discapacidad tienen un promedio de 8,6 años, mientras que la población sin discapacidad cuenta con un total de 11,6 años, es decir, estudian en promedio menos años que la población nacional. Este hecho además se replica en cuanto a la educación superior, se tiene estimado que el 9,1% de la población en situación de discapacidad ha podido completar su educación superior, en contraste al 20% que alcanza población sin

discapacidad.

En base a lo expuesto, es posible señalar que el acceso a la educación superior y sobre todo la permanencia y conclusión de estudios de las personas en situación de discapacidad, se presenta en el contexto educativo como uno de los más excluyentes de todos, situación que amerita una solución inmediata (Díaz, 2014:86). De hecho, este escenario ha permitido que el concepto de educación superior inclusiva emerja frente a los paradigmas, permitiendo así, que grupos a los que le es difícil acceder a la educación superior lo puedan hacer, como es en el caso de las personas en situación de discapacidad, quienes a lo largo de la historia han sufrido la permanente exclusión por parte de la sociedad, a pesar que en este último tiempo se han instaurado políticas públicas que permitan la visualización de sus demandas y problemáticas frente a esta temática (Ibíd:86). Según SENADIS (2017) es posible enumerar estos avances como:

- Ley 20.422 en su Artículo N° 39 menciona que “Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (SENADIS 2017)
- Ley 20.609 “Ley antidiscriminación / Ley Zamudio” (SENADIS 2017)
- Creación del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), quién tiene la misión de “promover el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad... eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad, a través de la coordinación del accionar del Estado, la ejecución de políticas y programas, en el marco de estrategias de desarrollo local inclusivo.” (SENADIS 2017)

Las leyes mencionadas se estipulan con el propósito de proteger y resguardar el bienestar de la persona en situación de discapacidad dentro del contexto educativo superior. Sin embargo, a pesar de los intentos de proporcionar una educación más inclusiva, en el año 2011, el Ministerio de Educación – en adelante MINEDUC - llevó a cabo un estudio que pretendía develar el número de instituciones que contaban con el apoyo adecuado para el acceso de personas en situación de discapacidad, allí se reveló que:

“...de 174 instituciones de educación superior que fueron encuestadas cerca de si poseían sistemas de adaptación para recibir alumnos en situación de discapacidad, sólo 75 instituciones lo contestaron y de estas, 15 universidades del CRUCH (de un total de 25), 16 universidades privadas (35 en total), 15 institutos profesionales (43 en total) y 15 centros de formación técnica (75 en total), respondieron afirmativamente. (Mora & Núñez, 2016:28)

“...el estudio señaló que 637 estudian en las universidades del CRUCH (de ellas, 256 con discapacidad motora, 210 visual y 43 auditiva), 92 en universidades privadas, 89 en IP y 25 en CFT y sus principales áreas de estudio son: humanidades y salud, desglosándose en: Pedagogía, Trabajo Social, Psicología, Derecho y Enfermería” (Ibíd:29)

Frente a estos resultados, SENADIS y MINEDUC establecen una Red Nacional de Educación Superior Inclusiva² (RESI), donde se inserta este nuevo concepto más amplio, con una mirada intercultural en cuanto al ámbito de educación inclusiva, teniendo por objetivo “intercambiar conocimientos, información y experiencias en torno a la promoción de la inclusión educacional y social de las personas en situación de discapacidad e impulsar políticas públicas para garantizar los derechos de estos estudiantes” (Krause & García, 2012). De modo que, en materia de políticas públicas y programas a favor de la inclusión educativa superior, es posible decir que, en Chile aun cuando se muestran avances existen faltas de adecuaciones que faciliten la evaluación equitativamente en las asignaturas de acuerdo a sus propias capacidades y adaptaciones. (Mora & Núñez, 2016:29)

Dicho lo anterior, las instituciones de educación terciaria deben cumplir con ciertos estándares (adaptaciones) que permitan que estudiantes de esta índole puedan acceder a una educación equitativa y de calidad, estándares que van a depender de las necesidades que requiera la persona, ya que la comunidad que se encuentra en situación de discapacidad es diversa, y cada una de ellas requiere adaptaciones específicas para su plena inclusión; en este caso, y para fines investigativos, nos centraremos en el estudiantil Sordo, quienes presentan dificultades específicas en su contexto académico, tales como en su curriculum ordinario, interacción y participación en el aula de clases, comprensión del material educativo, entre otros aspectos (Domínguez, 2009:50)

Es importante mencionar que, según la Federación Mundial de Sordos, actualmente existen 74 millones de Sordos en el mundo, en tanto en nuestro país se estima que la cifra es de cerca de 488.511 personas Sordas centrándose la mayor cantidad en la región Metropolitana (INE, 2012). De la cifra nacional (488.511 personas Sordas) se estima que sólo el 0,2% de este número han egresado de carreras técnicas y profesionales en el territorio nacional según el censo de 2012 (FUNDESOR, 2016).

En concordancia a lo expuesto, es menester mencionar que la educación del sordo se ha caracterizado principalmente por la polémica entre los distintos enfoques que existen para intervenir a la persona Sorda en el área educativa; una de ellas es el enfoque oralista o médico – rehabilitador que presenta como metodología educativa el aprendizaje de la lengua mayoritaria (oralista) mediante técnicas de educación que históricamente han visto

² La Red de Educación Superior se estableció mediante las Redes Regionales de IES inclusivas por parte del SENADIS y el MINEDUC (2012), la cual está conformada por miembros todas las instituciones de educación superior - públicas y privadas- que aspiran a promover procesos y prácticas de educación superior inclusiva (Krause & García, 2012). En el caso de la Región Metropolitana, tales instituciones que conforman la Red son: U. de Chile, Pontificia U. Católica, U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, U. Santo Tomas, U. San Sebastián, U. de los Andes, U. Diego Portales, U. de los Lagos, IP Chile, U. Mayor, U. SEK, U. Andrés Bello, U. Arturo Prat, U. Artes y Ciencias Sociales, U. Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, U. de las Américas, IP Los Leones, U. Central, IP AIEP, U. Miguel de Cervantes, IP Santo Tomas, U. Pedro de Valdivia, U. de Santiago, Ministerio de Educación, SENADIS Regional Metropolitano, Federación Nacional de Sordos, Instituto Simón Bolívar, U. Academia de Humanismo Cristiano, U. Finis Terrae, IP La Araucana.

la lengua de señas como un obstáculo para alcanzar nivelación en contenidos con respecto de sus pares oyentes (Lissi, Svartholm, & González, 2012). Por otra parte, se encuentra el Modelo Socio antropológico el que enfatiza el uso de la Lengua de Señas en el desarrollo de su aprendizaje (Lissi M. R., 2011)

Se tiene presente que el estudiante sordo necesita una serie de condiciones para acceder a una educación de calidad en comparación de un estudiante oyente, y esto se debe a que la educación del Sordo no ha rendido de la misma forma que sus pares oyentes en cuanto a la base de lectura y escritura, puesto que los estudiantes sordos que egresan de la educación regular escolar tienen un nivel lector equivalente a un niño oyente de tercero o cuarto básico en promedio. La explicación que se le otorga a esta problemática se asocia a que el lenguaje hablado es un desafío para el estudiante sordo, debido a que el habla de este grupo no está arraigado en sonidos (Lissi, 2011), sino en lo visual, por medio del movimiento de los labios en conjunto con gestualidad corporal, son capaces de comprender alrededor de un 30% – 35% del mensaje emitido, sin embargo, esta dependerá de la rapidez que exija la circunstancia, lo que implicará ser o no dificultoso comprender lo que se está transmitiendo. (Ferrandéz & Villalba, 1996: 105)

Tal como mencionábamos, a pesar de las políticas públicas y leyes que han emergido durante este período referente a la inclusión de la persona en situación de discapacidad en la educación superior, hoy en día en las instituciones educativas aún siguen prevaleciendo ciertas barreras que impiden un aprendizaje significativo para el estudiante (Díaz, 2014), más aún para el estudiante sordo, ya que, según lo expuesto, se presentan barreras lingüísticas en el acceso a la información que se da en el aula de clases en comparación con sus compañeros oyentes.

Haciendo referencia de ello, algunos autores han investigado sobre las barreras de acceso y permanencia que tiene el estudiante en situación de discapacidad en la educación, tales como Borland y James (1999) quienes identifican **dos tipos de barreras** de acceso para el estudiante, las que se clasifican en: **infraestructura - espacios y currículo** debido a la complejidad que significa acceder al espacio de enseñanza – aprendizaje y más aún a través del currículo. De la misma manera, West et al. (1993) identifica que aquellas personas que presentan discapacidad de tipo sensorial se ven limitados en participar de la forma que lo hacen sus pares en las actividades y metodologías que presenta el currículo, llamándolas a estas “barreras específicas al tipo de discapacidad”. Así mismo, West et al (1993) agrega una tercera barrera que refiere a las barreras **actitudinales**, la que trata de aquellos aspectos en cuanto a la falta de compromiso o de cooperación por parte de los docentes en las adecuaciones pertinentes en las necesidades del estudiante, influyendo a su vez en las demás barreras – esta se reconoce como la que tiene mayor relevancia-. (Lissi, et. Al., 2009: 309)

En razón a las barreras que se presentan en la dinámica estudiantil de la persona sorda, se logra detectar dos tipos de barreras, las curriculares y las actitudinales, puesto que según De la Paz y Salamanca la educación que hoy en día se les imparte a los estudiantes sordos a nivel curricular, no está considerando las características y

particularidades propias que poseen los sordos y las adaptaciones que se deben de realizar para su óptimo aprendizaje (De la Paz & Salamanca, 2009: 19)

Por otro lado, De la Paz y Salamanca (2009) hacen referencia a Ballesteros y Martínez García, quiénes señalan que existen dos tipos de redes de apoyo social que puede recibir una persona, siendo estas redes las **Formales e Informales**; en donde la primera de estas se relaciona con las organizaciones administrativas brindadas por profesionales y voluntarios en la intervención en pos de ayudar al otro; y la segunda se caracteriza por no estar regidas por procedimientos sino más bien se dan de manera natural, donde la asistencia hacia la persona surge a partir de sentimientos afectivos y/o de obligaciones. (Ibid.)

Es importante tener en cuenta que la Educación Superior Inclusiva se alude en la Ley 20.422, cuya legislación instituye normas referentes a la igualdad de oportunidades e inclusión social a personas en situación de discapacidad teniendo como finalidad el pleno desarrollo de la persona en todos los ámbitos civiles. A continuación, se presentan algunos de los artículos que se refieren a los aspectos educativos:

Artículo 6 letra c): Servicio de apoyo: Toda prestación de acciones de asistencia, intermediación o cuidado, requerida por una persona con discapacidad para realizar las actividades de la vida diaria o participar en el entorno social, económico, laboral, **educacional**, cultural o político, **superar barreras de movilidad o comunicación**, todo ello, en condiciones de mayor autonomía funcional.”

Artículo 39, Inciso 2: Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras.

El artículo 42: Los establecimientos educacionales deberán, progresivamente, adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordo-ciegas en la educación básica, media y superior, con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo.

Por otro lado, la Ley N° 20.609 estipula medidas en contra la discriminación, estableciendo elementos judiciales que permitan reconocer este derecho al momento de alguna acción arbitraria de discriminación, es decir, lo que se reconoce en esta ley favorece en la inclusión a las personas sordas, eliminando aquellas barreras que se presentan en su contexto oyente. En este sentido la ley busca ofrecer una sociedad más inclusiva en el aspecto educativo - como en otros -, con una participación equitativa a través del Estado.

No obstante, estas leyes – siendo estas algunas de las tantas que se han creado - han instaurado normas en que personas en situación de discapacidad/sordos se pueda sentir incluidos en su contexto educativo; sin embargo y a pesar de todo, según cifras del CENSO 2012 se estima que sólo el 0,2% del total de sordos - 488.511 personas Sordas - han egresado de carreras técnicas y profesionales en el territorio nacional (FUNDESOR, 2016).

Se logra inferir, que el Estado Chileno ésta al tanto de la discriminación y vulneración de los derechos humanos como civiles que aquejan a las personas con algún tipo de “discapacidad”, puesto que establece leyes para promover la no discriminación y permitir el pleno acceso a las oportunidades educacionales para aquellos estudiantes que se ven en desventaja por las barreras que enfrentan en educación superior, como lo respalda el artículo 5 de la Ley 20.422

“Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensorial, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Mora & Núñez, 2016)

Como lo establece la Ley expuesta, la persona que posee algún tipo de discapacidad se verá sometida a las barreras que presenta el entorno, la que impedirá su plena y efectiva participación dentro de la sociedad, en comparación a los del resto de los ciudadanos que no presentan similar situación. Es por ello, que se torna de vital importancia que el estudiante sordo al ingresar a la educación superior pueda contar con redes de apoyo, para que pueda desarrollarse óptimamente.

Finalmente, y haciendo una revisión referente a lo expuesto, si bien es cierto, existe material bibliográfico en materia de inclusión en la educación básica como secundaria, a nivel terciario el conocimiento existente es escaso, más aún en estudiantes sordos y menos aún desde la perspectiva del trabajo social. Este conocimiento podría ser vital para poder pensar procesos de inclusión social en la educación superior, toda vez que Chile está avanzando en una estructura de derechos en el ámbito de la discapacidad, es por ello que toma real importancia llevar a cabo investigaciones que atañan a la temática y que permitan indagar en los apoyos que estos jóvenes han tenido para poder enfrentar su educación superior, de manera de poder comprenderlos y potenciarlos, facilitando su proceso de inclusión. Es por todo lo anterior que se precisa realizar un estudio de personas sordas que hayan tenido experiencia en la educación superior y con ello explorar las redes que hayan generado en su institución educativa de la Región Metropolitana.

Pregunta:

¿Cuáles son las redes de apoyo que un/a estudiante sordo/a genera para su inclusión en la Educación Superior?

Objetivo General:

Comprender las redes de apoyo que genera el estudiante sordo en su inclusión educativa superior.

Objetivos Específicos:

- 1- Identificar las redes de apoyos formales e informales que construye el estudiante Sordo en su inclusión a la educación superior.
- 2- Caracterizar las redes de apoyos formales e informales que construye el estudiante Sordo en su inclusión a la educación superior.
- 3- Interpretar la funcionalidad que le otorga el estudiante sordo a las redes de apoyo formal e informal que construye en su inclusión a la educación superior.

Capítulo II: Marco Teórico.

Conceptualización del Sordo.

Discapacidad: Cambios conceptuales

La Discapacidad a lo largo de la historia se ha convertido en una etiqueta garante de prejuicios y malos tratos para quienes la padecen, situándolos frente a un escenario de desventaja frente al otro. A comienzos de la historia se tuvo una visión animista a quienes padecían de discapacidad, donde se entendía esta como un castigo divino o personas que se encontraban endemoniadas. (García & Sarabia, 2001).

Sin embargo, aun cuando la visión animista se ha abandonado, se han mantenido las descalificaciones hacia quienes se encuentran en esa situación. Según Pantano (2005), en una investigación realizada respecto al tema como problema o asunto social, se observaron diversas maneras de dirigirse a esta población desde quienes no padecían esta condición, refiriéndose a ellos como "...anormales, atípicos, deficientes, diferenciados, disarmónicos, disminuidos, excepcionales, impedidos, incapacitados, inválidos, limitados, lisiados, menoscabados, minorados, minusválido, subnormales" (Pantano, 1987) (Pantano, 2009:77). Esto permite inferir que la significación que se le otorga a la "discapacidad" continúa siendo inhabilitante, menoscabadora y de desprecio para quienes se encuentran en esta condición calificada como "negativa" para muchos.

El concepto ha transitado desde una perspectiva "neutra" hacia una concepción "positiva", debido a las reiteradas situaciones de menosprecio que vivían las personas en situación de discapacidad. Esto es posible de observar en la modificación de su significado, en la Organización Mundial de la Salud (OMS) (García & Sarabia, 2001:15).

La OMS en su Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (1980) con las siglas CIDDM, definía discapacidad desde la base de «enfermedad» como "toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano". No obstante, esta definición cambió con la modificación que la OMS realizó con la CIDDM al dejarla como Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, con las siglas CIF (2001), y con ello su nueva definición de discapacidad aparece dentro del «estado de salud», que es entendida como el "término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano" (García & Sarabia, 2001:16,19). Así la OMS intenta alejarse del enfoque patologizante para transitar a uno que pretende tratar la salud que incluye diferentes estados de ésta, y con ello darle un trato más humano a quien tenga algún tipo de discapacidad.

Por otra parte, también se hace presente la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (ONU), que dispone del uso de dos términos adecuados para referirse a nivel mundial a este grupo, conociéndose

como Personas con Discapacidad (PCD) o Personas en Situación de Discapacidad. En Chile, y de acuerdo por lo estipulado por SENADIS, se opta por emplear el concepto de **Persona en Situación de Discapacidad**, ya que dicho término se fundamenta desde una perspectiva social, asumiendo que la interacción con el contexto (actitudinal y ambiental) limita a la persona de acuerdo a su condición de salud (física, psíquica, intelectual, sensorial u otras). (CNCA, 2017)

En concordancia a lo anterior, es necesario mencionar que de acuerdo al II Estudio Nacional de la Discapacidad, el 16.7%, es decir, 2.836.818 de personas pertenecientes a la población chilena (a partir de los 2 años en adelante) se encuentra en situación de discapacidad (SENADIS, 2017), caracterizándose por estar compuesta por personas en diferentes condiciones, ya sea físicas, mentales y de tipo sensorial (ceguera y/o sordera)³ (Míguez, 2006:54). Dicho esto, debido a fines investigativos este documento se centrará en la discapacidad de tipo sensorial –auditiva.

Clasificación de la Sordera

Las pérdidas auditivas dependerán de los factores etiológicos que presenta la persona, ya sea la localización de la lesión, grado de pérdida auditiva, adquisición del lenguaje oral (audición y/o visión), edad del suceso la cual tiene una alta relevancia respecto al nivel de oralización que tenga la persona (Ferrandéz & Villalba, 1996:5)

La Guía Clínica AUGE (2013)⁴ comprende la pérdida auditiva sobre los 20 decibelios (dB) de umbral auditivo en adelante, donde concibe diferentes tipologías de pérdida auditiva, y según su magnitud esta influirá en su trastorno del habla o del lenguaje. En la Tabla N° 1 se presentan los niveles de audición (tipos de sordera) de acuerdo a Bureau International d'Audio Phonologie (BIAP): (MINSAL, 2013:13)

Clasificación	Pérdida en decibelios
Normal	0 a 20dB
Hipoacusia Leve	20 a 40dB
Hipoacusia Moderada	40 a 70db
Hipoacusia Severa	70 a 90dB
Hipoacusia Profunda	Más de 90dB

Nota: Guía Clínica AUGE. MINSAL, 2013 **Tabla N° 1** - Adaptación y elaboración propia.

³ El CENSO 2017 se caracteriza por ser un CENSO abreviado el que redujo de 42 a 21 preguntas, por lo que no incluyó todos los aspectos, entre ellos, preguntas relacionadas a las personas en situación de discapacidad, lo que no permitió tener un número definido de personas en situación de discapacidad según su condición (sordera, ceguera, movilidad reducida, entre otras.) (SENADIS, 2017)

⁴ La Guía Clínica AUGE 2013, es una guía que entrega las directrices o protocolos para un cierto número de enfermedades, las cuales son cubierta por el plan AUGE o GES. (MINSAL, 2019)

Por tanto, es posible inferir que se considera hipoacusia a una pérdida auditiva sobre los 20 dB de umbral auditivo. Su forma más grave es la hipoacusia profunda o sordera que es arriba de 90 dB. Sin embargo, no solo importa el umbral de audición que tenga una persona sino también el momento de adquisición de la pérdida auditiva. Villalba y Ferrández (1996) manifiestan que estos dos términos sordo e hipoacúsico, tienen consigo diferentes características y problemáticas no coincidentes entre sí. En la Tabla N° 2 se presentan las clasificaciones y definiciones que realizan Marchesi (1987) y Fernández Viader (1996) (García M. B., 2004:10), en donde es posible identificar a la persona sorda en base a tres criterios:

I- Localización de la lesión auditiva	Sorderas conductivas: Corresponde a aquellos trastornos auditivos que se encuentran localizados en el oído externo o en el oído medio. Por lo general, los efectos de este no repercuten de manera muy nociva y pueden llegar a suprimirse a través de los tratamientos pertinentes.
	Sorderas neuro-sensoriales o de percepción: Se cataloga altamente nocivo y se clasifica con un grado de mayor dificultad. Están ocasionados por lesiones cocleares o por disfunciones que afectan desde el oído interno hasta el área auditiva del lóbulo temporal. Este tipo de clasificación se reconoce como una de las sorderas paralingüísticas más frecuentes
	Sorderas mixtas: Contienen componentes perceptivos y de transmisión.
II- Edad de adquisición de la sordera	Sorderas prelocutivas o congénitas: Se presenta antes de la adquisición del lenguaje, lo que conlleva a serias dificultades en la comunicación con la persona oyente. La persona sorda adquiere/aprende el lenguaje oral no de manera natural.
	Sorderas post - locutivas: La sordera emerge posterior a la adquisición del lenguaje.

III- Grado de pérdida auditiva	Hipoacúsicos: Son aquellas personas que su grado de audición es deficiente, sin embargo, con el uso de prótesis (audífonos - implantes cocleares) o sin ellas, su audición es funcional para la cotidianidad de la vida y a su vez permite la adquisición del lenguaje oral a través de la vía auditiva.
	Sordos profundos/severos: Son sujetos cuya audición no es funcional para la cotidianidad de la vida, teniendo como consecuencia la no adquisición del lenguaje oral a través de la vía auditiva, sin embargo, estos poseen su canal de comunicación a través del sentido de la vista el que les permite conectarse a su contexto.

Nota: Tabla N° 2: Adaptado y extraído de Cultura, Educación e Inserción laboral de la Comunidad Sorda, (p, 10 - 11), por M. García, Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

De acuerdo con lo planteado, es posible indicar que las personas en situación de discapacidad sensorial – auditiva forman parte de un grupo heterogéneo en términos de pérdida auditiva, ya sea hipoacusia o sordera, las que influirán en la adquisición del lenguaje o lengua de la forma oral o visual. Bajo esta premisa Schrager (1983) señala que la persona sorda como consecuencia de su escasa audición y adquisición del lenguaje oral a través de la vía auditiva incorpora y desarrolla por medio del canal visual su lenguaje (gestos faciales, corporales, lectura labio facial, entre otras). A diferencia de la persona hipoacúsica, quién a través de sus restos auditivos es capaz de elaborar una formación básica del lenguaje y por tal un habla interiorizada. (Ferrandéz & Villalba, 1996:15)

Cambios del paradigma de la Sordera

Tal como lo mencionábamos en relación a la evolución del concepto y definición de discapacidad, la noción de sordera tiene detrás distintas perspectivas que a continuación se presentan.

Pantano (2009) distingue dos modelos marcadamente diferenciados, uno de ellos es el **modelo Médico rehabilitador** el cual se sitúa desde un marco de patologización e individualidad; y, por otra parte, el **modelo Social – o socio antropológico** - que se basa en una construcción social (cultural, sociopolítica, entre otras). Es así como estos dos modelos difieren el uno del otro en su totalidad. (Pantano, 2009:77)

Jambor y Elliot (2005), explican que dentro de quienes componen este grupo minoritario, se asumen diferentes perspectivas para entender su sordera; ya sea desde la concepción de comprenderla desde la visión patológica/médica posicionándose como personas que padecen de una deficiencia sensorial – auditiva (discapacidad), sin reconocer los aspectos culturales. Por otro lado, se encuentran aquellas personas sordas que se identifican como una minoría lingüística – cultural parte de una comunidad Sorda que posee una lengua, identidad, costumbres y tradiciones propias de su naturaleza, es decir, para ellos la Sordera se comprende más allá de una deficiencia, sino más bien desde una identidad total que comparte una experiencia y destino en común. (Jambor & Elliot, 2005)

Modelo Biomédico/rehabilitador de la Discapacidad

Inicialmente, este modelo o paradigma surge en la primera mitad del siglo XX en las décadas de 1940 y 1950, teniendo un enfoque asistencial y rehabilitador, en donde estas personas debían “habilitarse” para ser parte de la sociedad. Posterior a la Segunda Guerra Mundial, algunos países eligieron a sus mejores médicos y científicos para rehabilitar a aquellos soldados que habían sido lesionados y así esta disciplina se torna a un tratamiento formal para quienes necesitaban de ella. Tal paradigma fue catalogado como Modelo Médico o Rehabilitador, el que entiende a la discapacidad como “un problema personal directamente causado por una enfermedad, trauma o estado de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales” (ODHAG, 2005:26) (Córdoba, 2008:85)

Dicho término también fue profundizado por autores interesados en el tema, uno de ellos es Palacios (2008), quien señala que el Modelo Biomédico Rehabilitador entiende la rehabilitación/normalización⁵ de la persona a partir del área médica, es decir, busca la

⁵ Bank-Mikkelsen director del Servicio Danés para el Retraso Mental en la década de los 50' instaura el concepto de “normalización” en aquellas personas que presentan discapacidad mental. Sin embargo, años más tarde Wolfensberger modifica, profundiza y expande el concepto de normalización, esta vez no solo para quienes padezcan de retraso mental, sino para todo aquel que esté en situación de discapacidad; dicha “normalización” se entiende como medios culturalmente normativos (familia, técnicas valoradas, métodos, etc.) permiten que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, además de mejorar o apoyar la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia, experiencia (adaptación sentimientos, etc.), estatutos y reputación (etiquetas, actitudes, etc.) (Samaniego, 2006)

adecuación y reparación del sujeto ya sea del cuerpo o de la mente para ajustarlo a la norma establecida. Asimismo, se busca insertar al sujeto dentro de prácticas habituales tales como educación especial, medicalización e institucionalización. Este modelo se centra en asimilar al sujeto a la norma para que pueda llegar a ser rentable dentro de su rehabilitación en actividades “normales” en la sociedad. En consecuencia, se establece una actitud paternalista frente a la persona en situación de discapacidad, centrándose en la carencia “de” –capacidad física, sensorial o mental- posicionándola como alguien vulnerable y con menos valor ante la persona más “válidas o capaces”. (Palacios, 2008:67)

Ahora bien, es posible apreciar que el enfoque preponderante aún hoy en día en la sociedad respecto a cómo ver a una persona en situación de discapacidad, es el Modelo Médico – Rehabilitador, concepto por el cual no solo se entiende a nivel nacional, sino que también a nivel mundial. En este sentido podemos volver a la OMS que, en conjunto a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) ha definido **Discapacidad** como “término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social).” (OMS, 2016), definición donde todavía aparece la idea de deficiencias.

El Modelo biomédico ha sido el discurso preponderante dentro de la sociedad frente al reconocimiento de las personas en situación de discapacidad y, esto ha influido no sólo en las interpretaciones que pueda tener la sociedad sobre ellos, sino también, en la capacidad de decisión que pueden tener las personas en su rehabilitación y sobre ellos mismos, lo que afecta y obstaculiza el desarrollo de la persona (Pantano, 2009:77).

El modelo sitúa a la sordera como una enfermedad cuya cura se encuentra en la rehabilitación por medio de aparatos (audífonos, implantes cocleares, etc.⁶) que permitirán volver a las personas sujetos oyentes, buscando la normalización y adaptación del cuerpo y mente del individuo, a fin de alcanzar los estándares predominantes en la sociedad. Se visualiza la sordera como una patología que desvía la norma, y cuya cura significa erradicarla y ser corregida, sin lograr entender y comprender su manifestación. De esta forma, la ciencia se ha desarrollado como un dispositivo de saber/poder sobre las personas sordas (Ladd, 2011).

⁶ **Audífonos*: Son aparatos utilizados para amplificar los sonidos (Ferrandéz & Villalba, 1996:114) y quienes tengan hipoacusia leve, moderada y/o algunas personas con hipoacusia severa, podrán optar a usarlos (MINSAL, 2013:9)

* *Implante Coclear*: Su función es sustituir las células dañadas a fin de estimular el nervio auditivo para enviar la señal al cerebro y así interpretar el sonido (Ferrandéz & Villalba, 1996:128); todos los niños con hipoacusia profunda y/o con hipoacusia severa que no se pudieron beneficiar con los audífonos, podrán optar a utilizar el implante (MINSAL, 2013:9)

Modelo Socio – Antropológico

*“Nada sobre nosotros, sin nosotros”
(Movimiento de Vida Independiente, 2003:39)*

El “Movimiento de Vida Independiente”⁷ ha sido emblemático en la lucha por los derechos civiles de las personas en situación de discapacidad. La acción que ha trascendido durante más de 30 años a nivel mundial responde a las barreras contextuales tanto físicas como psicológicas de la comunidad, asimismo se suman las “...reducidas expectativas de realización personal, a la estigmatización de la discapacidad, a los prejuicios que está conlleva y a la discriminación social, política y económica que limita hasta la desaparición social a las personas con discapacidad” (Vidal, 2013:40). Es así como el MVI apela a que las propias personas en esta situación sean los responsables de la gestión de los servicios que le afectan y con ello dar solución a sus problemas, invitando a derrocar el paradigma “rehabilitador” que define a la “discapacidad” como un problema que limita a la persona en la participación de sus actividades con un rol activo en sus decisiones y en su vida social.

Una solicitud similar es la que comienza a hacer la población sorda en los años 60’, en la que surgió una ruptura epistemológica trascendental, lo que conllevó a enormes cambios tanto en lo social como en lo político, en donde la medicalización que se les ha impuesto a personas sordas durante gran parte de la historia contemporánea del mundo occidental, y la “normalización” de estos bajo estándares establecidos por la sociedad; es cuestionado en los años 60’ con una revolución lingüística sobre la concepción de la sordera en las ciencias sociales (Keller, 2003:53) con la creación de la visión Socio-antropológica de la Sordera, la que propone la idea de la despatologización de la persona Sorda⁸, y paralelamente considerar este grupo de personas como una comunidad lingüística minoritaria y marginada la que contiene componentes que le permiten ser catalogada como una comunidad con lengua propia – la lengua de señas- y con características socio-culturales propias de su naturaleza (Rey, 2008).

Según Colin Barnes (2000), este modelo va más allá de responder sobre las barreras económicas, medioambientales y culturales, sino más bien, de responder a las barreras que se producen en cuanto a la inaccesibilidad en la educación, en los sistemas de comunicación e información, en el contexto del trabajo, en los sistemas de beneficencia inapropiados para la persona en situación de discapacidad, servicios de apoyo social y sanitarios discriminatorios, transporte, viviendas y edificios públicos y recreacionales

⁷ El Movimiento de Vida Independiente recobra vida cuando Ed. Roberts consiguió ser admitido en la Universidad de California, y fue inspiración para muchas otras personas en su misma condición, Ed. Roberts es considerado como el padre del Movimiento de Vida Independiente, sin embargo, este acto antecede desde los años 20 y 30 del pasado siglo, con Mary Switzer con su labor ejercida desde el gobierno en develar la injusticia del abandono de las personas con discapacidad en Estados Unidos. (Vidal, 2013:39)

⁸ Es común escuchar el término “Sordomudo”, siendo un concepto erróneo de la sociedad al nombrar así a quienes no escuchan y utilizan la Lengua de Señas como medio de comunicación; el hecho de que no puedan escuchar no significa que tenga como consecuencia la “mudez”. (Massone & Machado, 1994:1)

inaccesibles; asimismo, la imagen de este tipo de personas comúnmente en diferentes medios de comunicación (televisión, películas, periódicos, entre otros.) se aprecia desde una perspectiva negativa y de menoscabación. (Palacios, 2008:121)

Por consiguiente, es posible señalar que el Modelo Social se plantea desde un enfoque político y social en la protección y la promoción de derechos humanos, a diferencia de su contraparte que se gestiona desde el paradigma de un enfoque biomédico rehabilitador. Este paradigma social se orienta a una mirada emancipadora que permite el enriquecimiento de las relaciones humanas frente a lo “diferente”.

Esta investigación se situará bajo el Modelo Socio antropológico, puesto que este nuevo paradigma considera que las barreras que se les presentan a las personas Sordas no se originan por motivos religiosos, ni científicos; sino más bien, por causas sociales. Es por ello que este modelo posiciona al sujeto desde los valores esenciales de los derechos humanos, ya sea: dignidad humana, libertad personal e igualdad, lo que permite que se genere la disminución de barreras y se incremente la inclusión social, promoviendo con esto la autonomía personal, la no discriminación, normalización del entorno, accesibilidad universal, diálogo civil, entre otros aspectos. Es decir, este modelo es consistente con la disciplina del Trabajo Social, ya que considera que las dificultades que presenta esta comunidad se deben a la construcción social que existe frente a este tema, lo que conlleva que la misma sociedad limite e impida que las personas sordas se incluyan, decidan o diseñen con autonomía sus planes de vida con igualdad de oportunidades. (Victoria, 2013)

De manera que se pueda profundizar en este concepto, se presentarán los principales elementos que conforman a la Comunidad Sorda:

a) Comunidad Sorda⁹

Montero (1998) define el concepto de comunidad como “un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o de los interventores sociales, que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines” (Montero, 2004:96).

⁹ Woodward acuña la distinción entre *Sordo* con la primera en mayúscula y *sordo* con minúscula, términos que se utilizan dentro de la literatura socio antropológica en cuanto a la temática, no obstante, únicamente en inglés se adopta esta referencia de forma coherente a partir de mediados de 1980. Ladd explica que “*sordo*” con minúscula refiere a quienes la sordera se encasilla dentro de un plano audiológico, aquellos que perdieron relativa o parcialmente su audición a edad temprana o avanzada, generalmente no desean tener contacto con las comunidades Sordas usuarias de la lengua de señas, puesto que prefieren adoptarse a la comunidad mayoritaria (oyente). Por otro lado, se encuentra el “*Sordo*”, aquellos que nacieron Sordos o que perdieron la audición a temprana edad (infancia), estos se sienten representados y conformes en compartir dentro del colectivo Sordo donde su lengua es la lengua de señas y para quienes sus primeras experiencias de comunicación con sus semejantes se formaron dentro de la comunidad Sorda. (Ladd, 2011).

A partir de esta idea, es posible señalar que el concepto de comunidad se refiere a un grupo de personas que viven en relativa armonía compartiendo características en común, que conllevan a una identidad y un sentimiento en común. Sin embargo, el concepto planteado por Montero difiere en cierta medida a lo planteado por Heller (1988), en cuanto al espacio en el que se desarrolla esta dinámica, puesto que señala que comunidad no es la “escena o lugar” de manera estática, sino más bien, es el “sentimiento” que permite ser parte de la comunidad, aquellos procesos que se generan en sus relaciones humanas (procesos psicosociales) (Ibíd:96)

En base a lo planteado con ambos referentes, se logra inferir que el concepto de comunidad se es posible comprenderlo como un grupo de personas que tienen un objetivo en común y cuyo sentimiento identitario abarca su desarrollo cultural, acontecimientos históricos, costumbres, tradiciones, y sentimiento de pertenencia hacia un grupo. Todo ello se genera por medio de la construcción social por quienes conforman la comunidad, en este sentido es posible pensar que estamos en presencia de una “Comunidad Sorda”.

Según la Confederación Nacional de Sordos (CNSE) de España, la población Sorda cumple con los requisitos para ser nombrados como una Comunidad. Para esto, se refiere a dos aspectos fundamentales que la componen, el *primero* de ellos es la **condición en común** la que está formada por una **lengua en común** - lengua de señas - utilizada por quienes conforman la comunidad debido a que se adecua a su canal de comunicación; la **experiencia visual** es un elemento característico de los miembros, ya que su mundo se consolida a través de la visión; la **Historia de la Comunidad** y la **Cultura Sorda**, la que vendría siendo la expresión social de su estado en común. El *segundo* elemento se refiere al **colectivo de personas unidos por una causa**, donde la Comunidad Sorda se conforma por personas Sordas y oyentes que mantienen un sentido de pertenencia dentro de la comunidad con objetivos e intereses en común. Es así como a raíz de lo expuesto, la CNSE (2000) concluye que la Comunidad Sorda es “... el conjunto de personas Sordas y oyentes que tienen una lengua, unas experiencias, unos objetivos y fines comunes lo que los lleva a convivir y luchar, definiendo sus derechos e intereses como grupo” (García M. B., 2004:41)

Este grupo que conforma una comunidad culturalmente propia y diferente a la población mayoritaria (oyentes); se asimila a pueblos minoritarios, como es el caso de los pueblos indígenas, ya que poseen las características ya mencionadas y a eso se suma que su relación de convivencia se rige por una serie de patrones emblemáticos de la comunidad (saludar, despedirse, referirse al otro, aplaudir, entre otros.) que les permite expresarse de manera completa. (De la Paz & Salamanca, 2009:2)

A modo de ratificar la idea expuesta, es importante decir que para Oviedo (2003) las comunidades de personas sordas de diferentes países se han reunido para exigir que se les considere como minorías lingüísticas culturales, dicho reconocimiento tiene como base que toda comunidad minoritaria cultural se conforma por una lengua representativa, en

este caso, la lengua de señas lo que significa que sean poseedores de una cultura propia que se debe de visibilizar (Morales, 2009:3)

Es por ello que la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) define Comunidad Sorda como: (Martínez, 2016)

“Aquella que participa de unos valores culturales y lingüísticos contruidos en torno a la lengua de signos y a una concepción visual del mundo. La conforman personas sordas y oyentes que comparten el mismo legado lingüístico y cultural. Está dotada de una estructura asociativa con tupidas redes de relaciones, articuladas alrededor de entidades organizadas y cultura propia y donde la sordera no es considerada ni deficiencia ni discapacidad”.

Haciendo hincapié a lo señalado, es posible señalar que la Comunidad Sorda la componen a su vez personas oyentes que puede que estén relacionados con ella por lazos afectivos o profesionales, uno de los casos más comunes se encuentra en los hijos oyentes de padres sordos¹⁰, pues ellos crecen dentro de la comunidad y pasan a ser parte de ella. Además, señalar que esta comunidad se diferencia de las otras puesto que no tiene un territorio geográfico en específico y existen parámetros para ser parte de estas; una de ellas es usar la lengua de señas y sentirse identificado con los valores de esta comunidad. (Ibid.)

Como toda comunidad, esta tiene sus propias características que las diferencian de otras comunidades que a continuación se definirá:

b) Cultura Sorda

“La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es todocomplejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad”

E.B Tylor (1871) (Martínez, 2016)

Según la antropóloga F. Fernández (2012), el concepto de cultura se refiere a un concepto polisémico, en el hecho de que existen distintas acepciones y corrientes que lo definen. Sin embargo, es posible señalar que este concepto en general se reduce a tres ideas: la forma de **pensar**, la que se centra en la estructura psíquica de pensamiento que configura subjetividad, la forma de **sentir**, relacionada en las conductas y prácticas sociales que el sujeto va generando en su cotidianidad, conjugándose así la cultura y el **actuar**. Asimismo, se debe tener en claro tres ideas principales: (Esquer, 2012)

¹⁰ El 90% de las personas sordas nace dentro de familias oyentes (Kazez, Melloni, & Maldavsky, 2014)

- **La cultura se comparte:** El sujeto se logra comprender como un sujeto social, y por ende es un sujeto cultural, ya que vive en un medio con otras personas, donde éste, a través de la socialización, va adquiriendo patrones culturales.
- **La cultura se aprende:** Mientras los sujetos sociabilizan, estos van adquiriendo por medio de un proceso de aprendizaje patrones culturales. Un claro ejemplo de ello, son las instituciones que regulan esos aprendizajes, siendo estas las escuelas.
- **La cultura se transmite:** Se ha dicho que este es el motor de la reproducción cultural, ya que se transmite de generación en generación y es donde ahí se le otorga toda la importancia que tiene las personas mayores en la transmisión de prácticas y de costumbres a los menores y a los jóvenes, a fin de que estas se vayan reproduciendo posteriormente en la realidad cultural.

Ahora bien, bajo la visión de Cultura “Sorda” precisamente es posible señalar que la gran mayoría de los autores especializados en el tema se refieren a Taylor para definir el concepto de Cultura Sorda, definiéndola como: (Agurto, 2014)

“Cultura es el sistema de creencias, valores, prácticas compartidas y de producciones culturales tales como narraciones, cuentacuentos, humor, juegos de palabras, poesía en lengua de signos, artes dramáticas y mimo; escultura, pintura, fotografía y cine, que tratan sobre las experiencias de las personas sordas”

De la misma manera, Ladd (2005) señala que la Cultura Sorda es una cultura colectivista, por ende, todos sus valores y principios se enfocan en el beneficio del grupo, al contrario de lo que sucede con aquellas culturas individualistas que busca el beneficio de uno solo. Es así como la cultura sorda se encasilla en una cultura benefactora para su colectivo; categorizándose, así como una minoría lingüística con su propia lengua.

Por otro lado, Lane (2005) logra caracterizar la Cultura Sorda como un concepto que está compuesto por un nombre colectivo, sentimiento de comunidad, formas de comportamiento, valores distintivos, conocimiento, costumbres, estructura social, lenguaje, artes, historia, parentesco (Pérez, 2014; 260). Por otro lado, el autor Morles García (2009) indica que el Sordo se asume desde la diferencia, sin embargo, esta diferencia está dado por el hecho de utilizar una lengua viso – gestual, lengua minoritaria dentro de la sociedad, siendo esta una experiencia visual que percibe la vida de otra forma con una cultura propia (Ibid.)

Es de suma importancia destacar que un elemento cultural de la Comunidad Sorda, según el antropólogo Jim Kyle, es que éstos conforman asociaciones donde el individuo puede interactuar con sus pares en la misma lengua, produciendo así un intercambio de información – en cuanto a variados temas-, conllevando a una cultura vinculada a la comunidad (Martínez, 2016).

Es decir, los miembros de esta comunidad lingüística con particularidades han generado su propia cultura que está a la vez dentro de una cultura oyente que necesitan conocer y comprender para lograr así funcionar con efectividad en el mundo sordo como en el mundo oyente (Cabezas, 2014). Recordar que para oyentes y sordos sus contextos son similares, pero la forma en la que se logra vivir o experimentar el hecho, son diferentes, ya que las barreras de comunicación y la falta de concientización de los demás respecto a lo que vivencian las personas sordas, conllevan a que el colectivo Sordo se enriquezca de manera distinta al del oyente. (Martínez, 2016).

c) Lengua¹¹ de Señas

La ontología del lenguaje considera a este un elemento clave para la expresión e interpretación del ser humano, la construcción y acción al momento de describir y crear realidades. Con esto no sólo nos referimos al lenguaje hablado, sino también a lo que es visible para el ojo humano en las comunicaciones interpersonales.

La adquisición del lenguaje no solamente se puede obtener a través del lenguaje oral de un entorno oyente, sino que también se puede conseguir por intermedio de la lengua no verbal, siendo esta la lengua viso-gestual o mayormente conocida como la Lengua de Señas (LS), entendiéndose ésta como la lengua natural/nativa de las personas Sordas, basada en movimientos y expresiones a través de las manos, ojos, rostro, boca y el cuerpo que llegan a comunicar su pensar. Cabe mencionar que la lengua de señas es variante según el país en el que resida la persona, puesto que cada nacionalidad instaure su propia lengua para poder comunicarse entre sí, debido a las diferencias culturales. (Massone & Machado, 1994:1)

Una de las características más importantes que se encuentran en las minorías étnicas, culturales y lingüísticas es el desarrollo de una lengua propia que represente su identidad cultural. En el caso de la Comunidad Sorda, la lengua de señas para ellos representa ser un elemento identificativo que les permite crear su identidad grupal, sentido de pertenencia dentro de la Comunidad Sorda, tener la posibilidad de acceder a la independencia e individualidad y con ello formar una identidad propia, además de reconstruir por medio de su lengua el significado de los elementos y obtener información, transformándose este y obtener información, transformándose este – la lengua de señas – un medio de comunicación fidedigno para alcanzar un grado de socialización e interacción. (García M. B., 2004:43)

¹¹ La forma correcta de referirse es “Lengua de Señas” no “Lenguaje de Señas”, puesto que el término Lengua se refiere al sistema de signos que emplea una comunidad lingüística como instrumento de comunicación, en comparación al término “lenguaje” que es la capacidad del ser humano para expresarse y comunicarse. <http://www.prosordos.cl/> (PROSORDOS, 2017)

Por otro lado, la lengua signada en conjunto a la lengua hablada, se denomina Bilingüismo, situación lingüística en que los sujetos utilizan alternativamente, dependiendo del contexto comunicacional, dos lenguas distintas (lengua oral y lengua signada); un individuo es considerado bilingüe si sus competencias lingüísticas les permiten hacer uso de ésta al mismo tiempo. (Anzola, León, & Rivas, 2006)

Bajo las investigaciones realizadas por Stokoe (1960), en su publicación *Dictionary of American Sign Language Structure*, refiere que el código de comunicación visual de los Sordos posee características morfológicas y sintácticas como cualquier otro tipo de lengua, y no como una simple mímica sin estructura gramatical. Esta investigación repercutió de manera positiva y significativa para las comunidades Sordas del mundo, puesto que conllevó a dar legitimidad a su lengua y a su identidad. (Keller, 2003:53)

A pesar de ello, el discurso oralista tradicional señala que la lengua de señas no posee una estructura de componentes lingüísticos, impidiendo con esto que el sordo pueda adquirir un desarrollo cognitivo - lingüístico al igual que sus pares oyentes. Es por ello que manifiesta que el uso de la lengua viso - gestual sólo se limita para quienes no puedan ser oralizados o quienes tengan patologías sobre agregadas, además de referirse que el bilingüismo y la lengua de señas solo se podrán considerar como formas metodológicas, pero no como una norma educativa. (Massone M. I., 2009:4)

Esta apreciación de la lengua de señas en la antigüedad representaba una amenaza para la comunidad Sorda, puesto que durante en el pasado siglo, en la época comprendida de 1880 en el *Congreso Internacional de Educadores de Sordos en Milán*, el cual se llevó a cabo por personas oyentes, decidieron establecer políticas comunes para las escuelas de sordos en Occidente y cuya resolución resultó ser la erradicación total de la lengua de señas en las aulas, a fin de implementarse la lengua oral como metodología educativa para la adquisición del lenguaje de los niños/as sordos. Es decir, la lengua viso-gestual de las personas sordas se suprimía en su totalidad y con ello la participación de los adultos Sordos dentro de la sala de clases también, debido a que representaban hordas peligrosas para el desarrollo oral del sordo. Es así como este medio de comunicación visual desapareció en la realidad institucional de los centros educacionales; y a su vez en el imaginario colectivo de los oyentes. (Skilar, Massonne, & Veinberg, 1995:2)

Como consecuencia, de la erradicación de la Lengua de Señas en las personas Sordas durante un largo periodo, se comenzó a institucionalizar a los sordos en centros especiales oralistas, existieron casos en que se veía a la persona sorda como retrasados mentales o dementes, estigmatizándolos como subnormales ante la sociedad oyente-oralizadas. A partir de esta situación, las comunidades Sordas comenzaron a movilizarse para generar espacios de encuentro y formar asociaciones exclusivamente de personas sordas, a fin de tratar los temas atingentes que como comunidad los afectaba y a su vez generar instancias de relaciones humanas y recreativas con sus pares. En este periodo de tiempo las asociaciones tomaron un rol importante en cuanto a desempeñar funciones

vitales del ser humano en el sentirse parte de un todo, reconocerse unos con otros y obtener respuestas afectivas. (Keller, 2003:53)

Frente a lo anterior es posible afirmar que las modalidades expresivas del lenguaje se constituyen por medio de dos ejes centrales que poseen diferentes experiencias y apreciaciones de la sordera. Por un lado, se encuentra la conciencia del ser/tener una enfermedad sensorial que es carente de la audición, lo que significa una discapacidad relacionada a la adquisición de la lengua oral. No obstante, se encuentra la otra postura, que manifiesta una conciencia de ser/tener un cuerpo con una cultura e identidad propia a través de la Lengua de Señas, volviéndose este en un emblema de lucha. (Rey, 2008:8). Siguiendo esta línea, Lane (2005) indica que las personas sordas se relacionan estrechamente más a una minoría lingüística oprimida que a los grupos de discapacitados oprimidos (Pérez, 2014:278)

d) Historia, tradiciones y costumbres

La Comunidad Sorda da a mostrar su cultura a través de tradiciones y costumbres a partir de la lengua de señas, una de las costumbres que tienden a presentar los miembros de esta comunidad es explicar y dar a conocer la historia que tienen ellos y las barreras que se han presentado a principios de su historia y la lucha que tienen estos por visibilizar su cultura y tradiciones para ser respetados como minoría lingüístico cultural con su propia lengua. Por supuesto, en cada país es distinta la historia de cada Comunidad Sorda, sin embargo, toda historia se relaciona con la lucha que tienen estos día a día con poder acceder a la información en su propia lengua y que esta sea respetada. En Dinamarca, se da el caso que se toma como asignatura “La Comunidad Sorda”, donde se presentan contenidos referentes a su historia. (Martínez, 2016:58)

Por otro lado, la Comunidad Sorda tienen normas no escritas para mejorar su comunicación entre los mismos usuarios de la lengua de señas. Dichas normas se pueden entender como pautas de comportamiento, como las que se presentarán a continuación: (Ibid.; 59)

- Mantener el contacto visual mientras se esté en la conversación.
- Nunca se deben coger o tomar de las manos de la persona que está signando.
- El espacio que utilice la persona que esté signando debe ser amplio para que este se pueda expresar en su totalidad.
- Para llamar la atención de la persona sorda se debe utilizar maneras visuales para tener su atención (mover manos, prender y apagar las luces, entre otras técnicas), además de tocar cuidadosamente su hombro.
- Nunca se debe tocar la espalda de una persona Sorda, ya que esto puede provocar que la persona se asuste.

e) Identidad Sorda

“...las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado «positivo» de cualquier término - y con ello su «identidad» - sólo puede construirse a través de la relación con el otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo” (Hall, 2003:18)

“Construir identidad” es referirse a un “otro” en conjunto a la percepción colectiva del “nosotros”, lo que significa una construcción social (individual o colectiva) la que de ninguna forma se puede generar de manera aislada. Es así como las identidades culturales se refieren a un vínculo de interrelaciones con un “otro”.

De la misma manera, esta situación se replica con la Comunidad Sorda puesto que quienes componen este grupo se consideran parte de una Identidad Cultural, la que refiere a la construcción del mundo desde la experiencia del Ser Sordo, desde una perspectiva socio-antropológica, entendiendo a la persona como ser netamente visual y con una cultura distinta de la mayoría oyente. (De la Paz & Salamanca, 2009). Es decir, esta supone de diversos factores internos que permiten que el sujeto se considere “parte de” una comunidad, y en ella, sentirse cómoda al compartir tradiciones y costumbres que en estas se realicen (Rodríguez, 2013)

Cabe destacar que según los autores Santana y Bergamo (2005) se debe tener en cuenta que la identidad se construye a partir de la propia subjetividad del Sordo mediante su lengua y de las implicaciones de esta constitución en sus relaciones sociales. La identidad es el resultado de prácticas discursivas y sociales en situaciones socio – históricos particulares de cada individuo, influenciadas por la percepción social de cómo la persona sorda o su comunidad sea visto socialmente, es decir, el individuo es afectado y afecta el entorno, por los discursos y las prácticas sociales. (Agurto, 2014)

En mención a ello, es importante señalar que las personas Sordas constituyen un grupo heterogéneo, lo que influye en la identidad cultural de los individuos. Es así como se logra identificar tres tipos de identidad. A continuación, un cuadro (Tabla N° 3) representativo referente a los tipos de identidad (López & Llorent, 2013:1666)

Tipos de Identidad	Definición
<p>Personas con marcada Identidad Sorda.</p>	<p>Son aquellos que se identifican con una identidad Sorda, se definen como pertenecientes a la Comunidad Sorda y preferentemente usuarios de la Lengua de Señas. Quienes forman parte de este colectivo se caracterizan por ser Sordos natos (la mayor parte de nacimiento o con sordera pre-locutiva) que nacen dentro de familias sordas o se relacionan con sus pares a través de movimientos por la <i>Causa Sorda</i>, de manera que se consideran parte de una minoría lingüística cultural. Otro rasgo característico es que la idea de Cultura Sorda está arraigada en el pensamiento del individuo y en su diario vivir, de manera que rechaza la idea de que lo califiquen como discapacitado por razón de sus limitaciones auditivas, siendo que realmente las personas Sordas tienen incorporada de forma natural una lingüística cognitiva. Se configura un discurso en relación con poseer los mismos derechos y apoyo que le es proporcionado a quienes se registran como personas con discapacidad respecto al apoyo por la inclusión social, educativa, laboral, entre otros.</p>
<p>Personas que no se ven como culturalmente diferentes a las personas oyentes.</p>	<p>Se consideran personas “normales” con una discapacidad auditiva. Gran parte de este colectivo adquiere la sordera a través de infecciones o accidentes que implican la pérdida auditiva siendo no muy significativa, asimismo, quienes nacen sordos dentro de familias oyentes con una educación oralista con gran capacidad lingüística oral y lectura labio facial satisfactoria con los oyentes. A diferencia del punto anterior, estos no se consideran lingüísticamente culturales, sino más bien, prefieren ser catalogados como iguales a los oyentes, y mediante estrategias personales puedan superar sus limitaciones (esfuerzo y motivación) y/o mediante ayudas tecnológicas (audífonos, implante coclear, conservadores de voz a texto en el teléfono), etc. Se debe agregar que muchos de ellos niegan su condición de discapacidad y con ellos beneficios del Estado, con tal de ser catalogados como personas “normales”.</p>

<p>Personas con Identidad mixta.</p>	<p>Estos comparten elementos de cada grupo, donde se consideran personas con discapacidad debido a su limitante de audición y con ello conlleva a no lograr realizar algunas tareas cotidianas. La lengua que utilizan puede ser en tanto la lengua oral como la signada. En cuanto a sus actividades, estos se relacionan en su mayoría con personas oyentes, a causa del contexto que les rodean, no obstante, sus actividades también se relacionan en participar en asociaciones de personas Sordas, si bien de forma ocasional.</p>
---	--

Nota: Tabla N°3, Extraída en López & Llorent, 2013.

¿Deficiencia, discapacidad o identidad cultural?

Elaboración propia.

Es así como es posible indicar, que este grupo heterogéneo se constituye a partir de una identidad cultural, la cual se verá influida dependiendo del grado auditivo, educación oral, edad de adquisición de la sordera, entre otros elementos; teniendo como resultado no sólo un tipo de identidad, sino más bien, identidades que fluyen según el sentir de la persona sorda/hipoacúsica, y así poder decidir si ser parte o no de la Comunidad Sorda.

La Educación del Sordo y sus Redes de Apoyo.

Ha habido numerosos intentos de dar una definición específica y clara del concepto “exclusión”, en esta oportunidad la socióloga Hilary Silver (1995) ha expresado este concepto en una sistematización en la que se especifica el término “exclusión social” en tres enfoques o paradigmas básicos: (De los Ríos, 1996: 58)

- a) **Paradigma de la Solidaridad:** Esta idea proviene del Republicanismo, cuyos precursores son E. Durkheim y J. Rousseau, este paradigma concibe a la sociedad desde una perspectiva moral en común; en donde la exclusión se entiende como un **“proceso de debilitamiento o ruptura de los lazos que unen al individuo con la sociedad”**. Es decir, la exclusión se entiende como un fenómeno anormal que es antagónico a la integración, lo que conlleva a una ruptura del orden social.
- b) **Paradigma de la Especialización:** Proviene de la ideología del Liberalismo cuyo precursor es J. Locke. En este enfoque se concibe la idea de sociedad como una red de intercambios entre sujetos con distintas capacidades e intereses, sin embargo, la estructura social no implica que esta sea desigual. Aquí la exclusión es **“una separación inadecuada de las esferas sociales y de las normativas sociales”**, en esta se produce una forma de discriminación que conlleva una restricción a las elecciones. Cabe mencionar que para este paradigma no toda la exclusión es anormal, puesto que en algunas situaciones esta se puede producir por una decisión voluntaria.
- c) **Paradigma Monopólico:** Este procede de una ideología Socialdemócrata cuyos precursores son C. Marx y M. Weber. Este enfoque concibe a la sociedad como “un orden articulado en forma conflictiva, sustentado en la coerción y el dominio”. Aquí la exclusión es entendida como **un producto que surge a partir de la interacción entre distintas clases y que finaliza con la protección de los intereses de algunos (incluidos) en desmedro de otros (excluidos)**. Esto quiere decir que las instituciones sociales dejan a fuera a ciertos grupos, sin que esta sea su voluntad, conllevando de esta forma las desigualdades que originan la exclusión social. Una de las formas de superar la exclusión es mediante el desarrollo de los derechos ciudadanos y con ello un cambio en el modelo de integración vigente.

A partir de lo planteado, es posible indicar que la exclusión se refiere a una pérdida de los vínculos sociales que unen a un individuo a una comunidad, tales vínculos se pueden diferenciar en tres tipos: **Funcionales**, los cuales permiten la integración de los sujetos al funcionamiento del sistema; **Sociales**, que integran a los individuos a grupos sociales, y por último el de tipo **Cultural**, que permiten que los sujetos se incorporen a pautas de comportamiento que establecen las sociedades (Saavedra, 2001). Dichos vínculos (funcionales, sociales y culturales) se perderían al momento en que se produzca la exclusión del individuo por parte de la sociedad.

De manera antagónica, se encuentra el término de “inclusión”, cuyo concepto se entiende como la “agregación a determinados segmentos de la sociedad”. Estos dos conceptos “exclusión/inclusión” según F. Robles, señala que inclusión y exclusión no solamente se reproducen o sedimentan, sino también que se conectan una con la otra, en donde las personas no sólo se encontrarían en uno de estos puntos de manera permanente, sino más bien estarían deambulando entre ambos puntos (Ibid.)

Por consiguiente, la Exclusión Social está estrechamente relacionada con los procesos y sucesos de la ciudadanía social, que se encuentran vinculados con los derechos y libertades básicas de la persona en pos de su bienestar; tales factores se catalogan como trabajo, salud, educación, vivienda, calidad de vida, entre otros. Como se es dicho, la exclusión social implica una imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector integrado y otro excluido; tal sector – excluido- se caracteriza por encontrarse al margen de una serie de derechos laborales, educativos, culturales, entre otros, que implica el bienestar integral de los derechos del sujeto, que los garantiza el Estado de Bienestar. (Jiménez, 2008)

De acuerdo al Informe realizado por el Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2015), este logra identificar dos grupos excluidos dentro de la sociedad y por ende, grupos de interés para la política social a fin de fomentar su integración y participación en las distintas esferas de desarrollo integral de la persona (vida política, económica, social y cultural), dichos grupos conciernen a las personas en *situación de discapacidad* y a *los pueblos indígenas*, los cuales afrontan importantes barreras para el ejercicio pleno de sus derechos, debido a la marcada exclusión y desigualdad de oportunidades causadas por el escaso reconocimiento de la diversidad social del país. (MDS, 2015). Ambos grupos excluidos de la sociedad en sus distintas expresiones conllevan hechos trascendentales en su historicidad, sin embargo, en este documento no se hará alusión a la marginación que viven los pueblos indígenas, sino más bien a un grupo en específico dentro del colectivo de personas en situación de discapacidad, es decir, el colectivo de personas sordas, cuestión en la que se profundizará más adelante.

Por ahora es de suma importancia mencionar que la discapacidad y la exclusión social son dos categorías de análisis estrechamente relacionadas una con la otra, ya que en esta se encuentra por un lado un grupo de personas con problemas de salud y por el otro, sectores que por múltiples impedimentos no pueden satisfacer las necesidades básicas ya sean de índole social, político y/o económico de las personas en situación de discapacidad, impidiendo de esta manera que puedan acceder a una ciudadanía social plena. Este colectivo de personas se ve altamente excluido en la sociedad debido a las barreras que esta sociedad impone frente a ellos. Dichas barreras se expresan en el poco acceso a empleo, educación, accesibilidad a sitios públicos, entre otros aspectos sociales (Córdoba, 2008:81).

Como fue dicho, en la mayoría de los casos las personas en situación de discapacidad se les condiciona y restringe su participación social, anteponiéndoles distintas barreras que impiden su pleno acceso en distintas áreas, a esta se le suma el tema de las “etiquetas” en donde se le es visto como personas dependientes, incapaces de desarrollarse y potenciarse por sí mismas; que sumado a la ignorancia, el miedo, la lástima por parte de la sociedad hacia este colectivo, implica conflictos educacionales, laborales, de participación, culturales, etc. que limitan e impiden la inclusión en la sociedad a este grupo, como personas con derechos ciudadanos (Ibíd:82)

Como se planteó anteriormente, la exclusión que responde a la investigación presente es de la minoría lingüística – cultural sorda. Como lo cita De Avila (2014) en su texto “Sordos” a los autores De León, Gómez y Piñero (2007:1), menciona que si bien es cierto la exclusión y discriminación que viven diversos grupos por parte de la sociedad en el día a día, la exclusión que se le hace a la Comunidad Sorda además de ser visto como un grupo minoritario de “discapacitados sensoriales”, a este se le suma la exclusión por tener un idioma diferente, ya que eso resulta ser un problema para la comunicación efectiva con el oyente, por lo que en general no se entiende el mensaje a través de la lengua de signos. (De Avila, 2014)

La exclusión que presenta el sordo dentro de la sociedad es principalmente en el lenguaje, y a pesar de que estos cuentan con su propio idioma, también sufren una exclusión en el acceso de información, atención en la salud, el trabajo, derechos humanos y por sobre todo una exclusión de tipo educativa (Estrada, 2008). Por motivos investigativos, a continuación, el presente documento se tornará en profundizar sobre la educación del Sordo.

Situación del Sordo en el contexto Educativo

“La educación para los sordos es un problema educativo, como lo son también los problemas educativos relacionados con la educación rural, la educación de las clases populares, los niños de la calle, los indígenas, los inmigrantes, las minorías raciales, religiosas, las diferencias de género, los adultos, los presos, la tercera edad, los que están en proceso de alfabetización, los que son analfabetos, etc.” (Skliar, Cultura Sorda, 2003)

Según Skliar (2003) todos los grupos mencionados tienen especificidades que los diferencian con los otros grupos, sin embargo, todos tienen un elemento en común, este elemento consiste en que cada uno de ellos tienen cierta displicencia cuantitativa, es decir, forman parte de grupos; quienes sufren una misma exclusión, con ciertas similitudes en los procesos educativos culturalmente significativos. Dicha frontera pasa a ser la primera discriminación dentro de muchas otras que presenta la persona sorda, un ejemplo de ello es impedir que los temas de quehaceres educativos se puedan tratar con las mismas personas Sordas; (Ibid.)

“el hecho que la educación de sordos esté excluida del debate educativo, es la primera y más importante discriminación sobre la cual, después, se hilvanan sutilmente todas las demás discriminaciones -por ejemplo, las de índole civil, legal, laboral, cultural, etc.” (Op. Cit.)”

Infiriendo en lo planteado, las personas Sordas no han sido consideradas como tal para establecer nuevos quehaceres educativos en la escolaridad del estudiante sordo, ya que durante años ha sido silenciada en la educación como en otros ámbitos del desarrollo de la vida de un individuo.

La educación del Sordo tanto a nivel nacional como local tiene un porcentaje importante de analfabetismo, puesto que existen serios problemas de lecto – escritura, conllevando a que pocos sordos logren el acceso a la educación superior (Agurto, 2014). Este punto es especialmente importante de comprender antes de proseguir comprendiendo el problema global educativo.

La literatura científica ha develado que la gran mayoría de las y los estudiantes sordos no logran tener niveles óptimos de competencia lectora, debido a que estos no cuentan con competencias lingüísticas en el castellano (o el idioma correspondiente a su nacionalidad), en este caso, son numerosos los errores que cometen en la forma y contenido de la lengua al momento de expresarla. Esto sucede ya que la lengua de signos que utilizan los miembros de la comunidad Sorda - como ya se ha dicho - contiene su propia configuración y movimientos manuales en conjunto a expresiones faciales, patrones labiales y movimientos que implican el tronco y la cabeza, lo que significa que tiene su propia estructura gramatical que no se relaciona con las “reglas” del español escrito. La lengua de señas tiene componentes que les permiten ser capaz de expresar

conceptos académicos y pensamientos profundos. (CNSE, s.f :8)

Anzola, León & Rivas (2006) señalan que la dificultad que tiene el sordo para utilizar la lengua escrita se refleja en que esta la puede realizar con un mínimo de eficiencia. Esta limitación incide negativamente en distintas áreas, uno de ellos es el hecho que al no poder llevar a cabo de manera eficiente la lectura y la escritura, su conocimiento general se ve necesariamente restringido, convirtiéndose en un sujeto desfavorecido culturalmente; además de tener escasas posibilidades de lograr una comunicación e interacción social íntegra. Es por ello que el aprendizaje de la lengua escrita es un desafío ineludible para el estudiante sordo. (Gutiérrez & Ball, 2009)

Este vacío cultural del sordo radica en la educación impartida, puesto que como ya fue planteado en el capítulo anterior, existen dos enfoques para entender y comprender a la persona sorda, lo que implica también dos metodologías distintas; una de ellas es la **corriente Oralista** – enfoque Médico Rehabilitador – y el **modelo educativo Bilingüe-bicultural** – enfoque Socio antropológico – que a continuación se explicarán a partir de lo planteado por la autora Morales A. (2001):

La corriente Oralista se plantea desde una concepción estructuralista para la enseñanza de la lengua escrita, esta es asumida como “bloques de contenido que deben ser enseñados en una secuencia rígida (sujetos, verbos, complementos, predicados, entre otros), y no se entiende como un objeto de conocimiento que parte primeramente del individuo cognoscente. (Morales A., 2001)

Desde este enfoque, se han visualizado distintos problemas para el estudiante sordo, siendo estos la pobreza de conocimientos académicos y culturales, que implican retraso de 2 a 3 años de escolaridad en comparación al estudiante oyente de su misma edad; siendo un número acotado de sordos que ingresan a las universidades, deserción escolar, inclusive presentar resultados por debajo de los estándares normales en múltiples pruebas que aplican estos. A partir de ello, Sánchez (1995) explica que:

“De cada 100 niños que ingresaban a las escuelas de sordos, luego de haber pasado varios años de rehabilitación, no más de 15 eran catalogados como mínimamente oralizados para pasar a la escuela regular. Los 85 restantes estaban condenados a ir a los talleres laborales, apenas cumplidos los 13 ó 14 años como si fueran retardados mentales”. (p. 12). (Morales A., 2001)

Según Morales (2001), explica que el oralismo no ha respondido satisfactoriamente a las necesidades del estudiante sordo al momento de ver la calidad educativa que se le está impartiendo. Además, agrega que existen distintas personas y docentes que aún categorizan al oralismo como único el medio por el cual el sordo puede ingresar a estudios superiores; cuestión que Morales critica al citar a Sánchez (1995), ya que “si en medicina se aplica un tratamiento y se ve que de cien pacientes sólo uno o dos

se curan, es obvio que ese tratamiento no es de utilidad”. (Morales A., 2001)

Al contrario de esta corriente oralista, se encuentra el Modelo Educativo, dicho enfoque se visualiza con mayor claridad en Chile el año 2000 (Sierralta, s.f), esta corriente tiene una doble revaloración: una es la lengua signada como lengua materna del niño sordo, y la segunda es el adulto sordo con un nuevo rol dentro de la educación. Esta educación bilingüe – bicultural debe cumplir con cuatro premisas: (Skliar, Massone, & Veinberg, 1995:1)

- Un ambiente lingüístico apropiado para el proceso cognitivo y comunicativo de los niños sordos.
- Desarrollo socio – emocional íntegro de los niños sordos con la interacción e identificación con el adulto sordo.
- Lograr que los niños desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos de ningún tipo.
- Acceso completo a la información curricular.

El papel que juega el adulto sordo en el entorno educativo del niño sordo se destaca por cumplir una doble integración: por una parte, se encuentra la comunidad sorda y la comunidad oyente, en donde se le otorga al sordo la posibilidad de integrarse a este contexto bicultural desempeñando roles jerárquicos. La presencia del maestro sordo y con él, la lengua de señas, garantizan un canal comunicacional eficiente para que el estudiante sordo pueda entender el contenido de manera clara. Destacar que la presencia de este maestro sordo no implicaría alguna amenaza para el docente oyente y la lengua hablada (Ibíd.)

Según Serrano (1993), este modelo promueve la educación del sordo con contenidos impartidos en su primera lengua – lengua de señas – para su desarrollo cognoscitivo y lingüístico, además de enseñarles a través de una segunda lengua – oral - bajo un enfoque “comunicativo” (Morales & Yépez, 2010: 35). Señala también Fernández Viader (1995), que esta propuesta educacional es válida para la construcción de conocimiento en los niños sordos, además de propiciar la participación activa de estos en la sociedad. (Ibíd.: 35)

Ahora bien, si es necesario establecer cuál de los dos modelos ya mencionados es mejor para educar al estudiante sordo; Fernando Viera, activista ecuatoriano de los derechos de las personas sordas, señala que:

“Las personas sordas entendemos que el oralismo es muy importante porque sabemos que es un idioma más. Pero la lengua de señas también es un idioma. Las personas sordas hablamos, en un 90 por ciento, con lengua de señas. El bilingüismo que va acompañado de señas y oralismo hace que las personas entiendan mejor”. (Bongarrá, 2008: 75)

Para las personas Sordas es más accesible el contenido que se está impartiendo en la sala de clases a través de su propia lengua, la que permite una comprensión y entendimiento del contenido más acabado, que en comparación a la lengua oral.

Es así como a lo largo de la historia de Chile, los estudiantes pertenecientes a esta minoría han cursado su enseñanza regular en tres tipos de establecimientos educacionales (Sierralta s.f: 6). Sin embargo, cabe destacar que las cifras presentadas a continuación, pertenecen a estudios del año 2005 – 2009, puesto que en la actualidad (2019) no se han encontrado investigaciones que presenten información actualizada y que impliquen el catastro de estudiantes sordos en los distintos tipos de establecimiento.

- Escuelas Especiales específicas para personas sordas, cuyo número de establecimientos en el país alcanzan un total de 13 instituciones, según cifras entregadas por el MINEDUC (2005).
- Escuelas Especiales para estudiantes sordos y otras Necesidades Educativas Especiales (NEE), cuya cifra es de 20 establecimientos.
- Escuelas Básicas y de enseñanza Media con Proyectos de Integración Escolar (PIE) con estudiantes Sordos, se estiman 26 establecimientos los que se conocen como Establecimientos de Referencia (datos entregados por el MINEDUC 2009).

Se tiene en consideración que puede haber otros establecimientos educacionales, de entre los 2.266 establecimientos con PIE existentes en Chile, y necesariamente no se categorizan como Establecimientos de Referencia, pero sí está la posibilidad que cuenten con personas sordas dentro de su cuerpo estudiantil. Se torna necesario plantear que de acuerdo a las estadísticas entregadas por el MINEDUC (2005) los y las estudiantes Sordos se encuentran inscritos en establecimientos especiales y regulares en una proporción de 50% y 50%. (Sierralta, s.f)

Educación Superior del estudiante Sordo

Redes Sociales

Tal como mencionábamos en el apartado antecedentes, el Estado Chileno ha instaurado una serie de leyes que buscan beneficiar e incluir a la comunidad de personas en situación de discapacidad en el ámbito educativo, siendo una de estas la Ley 20.422, cuya legislación instaure normas respecto a la igualdad de oportunidades e inclusión social, tomando como principal objetivo el pleno desarrollo del sujeto.

Sin embargo, como lo han señalado distintos autores, a la Comunidad Sorda se le ha presentado múltiples barreras a la hora de acceder y desenvolverse en la Educación Superior, puesto que acarrear consigo un vacío en contenido educativo desde su educación regular, en comparación a la de un estudiante oyente, siendo uno de los puntos más relevantes el nivel de comprensión lectora y redacción que tienen la mayoría de las

personas sordas. Es a partir de ello, que surge la necesidad de que el estudiante sordo pueda recurrir a establecer redes de apoyo que les permitan continuar con su proceso educativo, ya que según Ballesteros define el sistema de apoyo como una “ayuda emocional e instrumental que para el individuo se deriva de un entramado o red social” (Yara J., 2013)

Para entender con mayor claridad a lo que nos referimos con redes de apoyo, Kessler (1985) señala que alrededor de la década de los 70 se evidenció que, entre los problemas psiquiátricos y la desintegración social, existían elementos en común que los llevaba a tener ese tipo de comportamientos, cuyas variables implicaban ser: la ausencia de lazos sociales adecuados y la ruptura de las redes sociales previamente existentes. A partir de ello, se ha generado una importante línea de investigación respecto al apoyo social (Villalba, s.f). Por otro lado, Wellman (1981), señala que normalmente se le atribuye a la red social la función de apoyo, caracterizándola con vínculos positivos y que todas las redes son sistemas de apoyo; no obstante, como lo indica Caplan (1974) las redes sociales cumplen con otra serie de funciones relevantes para el sujeto, siendo estas: la identidad y el control social, presión y facilitación (Hammer,1981). Inclusive, éstas también se pueden identificar como proveedoras de tensiones y conflictos, no solamente visualizarlas como fuentes de apoyo. (Ibíd.)

Según lo abordado, se logra apreciar que la Red Social llega a cumplir distintas funcionalidades para el sujeto; así como también pasa a construirse en base a una serie de relaciones de carácter personal que un individuo configura en su entorno, según lo establecido por Barnes y Bott (Oliva, 2004).

Para lograr comprender la importancia del trabajo de redes es importante tener en conocimiento el análisis de redes, sustentado teóricamente por el trabajo realizado por Bronfenbrenner (1979), quién presenta el Modelo Ecológico de desarrollo humano, el que hace referencia a la interacción constante del individuo con sus ambientes mediatos e inmediatos, quienes constituyen las estructuras de las redes sociales y las relaciones transaccionales de apoyo que va generando el sujeto (Campos, 1996).

El Modelo hace referencia a la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo que se encuentra dinámicamente en desarrollo, y las propiedades variantes de los entornos inmediatos en los que se desenvuelve la persona, y con ello va produciendo una interacción bidireccional persona – ambiente (Modelo Ecológico, s.f). Por tanto, frente a esta dinámica el autor señala que se debe considerar que la persona no es sólo un ente en el que el ambiente repercute en este, sino más bien como una entidad que va “implicándose progresivamente en el ambiente”, conllevando a que este influya e incluso reestructure el medio en el que se va desenvolviendo, considerándola como una interacción bidireccional. (García F., 2001)

Ahora bien, según Bronfenbrenner el concepto “ambiente” en sí es complejo, puesto que se extiende más allá del entorno inmediato, a fin de comprender las

interconexiones entre los diferentes entornos y la influencia que se ejerce sobre estos a partir de entornos más amplios (Ibid.). Es a partir de ello que señala que el ambiente ecológico está compuesto por un conjunto de estructuras seriadas, en los que cada uno de estos incluye al otro, (Torrico & otros; 2002: 47) componiéndose éstas en cuatro niveles: (Espinoza & Carpio, 2015)

Microsistema: Esta hace referencia a “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales” que el sujeto vivencia en un entorno inmediato establecido, se caracteriza por tener especificidades físicas y materiales particulares. Se puede ejemplificar este caso en un entorno inmediato como son las relaciones que se establecen en el hogar, centro educacional, comunidad, los amigos. El rol que presentará el individuo dependerá de la configuración de los componentes de la personalidad de éste, lo que permitirá que organice su interacción con los demás dentro del ambiente.

Mesosistema: Esta comprende las relaciones de dos o más entornos en los que el sujeto tiene una participación activa. Este sistema se forma o se amplía de manera que la persona vaya desarrollándose en nuevos ambientes. Las formas de éste pueden suceder en que el sujeto esté interaccionando activamente en dos entornos o puede que pase de un entorno al otro. Un ejemplo de ello se puede visibilizar en la interacción que tenga un niño entre su hogar, el colegio, y los amigos de su vecindario; en cambio para el adulto, este se puede observar en las relaciones que se van generando entre la familia, el trabajo y la vida social.

Exosistema: Este señala a los entornos (uno o más) en el que la persona no se desarrolla con una participación activa, sin embargo, estos escenarios van generando situaciones que afectan a lo que sucede en el entorno en el que se encuentra el individuo en desarrollo, o puede que estos se vean afectados por lo que ocurre a su alrededor.

Macrosistema: Se constituye por los marcos culturales o ideológicos, que pueden afectar transversalmente en aquellos sistemas de menor orden (micro, macro y exo), siendo que a estos se les concede una cierta uniformidad en cuanto a la forma y al contenido, además de tener cierta diferencia en relación a otros entornos que se encuentran influenciados por otros marcos culturales o ideológicos distintos. (García F., 2001)

Para entender de mejor forma este modelo, es necesario señalar que el Modelo ecológico al estar compuesto por cuatro sistemas -cada uno de ellos distinto al otro- comprende al sujeto como un elemento más dentro del sistema, donde los aspectos físicos (vivienda, configuración de un barrio, ruidos, entre otros) se consideran como elementos en interacción que se encuentran en la valoración e intervención comunitaria. (Villalba, s.f).

Ahora bien, para fines de esta investigación es importante identificar los sistemas de redes que va a influenciar y ser influenciado por el sujeto de estudio, como también

identificar los tipos de redes de apoyo que se le presta dentro de éstos; ya que permitirá develar los niveles de interacción que construye el sujeto en su educación superior. Para ello, es importante señalar que existen tipos de apoyo o transacciones que se generan dentro de las redes. A continuación, se presentarán algunos enunciados:

Tipología de las Redes de Apoyo Social

Dentro de la teoría de redes, existen dos mecanismos de apoyo social, siendo estos la **Red de apoyo formal** y la **Red de apoyo informal**, distinguiéndose la primera por estar conformada por sistemas de seguridad social, utiliza además profesionales o voluntarios para garantizar la efectividad de lo que proponga; en tanto la segunda, se destaca por configurarse por aquellas relaciones familiares, amigos, vecinos, compañeros, entre otros. (CEPAL, 2003: 39 - 49)

Desde otro punto, Lomnitz (1994) señala que según Polanyi y Dalton (1968), existen variadas formas de tipificar las redes sociales, en estas figurarían los tipos de intercambio y las interconexiones entre los miembros; para ello se distinguirían tres tipos de redes de intercambio: (Briones, 2012- 2013; 19)

- **Redes basadas en la reciprocidad:** es un intercambio paralelo de bienes y servicios como parte de una relación duradera.
- **Redes basadas en la redistribución de bienes y servicios:** tiene como objetivo enfocarse en una institución o individuo a fin de distribirse a la comunidad o sociedad.
- **Redes basadas en el mercado, en las que los bienes y servicios se intercambian sobre la base de la ley de oferta y demanda:** no conlleva consecuencias sociales a largo plazo.

En cuanto a interconexiones, estas suponen que los miembros dentro del entorno no están necesariamente relacionados fuera de la red del sujeto objeto. En esta ocasión se logran identificar dos tipos de redes: (Briones, 2012- 2013; 19)

- **Redes basadas en contactos personales:** esta red es conocida como red egocéntrica, ya que se enfoca en las relaciones personales que se van generando por cada individuo, permitiendo relaciones diádicas.
- **Redes basadas en contactos grupales:** son aquellas personas que interactúan con participantes de grupos estructurados – de los que forman parte-. Esta red se caracteriza por aportar relaciones polidiádicas que consisten en el intercambio de todos los participantes de la red, construyendo así pequeñas estructuras colectivas de intercambio recíproco. Estas pueden estar configuradas como “democráticas” o en la que todos tienen un rol “equitativo” o se puede manifestar redes en mayor a menor grado dirigidas por una o más de una persona.

Por otro lado, es importante mencionar que para Ham (2002) las redes sociales se distinguen en tres esferas: (Briones, 2012-2013; 20)

- **Redes Primarias:** configurada por la familia, amigos y vecinos. Se caracteriza esencialmente por la familia, ya que es en esta donde surgen las necesidades, tales como: socialización, cuidado, afecto, reproducción, estatus económico.
- **Redes Secundarias o extrafamiliares:** se refiere a aquellas relaciones construidas de manera externa a la familia, ya sean organizaciones civiles, relaciones laborales, académicas.
- **Redes Institucionales o no formales:** conformada por organismos públicos o privados (gubernamentales o no gubernamentales), encargados de propiciar distintos apoyos o servicios.

De acuerdo con Sánchez (2000) y CELADE (2003), se logran diferenciar cuatro formas de apoyo: (González, Pérez, & Barrantes, s.f: 86)

Apoyos materiales: se refiere al tipo de ayuda monetaria, ya sea dinero en efectivo, aporte constante o no, remesas, regalos, entre otros; o los no monetarios que se refieren a la comida, ropa, pago de servicios.

Apoyos Instrumentales: corresponde al transporte, ayudas, cuidado, acompañamiento.

Apoyos Emocionales: se reflejan a través del cariño, confianza, empatía, sentimientos asociados a la familia y la preocupación por el otro. Estos se pueden presentar a través de visitas periódicas, transmisión física de afecto.

Apoyos Cognitivos: se refiere al intercambio de experiencias, transmisión de información (significado) consejos.

Según las proposiciones generales de Montes (2005), la red de apoyo posee características estructurales, conformadas por (Leyton & Silva, 2008):

Tamaño: se refiere al número de personas que se encuentra dentro de la red.

Densidad: es el nivel de correspondencia entre los componentes que se encuentran en la red. Se visualiza como un aspecto positivo que la red sea lo más amplia y densa posible, a fin de evitar el exceso de solicitudes de ayuda en algunos vínculos determinados.

Intermediación: se refiere a las posibilidades de poder y control que un sujeto ejerce sobre los componentes de la red.

Agrupamiento: permite describir la compactación de la red, y a su vez diferenciar los grupos de actores que se encuentran potentemente conexos de aquellos que no lo están.

Dispersión: establece la distancia espacial – geográfica – entre quienes conforman la red.

Homogeneidad y heterogeneidad: apunta a las aproximaciones o discrepancias de las particularidades tanto económicas, sociales, demográficas y culturales de la red.

Reciprocidad: se refiere al equilibrio del intercambio, o el grado en el que el sustento es concedido o absorbido.

En síntesis, es posible señalar que desde las redes hacia los sujetos se aportan diversos servicios según sus características y necesidades, colocando a su disposición bienes materiales e inmateriales los cuales proporcionan: significado en la vida individual, roles, desarrollo de la autoestima y sentido de pertenencia. Ahora bien, según lo entendido, los vínculos que el sujeto va generando no se pueden considerar como equivalentes entre sí, sino más bien, se pueden entender como vínculos fuertes o vínculos débiles, los que se determinan en función de diversos factores: involucración afectiva, confianza, historia del vínculo e intercambio de ayuda. Los llamados **vínculos fuertes** son aquellos recursos afectivos que apela a lo emotivo, la seguridad, la protección psicosocial y el apoyo psicológico; en cambio los **vínculos débiles** permiten acceder a recursos instrumentales (Campos, 1996; 31).

Ahora bien, para entender con mayor claridad estos términos, es posible indicar que para Cruz y Verd (2013) los lazos/vínculos fuertes nos unen a aquellas personas que se relacionan a nuestro entorno, no obstante, los lazos débiles se pueden catalogar como puentes que nos dirigen hacia otros entornos sociales en donde es posible encontrar otro tipo de informaciones; es decir, los vínculos fuertes conectan a personas socialmente homogénea, y aquellos vínculos débiles a gente heterogénea socialmente (Cruz & Verd, 2013). Así mismo, es importante agregar que, para Molina, Fernández & Llopis (2008) los lazos fuertes (frecuencia, intensidad y antigüedad) se consideran vínculos más estables en comparación a los débiles – en donde los vínculos familiares son más duraderos que otro tipo de lazos-, sin embargo, este último puede ser más valioso debido a sus fuentes de información y ayuda, ya sea de manera directa o indirectamente (Molina, Fernández, & Llopis, 2013: 64)

A fin de concluir este punto, es necesario mencionar que las redes que aquí se vieron se configuran para todo individuo, independiente si se encuentra o no en situación de discapacidad. No obstante, cobra real importancia hacer una diferenciación en cuanto a

redes, ya que las redes que requiere la persona sorda no serán las mismas que una persona oyente; y a partir de ello se procederá en el siguiente enunciado profundizar un poco más sobre redes y la educación del estudiante Sordo.

Redes de Apoyo para el Estudiante Sordo.

Las redes de apoyo se caracterizan por ser un elemento esencial para el desarrollo educativo del estudiante Sordo, fenómeno que se debe a las constantes barreras que se presentan en las aulas de clases; tales barreras se conocen como “currículo” la cual abarca el proceso - aprendizaje (Luque, 2013) y “actitudinales” que son aquellas actitudes poco favorables hacia la persona en situación de discapacidad (Lissi, et. A., 2009:3090).

Sin embargo, las barreras aquí presentes se pueden derribar a través de las redes de apoyo. Según Ballesteros y Martínez García, existen redes que se catalogan como redes formales y redes informales; tales redes formales se refieren a las organizaciones administrativas, y curriculares que otorga la institución para la adecuación académica del estudiante; y por otro lado las redes informales que son por parte de los docentes y compañeros del estudiante en situación de discapacidad (De la Paz & Salamanca, 2009) y a su vez se catalogan también dentro de redes informales, a la familia y amigos del sujeto (González, Pérez, & Barrantes, s.f: 85)

Ahora bien, en cuanto a las barreras curriculares, estas emergen bajo el esquema establecido en la educación terciaria, problemática la cual se busca solucionar bajo estándares que permitan la plena accesibilidad de esta para los estudiantes en situación de discapacidad, para ello la MEC (1992) establece una estrategia de adecuación al currículo ordinario, en función de los ajustes que requiera el estudiante con necesidades especiales. Es decir, las instituciones que tengan algún estudiante de estas características deben establecer un proyecto curricular que implique una programación tanto en las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares significativas (Ortiz, s.f:18), a fin de que esto se lleve a cabo, se debe identificar el tipo de discapacidad y a partir de ello establecer respuestas educativas del ¿qué enseñar?, ¿cómo?, ¿cuándo hacerlo?, ¿qué?, ¿cómo y cuándo evaluar?” (Ibíd:19)

Dicho lo anterior, es necesario establecer redes de apoyo para el estudiante Sordo de acuerdo a las adaptaciones que se requieran en el currículo; dichas redes se establecen en las ayudas técnicas y recursos humanos que se pueden tomar como las redes de apoyo formales del estudiante (De la Paz & Salamanca, 2009). A continuación, se presentarán algunas de las redes de ayuda formales a las que puede recurrir el estudiante a través de SENADIS¹³ o su Institución educacional (FUNDESOR, 2016).

¹³ “SENADIS impulsa el Programa de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad en Instituciones de Educación Superior, como una de las medidas de acción positiva, que entrega recursos a personas naturales con discapacidad, que cursen estudios en instituciones de educación superior”. El servicio de apoyo que ofrece SENADIS para personas Sordas en el ámbito educacional son para el servicio de Tomador de apuntes, Intérprete LSCH y Transcripción en directo. Sin embargo, otro tipo de ayudas técnicas que entrega esta institución es referente a aparatos auditivos para amplificar la audición (ayudas que no se enfocan en esta investigación) (SENADIS, 2019)

a) Intérprete de Lengua de Señas Chilena/ Facilitador en LSCH:

El o la intérprete en lengua de señas se es reconocido por ser una persona que cuenta con el manejo competente de la lengua oral como en lengua de señas, ocupando el rol como puente comunicativo entre ambos mundos, Sordo – oyente (Cabezas, 2014). No obstante, también existe el rol del Facilitador en lengua de señas, el cual es una persona oyente que presenta competencias parciales en la interpretación del castellano a la lengua de señas chilena y viceversa. Ambos profesionales deben contar con conocimientos de la cultura Sorda y tener una participación activa dentro de la Comunidad Sorda (ASOCH, 2017).

Tanto el intérprete como el Facilitador de lengua de señas deben cumplir con los principios básicos éticos para interpretar al estudiante Sordo dentro del aula; tales principios son: *fidelidad* de la información a fin que el estudiante sordo pueda acceder a la misma información que a la de sus pares oyentes; *confidencialidad* que se refiere a no divulgar la información o experiencias dentro del aula, y la *neutralidad* que este debe tener a fin de evitar inclinarse a favor de ninguna de las partes relacionadas al acto comunicativo, tanto en expresiones como opiniones. El Intérprete de Lengua de Señas chilena, en el área educativa, busca derribar las barreras lingüístico – culturales entre el estudiante Sordo y su docente/compañero oyente, con el objetivo de la comprensión integral de la clase y con ello situarse en el mismo escenario que la de sus pares. Por último, dicha gestión del servicio de interpretación se debe establecer a partir de la institución educativa superior.

Se debe tener en consideración que el mensaje oral pasado al mensaje de lengua de señas, no podrá ser completamente comprendido por el estudiante sordo, ya que se debe tener presente los vacíos de información previos del sujeto, lo que puede obstaculizar la total comprensión de los nuevos conocimientos, los cuales tampoco pueden ser solucionados por el intérprete en lengua de señas. En este caso se torna importante que el docente pueda comprender la situación en la que se encuentra el estudiante sordo, ya que está limitado de toda información que provenga del medio. (Cabezas, 2014)

b) Tomador de apuntes:

Es de suma importancia, que el estudiante sordo pueda ubicarse en primera fila, de manera de prestar mayor atención al intérprete – quién tiene garantizado el acceso al aula-, en suma, el estudiante debe contar con una persona que esté tomando apuntes a lo que se esté diciendo en clases, ya que si es la persona sorda quién toma apuntes eso implica una pérdida de la información. En el caso de que no se asigne un tomador de apuntes, es necesario que la información con mayor relevancia se pueda anotar en la pizarra, además de proveer al estudiante sordo fotocopia del material o mediante correo electrónico se le comparta la información de clases; asimismo, el docente deberá elegir a quién tenga los mejores apuntes para que se fotocopie el material.

c) Subtitulación/ Transcripción en directo:

Este método de información funciona mecanográficamente, por ende, lo que se esté hablando en la sala de clases se estará transcribiendo en la pantalla del notebook, de manera que el estudiante pueda estar leyendo el mensaje de quién esté emitiendo el mensaje. No obstante, esta ayuda técnica la utilizan aquellos estudiantes que tienen un mayor manejo del español escrito y concepciones de las palabras.

d) Servicios de apoyo:

Las tutorías educativas son estrategias esenciales para una mayor comprensión de la materia, cuyo apoyo educativo se destinan en tutorías además de la disposición para orientar a la persona sorda. Dichas tutorías se deben acordar previamente entre las partes de manera que en la sesión se puedan resolver dudas y ampliar contenidos educativos de la clase, ya sea para exámenes, desarrollo de proyectos, entre otros. Este tipo de ayuda lo entrega la institución en la que se encuentra el/la estudiante.

e) Adaptaciones en el proceso de evaluación:

Para las pruebas y exámenes orales o escritos deberán contar con adecuaciones especiales para cumplir con las adaptaciones necesarias para el óptimo aprendizaje del estudiante sordo. Asimismo, se deberá establecer en los exámenes orales de forma clara las interrogantes para evitar confusiones de interpretación. En el caso de exámenes escritos, este deberá contar con más tiempo que el de sus pares oyentes debido al escaso español que en ocasiones tiene el estudiante. En cuanto a las correcciones que se realicen en las evaluaciones, es relevante que tanto el docente como el estudiante sordo puedan revisarla de manera conjunta a fin de despejar dudas y aclarar algún error morfosintáctico o semántico en la redacción del español. Este tipo de ayuda lo entrega la institución en la que se encuentra el/la estudiante.

Por otro lado, según Luque (2013) en cuanto a las barreras actitudinales, en reiteradas ocasiones las instituciones de educación superior no se encuentran con profesionales preparados para enfrentarse a personas en situación de discapacidad. Según un estudio realizado en Chile, se observa que uno de los principales obstaculizadores para el estudiante es la escasa formación que tienen los profesores respecto a la situación del estudiante “con discapacidad”. (Villafañe, Corrales, & Soto, 2014:359).

En el caso del Sordo se presentaría la barrera comunicacional con su entorno académico, fundada en las actitudes y pensamientos tanto de los compañeros como del docente. Para derribar estas barreras, el docente debe proporcionar elementos claves para que el estudiante se sienta incluido, ya sea la oportunidad de capacitarse, sensibilizarse, brindar apoyo a través de la aceptación y disposición en el proceso educativo del estudiante, como por ejemplo: explicar el contenido y hacer las clases en el aula más dinámicas, además de presentar el temario y material de clase con suficiente antelación; puesto que aquel profesorado al ayudarlo con ciertas facilidades netamente abocadas a sus limitaciones,

permitirá que el estudiante logre incluirse de manera efectiva a sus clases y comprender lo que se esté impartiendo. (Moriña & Melero, 2016).

Asimismo, los pares del estudiante Sordo deben establecer relaciones humanas para la inclusión del estudiante, tales adaptaciones se pueden tomar como **redes informales** que se conectan con el estudiante sordo. (Luque, 2013). Según un estudio sobre redes de apoyo social y académicas del estudiante en situación de discapacidad, señala que es de real importancia la figura del compañero colaborador en la inclusión del sujeto, puesto que permite realizar tareas que no son de fácil acceso, tales como: ayudarlo a complementar documentos, tomar apuntes en clases para que este luego pueda fotocopiarlas, acompañarlo a tutorías, o a diferentes instalaciones universitarias, o en los desplazamientos desde la facultad a su casa, y viceversa. (Moriña & Melero, 2016).

Capítulo III

Estrategia Metodológica.

Tipo de estudio

A fin de aportar riqueza a la información de esta investigación, se toma por decisión que el tipo de alcance del estudio haya sido *descriptivo* cuyo propósito fue especificar las propiedades, características y los perfiles de personas que se sometieron al análisis. Es decir, únicamente se pretendió medir o recoger información de manera independiente sobre los conceptos del estudio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003:80). En esta oportunidad y como se explicó con anterioridad, la investigación pretendió buscar las redes de apoyo que establecieron los sujetos de estudio en sus instituciones, en donde detallaron las características y procesos que se presentaron en su ingreso al mundo académico superior.

Agregar que el estudio fue de tipo transversal puesto que se efectuó en un solo periodo de tiempo, siendo a su vez, un estudio no experimental ya que no se manipularon las variables.

Enfoque

La investigación se basó en ser un estudio de tipo *cualitativo*, cuyo propósito fue “reconstruir” la realidad tal y como la observaron los actores de un sistema social...” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003:9). En este caso, se intentó comprender a través de las experiencias de las personas Sordas en cuanto a las redes de apoyo que generaron durante su periodo de su inclusión educativa superior. Es de suma importancia señalar que dicho tipo de estudio permitió proporcionar profundidad en los datos de la investigación y con ello riqueza interpretativa en torno a los detalles y experiencias que señalaron los sujetos de estudio. (Ibíd:9)

Unidad de análisis

El estudio se enfocó en personas Sordas (con hipoacusia severa o profunda) usuarios de la lengua de señas chilena, quienes tuvieron experiencia en instituciones de educación superior. Por medio de estas experiencias, nos permitieron identificar las redes de apoyos formales e informales que estos generaron en su inclusión a la educación superior en la Región Metropolitana.

Población o Universo

El universo comprendió a todas aquellas personas Sordas (hipoacúsicos profundos y severos) usuarios de la lengua de señas chilena que tuvieron alguna experiencia de inclusión en la Educación Superior, ya sea en Universidad (privada y estatal), Instituto Profesional y/o en Centros de Formación Técnica de la región Metropolitana.

Muestra

El tipo de muestra que se utilizó en la investigación es no probabilístico, ya que la elección de los individuos es de acuerdo con los criterios del investigador, por ende, no son a partir de una probabilidad estadística. Asimismo, el estudio no pretendió ser representativos sobre la temática. Por otra parte, este estudio correspondió a un muestreo homogéneo en donde las unidades (personas) que se seleccionaron tuvieron un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares; destacando situaciones, procesos o episodios (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003: 398). En este caso, personas Sordas (hipoacusia severa o profunda) usuarios de la lengua de señas chilena, ya sea bilingüal o no, que tuvieron la experiencia en acceder a la educación superior.

El número de casos que se tomaron para este estudio correspondió a dos casos por institución, es decir, 2 personas Sordas que experimentaron la vivencia en un Centro de Formación Técnica, 2 personas Sordas que experimentaron la vivencia en un Instituto Profesional y 2 personas Sordas que experimentaron la vivencia en estar en la Universidad Pública y 2 personas Sordas en Universidad Privada; hasta llegar a la saturación de datos. A continuación, se presenta la Tabla N°4 en la que se encuentran los tipos de instituciones, el nombre de las instituciones participantes, la carrera y el estado actual de la persona Sorda.

Instituciones	Nombre Institución	Carrera	Estado	Lengua
Universidad Privada	Pontificia Universidad Católica de Chile.	Psicología.	Cursando segundo semestre	Bilingüal/oralizada
	Universidad de las Américas.	Educación Física.	Egresado	Bilingüal/oralizado
Universidad Estatal	Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación.	Pedagogía Educación Diferencial	Cursando cuarto semestre	Bilingüal/oralizada
	Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación.	Pedagogía Educación Diferencial	Desertó	Bilingüal/oralizada con implante coclear

Instituto Profesional	INACAP	Diseño en Vestuario.	Cursando segundo semestre	Signante
	AIEP.	Técnico en Educación Diferencial.	Cursando cuarto semestre	Signante
Centro de Formación Técnica	CFT Santo Tomás.	Gastronomía.	Tesista	Signante
	IPLACEX (online semi – presencial)	Trabajo Social.	Cursando cuarto semestre	Signante

Nota: Tabla N°4: Información de los entrevistados.
Elaboración propia.

Es importante indicar que 6 de los entrevistados se encuentran cursando actualmente sus estudios, siendo que los otros dos se encuentran en otras instancias: uno de estos ya egresó y trabaja acorde su profesión, y uno de los participantes desertó de su carrera.

Agregar que no se pudo obtener una muestra con mayor variación en cuanto a sus estados, debido a que las entrevistas fueron aplicadas según la disposición y criterios que se requirieron para la investigación en los entrevistados.

Técnicas de Producción de Información

Para la obtención de datos se utilizó la entrevista semi estructurada en un formato en Lengua de Señas Chilena, que se aplicó a las personas Sordas que han tenido experiencias en la educación superior. Se manejó este tipo de entrevista puesto que como lo explican Hernández, Fernández y Baptista (2003) esta “se basa en una guía de preguntas en el que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas”. Es decir, que en este caso la entrevista permitió marcar una pauta en la que la persona Sorda se pudiera centrar en contestar lo relacionado al tema de investigación, debido a que estas suelen tener un pensamiento “más concreto, más vinculado a lo que directamente se percibe, con menor facilidad para abstraer e hipotizar” según lo explicado por Marchesi (1992) (Rivas & López, s.f). Dicho de otro modo, una entrevista estructurada no hubiera permitido enriquecer la información de las experiencias educativas del Sordo; y con una entrevista abierta, hubiera existido la posibilidad que la información obtenida no apuntara a los objetivos de la investigación.

Cabe señalar que la investigadora trabaja como Intérprete y facilitadora en Lengua de Señas Chilena en la Fundación Sordos Chilenos hace ya tres años ejerciendo esta labor, por lo tanto, fue quién pudo aplicar el instrumento sin tener que recurrir a terceros (intérprete en LSCH), y del mismo modo su trabajo facilitó poder encontrar a los entrevistados gracias a su red de contactos.

En cuanto a cómo se desarrollaron las entrevistas, se debe señalar que estas se aplicaron durante un periodo de 3 meses, con fecha de inicio el día 29 de septiembre finalizando el 23 de diciembre del 2017, considerando que durante el mes de noviembre no se aplicó ninguna entrevista. Así mismo, la duración de éstas transcurrieron entre los 45 minutos y 1 hora y media. Destacar que un hecho importante que sucedió en el transcurso de producción de información fue que uno de los participantes manifestó estar estudiando en un Centro de Formación Técnica con modalidad semi presencial.

En Anexos, se adjunta la Pauta de entrevista y el consentimiento informado que se le presentó y explicó a través de la lengua de señas a cada participante antes de realizar la entrevista.

Técnica de Análisis de datos

Considerando que la investigación que se llevó a cabo correspondió al tipo cualitativo, el procedimiento de análisis se generó a través de reconocer los tópicos y similitudes que aparecen en los discursos de los sujetos en modo de ir acotando la información (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003:407). Dicho en otras palabras, las técnicas de análisis de los datos se hicieron de manera manual, sin ningún tipo de programa que clasificara la información entregada por los entrevistados. Este procedimiento consistió en analizar las respuestas de los participantes por cada pregunta, y con ello clasificarlos según el tipo de red (formal o informal) y la fuerza de esta.

Capítulo IV

Análisis de los datos.

“En el análisis de datos cualitativos el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados y los estructuramos e interpretamos.”

Hernández, Fernández y Baptista (2003:480)

En el siguiente apartado se da a conocer el análisis de los datos producidos en las entrevistas efectuadas durante la investigación. Recordar que esta información es cualitativa con un formato en Lengua de Señas Chilena interpretados al español.

Para efectos de esta investigación y de manera que la identidad de los entrevistados sea confidencial, durante el desarrollo del análisis utilizaremos las siglas E.S (Estudiante Sordo del género femenino y masculino) y el número correlativo según su institución; es decir:

E.S 1 – E.S 2: Estudiantes de Universidad Privada.

E.S 3 – E.S 4: Estudiantes de Universidad Estatal.

E.S 5 – E.S 6: Estudiantes de Instituto Profesional.

E.S 7 – E.S 8: Estudiantes de Centro de Formación Técnica.

El presente análisis se divide en dos grandes categorías; por una parte, las Redes de Apoyo Formales y por otro lado las Redes de Apoyo Informales, las cuales se subdividen en distintos aspectos; en la primera de ellas se encuentran las redes académicas, tales como: la Institución, el Intérprete en Lengua de Señas, el Tomador de Apuntes, Subtítulos en Directo, y la adaptación en el proceso de evaluación. Como segunda subdivisión se refiere a las Redes de apoyo informales, donde se presentan los docentes, compañeros, familia y amigos.

De esta manera se procederá a presentar el análisis de acuerdo con cada categoría y sus respectivas experiencias académicas, las cuales serán fundamentadas teóricamente. Cabe destacar que el análisis se complementará con la identificación de tres enunciados que se elaboraron para esta investigación, a fin de diferenciar el nivel de apoyo que se entregó al estudiante, por ende, dichas categorías se dividirán en: **“Presenta Apoyo”** entendida como aquellas redes que facilitan la comprensión, participación, interacción y promoción de los derechos del estudiante Sordo en el ámbito académico; **“Presenta relativo Apoyo”**, se manifiesta como aquellas actitudes que entregan de manera débil, esporádica y/o limitada un apoyo al estudiante; **“No presenta apoyo”** la cual se refiere a la escasez, inexistencia o ruptura de redes de apoyo en el desarrollo educacional de la persona. A continuación, el análisis de la información:

Redes de Apoyo.

“...dichas redes de apoyo son esenciales para el estudiante sordo puesto que las barreras que se presentan en la educación superior se identifican principalmente en el aula; tales barreras se encuentran en el proceso – aprendizaje (Luque, 2013) ... Sin embargo, existen redes que permiten derriban dichas barreras, como lo mencionan Ballesteros y Martínez García, dichas redes se catalogan como redes formales y redes informales... (Lissi, et. A., 2009:3090).”

I Concepto: Redes de Apoyo Formales

“...Redes formales se refieren a las organizaciones administrativas, y curriculares que otorga la institución para la adecuación académica del estudiante...” (Lissi, et. A., 2009:3090).”

1.1 Institucional:

En esta categoría es importante mencionar que la institución superior se divide en dos perspectivas; la primera de ellas es el “acceso a la educación” y como segunda temática, se hará referencia a las Oficinas de Inclusión.

A) **Acceso a la educación:** Se entiende como la única institución que recibió al estudiante sordo, puesto que la mayoría de los entrevistados indicaron que, al postular a otras instituciones para acceder a la educación superior, fueron rechazados por el hecho de ser personas Sordas.

A continuación, se presentan algunos de los relatos más representativos de lo contestado por los participantes, puesto que los 8 entrevistados coincidieron en haber sufrido exclusión por parte de las instituciones que postularon en primera instancia:

E.S 4: “Pero yo elegí esa universidad porque por lo que yo sabía era la única que aceptaba la admisión de personas sordas en sus carreras, ya que en la "UMCE" contaban con un programa de ayuda especial para las personas con discapacidad, y bueno, en otras universidades me rechazaron.”

“la verdad es que no elegí la carrera y tampoco la institución, sino que fueron los mismos profesores de la UMCE y mi familia quienes decidieron por mí, ya que al ser sorda esa carrera me servía mucho (...)” “rendí pruebas especiales, más una evaluación psicológica, cuando pasé la prueba me aceptaron” (...)**“Pero en mis planes no estaba esa carrera, sino que estaba poder entrar a estudiar arte o gastronomía”**

E.S 5: “antes de elegir esta institución yo había postulado al AIEP, pero ellos me rechazaron por el hecho de ser sorda, me dijeron que no me podían enseñar por mi condición... y pienso que esa situación fue injusta”

Uno de los relatos que coincidieron con los demás fue que el estudiante sordo se ve limitado a la hora de elegir alguna carrera o institución debido a su condición de persona Sorda.

Esto es especialmente relevante ya que la exclusión de personas sordas se encuentra penado por la ley, ya que implica algún tipo de discriminación, tal como lo plantea la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 26, la que señala que *“es menester que la educación superior sea igual para todos”*, así como también lo indica la Ley Nacional de Educación 20.370 que establece en su artículo número 4 que *“la Educación es un derecho de todas las personas, y en pos de ello se le otorga como un deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, a fin de promover que se reduzcan las barreras de desigualdad de todo ámbito”*.

Según lo expresado, es posible inferir que las leyes estipuladas a nivel universal y nacional que buscan la inclusión dentro del sistema educativo, no se cumplen, puesto que aún existen brechas a partir de la discriminación al ser estos sujetos parte de una minoría lingüística cultural; como lo refleja el participante:

E.S 5: “antes de elegir esta institución yo había postulado al AIEP, pero ellos me rechazaron por el hecho de ser sorda...”

En este sentido la exclusión se produce por el hecho de “ser Sordo”, concepción que aborda el autor Córdoba (2008), afirmando que:

“Como se es dicho, en la mayoría de los casos las personas con discapacidad se les condiciona y restringe su participación social, anteponiéndoles distintas barreras que impiden su pleno acceso en distintas áreas, no obstante, a esta se le suma el tema de las “etiquetas” en donde se le es visto como personas dependientes, incapaces de desarrollarse y potenciarse por sí mismas; a esto se le adhiere la ignorancia, el miedo, la lástima por parte de la sociedad hacia este colectivo, lo que implica a su vez conflictos educacionales, laborales, de participación, culturales, etc., que limitan e impiden la inclusión en la sociedad a este grupo, como personas con derechos ciudadanos.”

En relación a lo expuesto por los estudiantes y lo que señala Córdoba (2008), es posible decir que esta minoría se enfrenta a la situación de ser excluidos debido a las “etiquetas” a las que se les encasillan, puesto que comúnmente la ignorancia que tiene la sociedad ante la situación del sordo, implica conflictos educacionales e impide que este grupo se pueda desarrollar plenamente como ciudadano de este país al igual que el resto de la sociedad al momento de elegir institución superior educativa.

Es posible inferir que la respuesta que tienen estas instituciones frente al acceso de un estudiante sordo en alguna de sus carreras se enmarcan con una visión “discapacitante” proveniente del modelo Bio- médico rehabilitador, enfoque que se posiciona hoy en día en la mayoría de las instituciones y carreras, el cual no sólo ha influenciado en las interpretaciones que pueda tener la sociedad frente a este grupo minoritario, sino también ha influido en la **capacidad de decisión que puedan tener estos, sobre ellos mismos, afectando y obstaculizando el desarrollo del individuo** (Pantano, 2009:77). Es decir, tanto la sociedad como instituciones o la misma familia –según lo expresado por E.S 4 – se ven con el poder de decidir frente a la persona sorda posicionándola en un segundo plano que debe acatar lo que se le está imponiendo, o sea, no son capaces de decidir por ellos mismos. Este hecho también se puede visualizar en lo dicho por el siguiente participante:

E.S 2: “bueno para ser sincero, al principio hubo problemas, porque yo quería Educación Física – universidad- y me dijeron que no, que técnico deportivo –I. P- era más cortó porque yo era sordo, que probara y después siguiera con Educación Física.”

En lo expuesto se denota que se sitúa al sujeto sordo como alguien vulnerable y con menos valor frente a personas “más válidas o capaces” (Palacios, 2008:67), en este caso, frente a personas que tengan la capacidad de poder escuchar y en razón de ello poder decidir por el estudiante Sordo.

De este mismo modo, Skilar (2003) señala que las minorías que sufren de una misma exclusión poseen ciertas similitudes en los procesos educativos, reflejándose al momento de acceder, permanecer y/o concluir los estudios superiores. Es por eso que el sistema educativo es considerado como uno de los más excluyentes a diferencia de otras áreas de desarrollo social (Díaz, 2014).

A modo de conclusión referente al tema, señalar lo manifestado por el participante **E.S 8** quien señala:

“Preferí optar por una carrera online porque es más fácil para mí, puesto que mis experiencias pasadas en otras instituciones no fueron gratas ya que había muchas barreras...” (...) “Los directores de mis otras instituciones prometían que me iban ayudar, pero era una gran mentira. Hay muchas barreras para el estudiante sordo, ya que piensan que uno al tener el apoyo de intérpretes en las universidades e institutos se hacen los desentendidos sobre la educación del sordo y no ayudan. Universidades, institutos y CFT, siempre prometen ayudar o hacer reuniones mensuales para apoyar al sordo, pero se desligan del tema, dudan de los intérpretes y no hay un verdadero apoyo. Existen muchas barreras sobre el tema.”

Según lo expuesto, este estudiante decidió optar por una carrera semi presencial debido a que le era más fácil, contrastando esta experiencia con sus antiguas vivencias en otras instituciones –universidades e institutos – ya que no le fueron gratas debido a las

barreras que se les presentaron en el camino. Tomando este hecho, la autora Lissi (2011) presenta que la situación del estudiante sordo requiere ciertas condiciones para acceder a una educación de calidad en comparación a los requerimientos de una persona oyentes. Así como también lo manifiestan las políticas públicas y leyes que han emergido en pos de una inclusión; sin embargo, según Díaz (2014) las instituciones educativas siguen prevaleciendo ciertas barreras que obstaculizan el aprendizaje significativo del estudiante sordo, debido a las barreras lingüísticas en el acceso de la información en el aula de clases (Lissi, 2011).

Las barreras que menciona el estudiante le impidieron tener un desarrollo integral educativo en sus otras instituciones y por ello optara a una modalidad online. Este hecho corresponde a los aspectos curriculares, como lo menciona Borland y James (1999) expresando que estos espacios se caracterizan por ser uno de los más complejos en acceder en cuanto a la enseñanza – aprendizaje para el estudiante con alguna dificultad sensorial, y de manera similar también lo indica West et. Al. (1993) quién también se refiere a quienes tienen dificultad sensorial, ya que estos se ven limitados en participar de la misma manera que lo hacen sus compañeros oyentes, tanto en actividades como en la metodología curricular. Así también indica que son estos sujetos a quienes se les presenta otro tipo de barrera, conocida como “actitudinal”, la que se refiere a la falta de compromiso de los docentes que a su vez desencadenan e influyen en otras barreras para el estudiante, reconociéndose como una de las barreras con mayor relevancia. (Lissi, et. Al., 2009: 309)

En mención a lo último – barreras actitudinales- recalcar lo dicho por el participante E.S 8: *“Universidades, institutos y CFT siempre prometen ayudar o hacer reuniones mensuales para apoyar al sordo, pero se desligan del tema, dudan de los intérpretes y no hay un verdadero apoyo. Existen muchas barreras sobre el tema.”* Es posible indicar que esto depende de la actitud que tienen las instituciones y el cuerpo profesional que le integra, para que la educación del sordo sea de calidad y tenga las adaptaciones necesarias para el óptimo aprendizaje del estudiante, al igual como se plantea en la Ley 20.422 en su artículo 42:

“...establecimientos educacionales deberán, progresivamente, adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordociegas en la educación básica, media y superior, con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo”.

Recapitulando lo expuesto, se pudieron visualizar dos tipos de instituciones: aquellas que rechazaron a los estudiantes por el hecho de ser personas sordas –según lo manifestado por los entrevistados-; y, por otra parte, aquellas instituciones que les aceptaron, sin embargo, los condicionaron en elegir carreras que las mismas instituciones proponían. Es decir, es posible inferir que a pesar de incluir a estos estudiantes se les excluyó al momento de elegir la carrera a estudiar y se les condicionó a ciertas profesiones que cumplieran con el “rol complementario” con su condición. A partir de ello, y basándonos con lo que plantea F. Robles, es posible indicar que se produjo un hecho de inclusión – exclusión haciendo que el estudiante sordo se encuentre en una posición de desventaja. (Saavedra, 2001).

B) Oficinas de Inclusión: Se refiere al servicio que estas prestan a estudiantes en situación de discapacidad, ya que según la ya señalada Ley 20.422 en su Artículo 39, Inciso 2 indica que “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”. Es por ello por lo que al preguntarles a los estudiantes si sus centros de formación contaban con alguna oficina de integración y si estas le entregaban algún apoyo, los y las participantes contestaron:

Presenta relativo apoyo:

E.S I: “Si hay una oficina en mi U, se llama PIANE” (...) “allí no me dan mayor solución, porque por ejemplo respecto a mis pruebas, ellos dicen que no me pueden ayudar. Pero ellos saben que la situación de la persona sorda presenta dificultades al leer y redactar al español, sin embargo, sólo me dicen que no hay solución, que yo tengo ser evaluada al igual que los estudiantes oyentes”

E.S 5 “Hay una oficina, pero sólo me cuentan experiencias, por ejemplo, me han dicho que hay otra chica sorda en el instituto, solamente eso, no me ayudaban de otra forma”

En este caso, las oficinas con las que cuentan algunas instituciones no permiten resolver aquellas problemáticas que aquejan al estudiante en su desarrollo educativo. En el caso de la participante E.S.1 y como lo menciona, la solución que le da la oficina respecto a sus evaluaciones es que esta debe tener las mismas condiciones que un estudiante oyente, esto refuerza lo expuesto en el marco teórico donde observábamos que el sistema educativo terciario, se caracteriza por aún tener vacíos en las adecuaciones en las distintas instituciones, tales como las evaluaciones y equidad en las asignaturas de acuerdo con sus propias capacidades y adecuaciones del estudiante (Mora & Núñez, 2016:29). Es así como se refleja que a pesar de que existan programas de integración en los centros de formación educativa, estos aún tienen vacíos en adecuaciones curriculares para el estudiante Sordo y su pleno acceso a la educación, según lo manifestado por el participante.

No presenta apoyo:

Por otra parte, se tomaron alguno de los relatos de los 6 participantes restantes, quienes en su mayoría señalaron que no están informados de que exista alguna oficina en sus establecimientos educativos a fin de que les pueda ayudar.

E.S 3: “La verdad es que no hay una oficina de apoyo al estudiante en situación de discapacidad que yo sepa”

E.S 7: “La verdad es que no sé...”

Este hecho se puede comprender ya que la exclusión que presenta la persona sorda es en el acceso de la información como lo indica Estrada (2008), a partir de ello es posible deducir que los estudiantes sordos no se encuentran al tanto de sus ayudas institucionales, debido a que los canales en los que se promocionan este tipo de apoyo son por canales comunicativos complejos de acceder.

1.2 Intérprete en Lengua de Señas:

Se tiene presente que él o la intérprete en Lengua de Señas para el estudiante sordo ocupa el rol de puente comunicativo al mundo externo (oyente), es decir, sus compañeros/as, docentes, institución. Al momento de consultarles si estos contaban con esta ayuda técnica, y si le era de apoyo, estos respondieron:

Presenta Apoyo

E.S I: “...Mi intérprete me ayuda mucho, por ejemplo, en la lectura, al momento de leer los textos yo los leo todos, pero no tengo una comprensión al 100%... pero si tengo apoyo, por ejemplo, mi intérprete, ella me lo explica en lengua de señas”

E.S 6: “Otra situación en la que mi intérprete es de mucha ayuda es cuando trabajamos en grupo, a veces lo que se lee no lo entiendo, allí mi intérprete no sólo cumple con la labor de interpretar si no que, de cumplir con el rol de facilitador comunicacional, es decir, ella me explica todo bien detallado y me da muchos ejemplos para que me sea más claro todo. La verdad estoy muy agradecido de mi intérprete porque cuando yo no entiendo ella me explica todo muy bien, y es porque ella tiene experiencia en esto porque además de ser intérprete es educadora diferencial” (...) “yo no puedo vivir sin mi intérprete”

Los estudiantes manifiestan estar conforme con su intérprete, debido a que estos le ayudan a comprender los textos que debe leer para su carrera. Según Moriña y Malero (2016) plantean que existen estudios sobre redes de apoyo social y académicas para el estudiante con discapacidad, las que indican que la figura de una persona colaboradora ayuda en la inclusión del sujeto.

En este caso, se presenta un tipo de apoyo cognitivo que les ayuda en la comprensión lectora, ya que tiene en cuenta que el estudiante sordo presenta dificultad al momento de leer y si este material educativo es explicado en su lengua, recobra el significado de los elementos al momento de expresar conceptos académicos y pensamientos profundos. (González, Pérez & Barrantes, s.f:85)

Por otro lado, como lo explica el participante E.S 6 reconoce a su intérprete con mayor valoración significativa, puesto que esta misma egresó de la carrera que él está actualmente estudiando.

Presenta relativo Apoyo:

E.S. 7: “bueno mi intérprete de por sí es bueno, pero lo que me complicaba es que a veces no le entiendo las señas o las palabras en español que utiliza, que para mí son nuevas porque no conozco bien el español, entonces él se enojaba”

El entrevistado número 7 señala que si bien es cierto contaba con el apoyo de su intérprete y este tenía un buen manejo en la lengua de señas, el estudiante no lograba comprender la información que se le entregaba, ya que no estaba al tanto de señas o no conocía el significado de algunos conceptos. Según Cabezas (2014) se debe considerar que el mensaje oral interpretado al de lengua de señas, no podrá ser completamente comprendido por el estudiante sordo, puesto que estos tal vez tengan vacíos de información previa a la información que se le esté dando, esto cuenta como un obstaculizador al momento de adquirir nuevos conocimientos. Es decir, estos vacíos no pueden ser solucionados por el intérprete en lengua de señas. Llama particularmente la atención además que el estudiante relate que el intérprete se haya enojado, cuestión que representa una barrera más a su proceso de inclusión.

A diferencia del apoyo prestado por el intérprete de este participante, se encuentra el E.S 8 quién estudia de manera semi - presencial, lo que significa que sólo necesita servicios de un intérprete al momento de presentarse de manera presencial en su institución, éste manifiesta lo siguiente:

E.S 8: “La verdad es que yo ahora no tengo intérprete, pero antes sí lo tenía. Sin embargo, si requiero de algún intérprete le pido que me acompañe mi pololo o algún amigo oyente que sepa señas al CFT”

En este caso, el participante al no requerir de manera permanente un intérprete en lengua de señas para llevar a cabo sus estudios, opta por solicitar ayuda a sus amigos o pareja para que les sean de puente comunicacional al momento de asistir a su casa de estudios, es posible indicar que este busca apoyo en su entorno inmediato, en su microsistema (Espinoza & Carpio, 2015), logrando encontrar un apoyo de tipo instrumental que corresponde a una ayuda en algún quehacer o acompañamiento de alguna situación, según lo expuesto por Sánchez (2000) y CELADE (2003).

No presenta apoyo

Se tiene en cuenta que uno de los participantes al no poder acceder a este beneficio por medio del SENADIS y tampoco contar con el apoyo de su centro de formación superior, decide pagar un intérprete en LSCh para su Tesis.

E.S 2: “Empezaba en marzo y yo pedí ayuda para que me facilitaran alguna accesibilidad, por ejemplo, un intérprete del SENADIS. Me junté con el director de la facultad de educación, me vio y no sabía qué hacer, empezó a investigar y me dijo que no me podía ayudar porque la UDLA es privada y el SENADIS público... no entiendo mucho eso, pero me dijeron que la UDLA no podían dar ningún peso” (...) “fueron 6 años de carrera sin intérpretes, solo para mi tesis tuve, y la pagaba yo con mi bolsillo”

Según lo expresado y basándonos con lo que señala FUNDESOR (2016), en el caso de que la persona sorda no cuente con un intérprete en lengua de señas, a fin de acceder a la misma información que sus compañeros, la institución de formación superior debe realizar la gestión para contratar al profesional, sin embargo, en este caso no se cumplió lo correspondiente.

Otra de las respuestas que se destacaron y se reiteraron fue respecto a la fidelidad de información en el intérprete. A continuación, se presenta algunos de los relatos:

E. S 3: “Mi intérprete no me da el mensaje completo, porque por ejemplo cambia las palabras que ocupan en voz, entonces ahí yo me confundo. Y me doy cuenta porque yo soy buena para leer los labios de mi profesor”.

E. S 4: “no tuve intérprete porque no tenía dinero para hacerlo, en ese tiempo no estaba el proyecto de SENADIS para postular a una ayuda técnica, pero luego la universidad decidió pedirles a las estudiantes del último año de la carrera, que fueran voluntarias para ser mi intérprete, pero eso se demoró mucho, por meses estaba sola, hasta dos años después pude postular a una ayuda técnica por el SENADIS. Antes no podía porque nadie me apoyaba”

E. S 5: “yo desde el 1° semestre tenía intérprete hasta 3° semestre, ahora en el 4° semestre no tengo...” (...) “Debido a esta situación yo fui al SENADIS para saber qué sucedía, me respondieron que se me había suspendido el beneficio, puesto que según el SENADIS yo era la culpable por no hacer los papeleos, pero la verdad es que la intérprete no se hizo responsable de firmar los documentos...”

“... el intérprete, por ejemplo, me dice que las cosas que me faltan en mi cuaderno se las copie a mis compañeros, me dice que no me va a ayudar. A veces, por ejemplo, el profesor da indicaciones sobre algún trabajo que debemos presentar y el intérprete no me lo decía, entonces yo llegaba el día en que se tenía que presentar el trabajo y ahí me enteraba que había trabajo. También me doy cuenta de que el

profesor daba mucha información, pero el intérprete me dice solo algunas cosas. La verdad es que no entiendo eso.”

Como es posible apreciar, en algunos de los casos se manifestaron respuestas que dan cuenta de que los intérpretes no cumplen con uno de los principios éticos de su trabajo, siendo este la “*fidelidad* de la información” cuyo objetivo es que el estudiante sordo pueda acceder a la misma información que la de sus pares oyentes. En esta oportunidad, los intérpretes de lengua de seña no cumplían con el principal objetivo de su labor que se centraba en que el estudiante pudiese tener una comprensión íntegra de la clase, limitando a que éste se situase en el mismo contexto de aprendizaje que sus pares (FUNDESOR, 2016).

1.3 Tomador de apuntes:

A continuación, se dan a conocer algunos de los relatos más importantes, respecto a este tipo de ayuda técnica:

Presenta apoyo:

E.S 1: “sí, ahora tengo al intérprete y al tomador de apuntes, pero el tomador de apuntes sólo me envía lo que escribió en clases, me es de ayuda ya que puedo prestar atención a la clase y luego leer lo que se enseñó, lo único malo es que tiene un español muy fuerte que a veces no entiendo”

Se destaca que sólo uno de los participantes cuenta con este apoyo técnico, sin embargo, le es difícil comprender el texto ya que el escrito tiene “un español muy fuerte”; tal y como lo señala Lissi (2011) “los estudiantes sordos que egresan de la educación regular escolar tienen un nivel lector equivalente a un niño oyente de tercero o cuarto básico en promedio”.

No presenta apoyo:

E. S 2: “no contaba con tomador de apuntes, éramos sólo yo y la intérprete, y es que no tenía más plata para pagarle a otra persona”

E. S 3: “No tengo”

He de destacar que 7 de los 8 entrevistados, no cuenta con este tipo de ayuda técnica, no obstante, se tiene que considerar que este tipo de ayuda es fundamental para que el estudiante sordo se pueda concentrar plenamente en el intérprete y no en perder su canal visual de información por anotar lo que se está diciendo en clase. Es por esta razón que es de relevancia la presencia de un tomador de apuntes; asimismo, en el caso que no se cuenten con recursos para esta labor, la información con mayor relevancia se deberá anotar en la pizarra, además de entregarle al estudiante fotocopias de la materia, o como última instancia el docente deberá asignar al estudiante con los mejores apuntes para que

éste se los pueda facilitar. (FUNDESOR, 2016)

1.4 Subtítulo en Directo:

En este punto se manifiesta que ningún entrevistado cuenta con este tipo de ayuda técnica, a continuación, algunos de los relatos más representativos:

E. S I: “Por suerte tengo al intérprete al que veo en el caso que no haya subtítulo”

E. S 2: “Nunca tuve ese tipo de ayuda (subtítulos), solo la intérprete (en la tesis), tampoco tenía los recursos (para pagar).”

E. S 3: “No tengo”

El método que funciona mecanográficamente es utilizado para recibir la información por escrito a través de un computador, no obstante, este tipo de apoyo le es otorgado a aquellas personas sordas que tengan un mayor manejo del español escrito y conocimiento de palabras en su vocabulario (FUNDESOR, 2016)

1.5 Servicio de apoyo:

Si bien es cierto, las tutorías educativas permiten que el estudiante sordo pueda ser orientado en las distintas cátedras de su carrera, no obstante, al momento de preguntarles si contaban con este tipo de ayuda, respondieron lo siguiente:

Presenta apoyo:

E.S I: “sí, tengo tutorías en lengua de señas con mi intérprete”

E.S 3: “... si tengo... ella es muuuuuy estricta, muy pesada, pero tenemos las tutorías y las hacemos oralizadas, porque mi intérprete no me acompaña, pero yo le entiendo porque me es fácil leer los labios...”

E.S 5: “Sí tengo, pero son oralizadas... la verdad es que no entiendo cuando me explican porque los profesores no saben cómo comunicarse... pero sólo les entiendo un poquitito, es que hablan muy rápido... entonces como estoy nerviosa tengo las tutorías y me voy...”

E.S 7: “Tutorías como tal se podría decir que sí, pero pasaba que el profesor no me explicaba con claridad la materia...”

Como lo manifiestan algunos entrevistados, estos cuentan con servicio de apoyo o tutorías. A uno de estos (E.S I) se le da este beneficio de interpretación en lengua de señas, lo que le permite que le sea más fácil comprender puesto que como lo señala Skliar, Massone, & Veinberg (1995):

“...la lengua de señas, garantizan un canal comunicacional eficiente para que el estudiante sordo pueda entender el contenido de manera clara ante lo que se imparte en clases.”

Por otro lado, sus pares cuentan con tutorías, pero estas son oralizadas, en donde el estudiante debe leer los labios del profesor. Una de las personas que recibe esta ayuda mediante esta forma (entrevistada E.S 3), indica que le es fácil entender puesto que la lectura labio – facial que ella maneja es fluida. Sin embargo, la comprensión que esta tenga es aproximadamente un 30% – 35% del mensaje emitido, esta dependerá de la rapidez de la circunstancia, siendo esta fácil o no de comprender respecto a lo que se le está comunicando (Ferrandéz & Villalba, 1996: 105)

Presenta relativo apoyo:

E.S 6: “No tenía, pero cuando me surgía una duda siempre después de clases me acercaba al profe para que me explicara.”

Uno de los participantes señala que a pesar de que este no cuente con tutorías oficiales, de todas formas, se le presta apoyo cuando este requiere, el tipo de ayuda que se le entrega al estudiante es en cuanto a aclaraciones de dudas sobre las clases. Respecto a esto y cómo fue dicho, es el docente quién debe velar por las adecuaciones pertinentes para las necesidades que presente el estudiante, de manera que no se genere un tipo de barrera actitudinal (Lissi, et. Al., 2009: 309)

No presenta apoyo

Se eligieron algunas de las respuestas más representativas de tres, respecto a este término, las cuales se presentarán a continuación:

E.S 2: “Nunca tuve tutorías, nunca pedí porque a mí no me dieron nada”

E.S 4: “Nunca tuve adaptación curricular, ni otro tipo de apoyo, ni tomador de apuntes, nada por el estilo...”

Aquellos estudiantes que no presentaban algún tipo de ayuda, se les coartaba la oportunidad de ampliar los contenidos educativos o resolver dudas de la sesión (FUNDESOR, 2016)

1.6 Adaptación en el proceso de evaluación:

Las adaptaciones curriculares que se le puede otorgar al estudiante sordo se refieren a aquellas pruebas o exámenes escritos u orales que puedan ser, valga la redundancia, adaptados en comparación a las evaluaciones que se les presenta a sus compañeros oyentes. Consiste básicamente en formular las interrogantes claras sin confusiones para que la persona sorda pueda responder a lo que se le pregunta, además de contar con más

tiempo de lo establecido a sus pares oyentes.

Siguiendo con el análisis, se presentan algunas de las respuestas referidas al tema:

Presenta apoyo

E.S 1: “ahora me prestan apoyo en cuanto a responder las preguntas escritas de manera personal en lengua de señas y en el tema de lecturas”

Como se señala, en este caso las adaptaciones curriculares al momento de rendir exámenes o pruebas ya sea escritas u orales se llevan a efecto, puesto que se puede inferir que la institución logra dimensionar en cierto aspecto que la lengua de señas, garantizan un canal comunicacional fidedigno en donde el estudiante sordo pueda comprender el contenido de manera clara ante las clases y evaluaciones. (Skliar, Massone, & Veinberg, 1995:1)

Por otro lado, uno de los participantes manifiesta que a este se le había dado la posibilidad de tener este tipo de adaptación en sus pruebas, sin embargo, también expresa lo siguiente:

E.S 3: la profe me dijo “¿tú también necesitas una prueba diferenciada?” y le respondo: “yo nunca le pedí eso” (...) “me dice nuevamente ¿pero tú entiendes los escritos de la prueba?... yo le respondí: “la verdad es que no entiendo, pero si yo estudio puedo entender, además yo no necesito una prueba diferenciada, para mí es pérdida de tiempo” ... porque imagínate... yo apoyo a las personas sordas en donde exigimos igualdad, pero ¿de qué igualdad estamos hablando si yo voy a ser diferente a las demás? Yo tengo que ser igual que mis compañeras/os”

Este episodio en donde la estudiante rechaza el apoyo que se le está ofreciendo dado que desea ser evaluada al igual que el resto de sus compañeros/as, visualiza que la participante entiende esta red de apoyo de manera negativa y no como un factor de ayuda para su desarrollo académico. Esta situación la plantea Wellman (1981) quien señala que las redes de apoyo normalmente se les atribuyen vínculos positivos, sin embargo, Hammer (1981) indica que no siempre estas se pueden identificar como proveedores de apoyo, sino que también como portadores de tensiones y conflictos (Villalba, s.f). Es decir, se puede llegar a deducir que la participante no logra visualizar que este tipo de adaptación en su evaluación conlleve aportes significativos o positivos para ella, sino más bien como un obstaculizador ante una búsqueda de igualdad entre oyentes y sordos.

Presenta relativo apoyo

E.S 6: “Cuando me ha tocado rendir pruebas, recuerdo que había una que tenía alternativas con algunas frases, yo al leerlas me era difícil entender, pero sí conocía los tecnicismos, pero la frase completa de por sí no la comprendía por completo, y a eso súmale las preguntas con desarrollo que debía contestar, y mi redacción no es buena y tengo problemas al momento de conjugar bien los verbos en pasado

presente y futuro. Entonces mi intérprete me sugirió que mejor yo respondiera en LSCH y ella lo interpretaba en voz, el profe aceptó, así que después que todos se fueron yo di la prueba, allí el profe anotaba mis respuestas y luego teníamos una retroalimentación y me decía en qué me equivoque.”

Según lo señalado por el estudiante, este recibió apoyo al momento que solicitó la adaptación a un profesor en una cátedra, y no, así como una ayuda que le haya ofrecido la institución para todos sus ramos durante la duración de su carrera. Es posible indicar que al momento que el estudiante solicita este tipo de adaptación, pudo efectivizar su derecho como lo plantea la Ley 20.422 en su artículo 6 letra c, que permite beneficiar al estudiante en su desarrollo educacional:

“Servicio de apoyo: Toda prestación de acciones de asistencia, intermediación o cuidado, requerida por una persona con discapacidad para realizar las actividades de la vida diaria o participar en el entorno social, económico, laboral, **educacional**, cultural o político, **superar barreras de movilidad o comunicación**, todo ello, en condiciones de mayor autonomía funcional.”

No presenta apoyo

E.S 2: “Yo tenía las mismas condiciones que mis compañeros... el mismo tiempo, las mismas pruebas, todo igual... ¡AY! qué terrible (se ríe), era una masacre para mí (se ríe)”

E.S 5: “bueno, en la carrera que estoy es diferente no necesito muchas adaptaciones, porque mis pruebas son prácticas donde sólo tengo que hacer confecciones.”

E.S 7: “la verdad es que no...”

Según lo señalado por algunos de los participantes (E.S. 2,4,5,7,8), estos no recibieron ningún tipo de adaptación a la hora de las evaluaciones. Este hecho se puede contrastar con la Ley 20.422 en su Artículo 42 el que indica que “los establecimientos educacionales deberán, progresivamente, adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordociegas en la educación básica, media y superior, con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo.” No obstante, esta ley no se ha estado cumpliendo por parte de las instituciones de educación superior como lo plantean los participantes; conllevando con ello una baja calidad de aprendizaje para este tipo de estudiantes.

II Concepto: Redes de Apoyo Informales

“...Las redes informales que son por parte de los docentes y compañeros del estudiante en situación de discapacidad (De la Paz & Salamanca, 2009) y a su vez se catalogan también dentro de redes informales, a la familia y amigos del sujeto (González, Pérez, & Barrantes, s.f: 85)”

2.1 Docentes:

El cuerpo docente de una institución académica superior pasa a formar parte esencial de la formación del profesional. Ahora bien, se les pregunta a los entrevistados la relación que estos establecieron con sus docentes, respondiendo con ello lo siguiente:

Presentaban apoyo:

E.S 3: “había profesores que me buscaban, hasta ahora me buscan para preguntarme ¿cómo me fue?, ¿cómo va todo? (...) ya no son mis profesores, pero me buscan y me preguntan ¿cómo me va?” (...) “...a veces tengo dudas y me mandan cosas y las leo. Los profesores se preocupan mucho...”

E.S 5: “Mis profesores son buenas personas, se preocupan por mí y me preguntan en qué me pueden ayudar, siempre me apoyan, me apoyan bastante”

Siendo estas las dos únicas entrevistadas que comentan que la relación que mantienen con sus profesores es buena, se puede analizar que este tipo de red presentan dos tipos de apoyo; uno de ellos es el cognitivo que se ve reflejado al momento en que a la entrevistada E.S 3 se le ofrece enviarle material educativo de apoyo para que pueda reforzar los contenidos; y por el otro lado también se manifiesta un tipo de apoyo emocional, que implica muestras de afecto y preocupación. (González, Pérez, & Barrantes, s.f: 85)

Presentan relativo apoyo:

E.S 1: “cuando los profesores entienden mi situación me prestan apoyo... pero los que no... mmm entonces... ¿cómo lo explico para que comprendan mi situación? Es que es difícil de explicar y que la otra persona pueda entender”

E.S 2: “Mis profes me ayudaban muy poquito, por ejemplo, solo 4 profesores de todos los años de carrera (6 años) me ayudaron, y los otros profesores se desligaban, se hacían los desentendidos.”

E.S 7: “Bueno la relación que tenía con mis profesores cuando no tenía intérprete, me intentaba comunicar con ellos a través de la escritura, pero mi español no es bueno así que no me entendían, pero yo me esforzaba en escribir bien al español para que nos pudiéramos comunicar”

Situándonos en otras realidades, como lo expresan algunos de los estudiantes, la relación que establecían con el docente dependía de la comunicación y comprensión que estos tenían respecto a la situación que implica ser Sordo y las barreras que conlleva el entorno en los que ellos se desenvuelven. Así como se explica en un estudio realizado en Chile, el cual declara que se contempla como uno de los principales obstaculizadores la escasa formación a los profesores respecto a la situación del estudiante con “discapacidad”. (Villafañe, Corrales, & Soto, 2014:359). Este hecho respalda lo manifestado por los estudiantes, es decir, estos recibían apoyo de los profesores que sí lograban comprender su situación en cierto aspecto. No replicándose este hecho en todo el cuerpo docente que trataba con el estudiante Sordo.

No presentaban apoyo:

E.S 4: “Tenía algunas profesoras con buena voluntad que me ayudaban, pero tenía otras que no eran así, ya que la mayoría de mis profes eran más malas que buenas...también las profesoras que me trataban mal me hacían sentir porque me decían que no servía para ser profesora de diferencial...”

E.S 6: “La ayuda que me dan los profes es relativa, hay docentes que si me brindan apoyo y otros no. Los que si me ayudan dicen que lo hacen porque ven que me esfuerzo, pero por ejemplo tenía una profe que se río de mí cuando le pregunté algo. Esto pasó porque yo siempre levanto la mano en clases para preguntar lo que no me queda claro, y esta profe no me tomaba en cuenta, prácticamente me ignoraba, incluso mi intérprete le dijo con voz que yo le quería hacer una pregunta, pero me ignoró. Un día yo pude hacer una pregunta, pero ella se río de mí, no sé por qué, pero después me dijo que porque no mejor hablaba si yo podía usar mi voz de manera oralizada, y le dije que no, que me expresó mejor en LSCH y me empezó a cuestiona mi manera de comunicarme con los oyentes; pero yo sí puedo comunicarme con oyentes sin tener que usar la voz, sino que escribiendo.”

*El estudiante **E.S 8** se abstiene de opinar ya que tiene clases online, y las veces que ha tenido que contactarse con sus profesores le acompañan sus amigos o pareja para interpretar*

Se refleja también en las respuestas recepcionadas, hechos de evidente discriminación, ya que una de ellas menciona que alguno de sus docentes la menoscabada refiriéndose a ella como una persona que no servía para ser educadora diferencial. Estas vivencias, se consideran como barreras actitudinales por parte del docente, ya que no presentan compromiso o cooperación frente a las necesidades de los estudiantes (Lissi, et. Al., 2009:309).

Del mismo modo, otro de los entrevistados manifiesta haber sido hostigado por uno de sus profesores, en el hecho de que no se le tomaba en cuenta cuando tenía alguna duda, burlarse de este y presionarlo a que utilice su voz para expresarse. Este episodio se posiciona como un hecho discriminatorio penado por la ley - como ya se ha planteado

durante el análisis. También hacer hincapié en la Ley 20.609 la cual estipula medidas contra la discriminación, al momento de haberse realizado una acción arbitraria, es decir, esta ley reconoce y favorece la inclusión y no discriminación del estudiante en situación de “discapacidad”. Asimismo, es posible inferir que el docente en este caso no comprendía el código comunicacional del estudiante sordo, siendo este un canal plenamente visual que posee características morfológicas y sintácticas al igual que cualquier otro tipo de lengua, y no sólo como una simple mímica sin estructura gramatical. (Keller, 2003:53).

Es importante considerar que los malos tratos y discriminación hacia el estudiante Sordo por parte del docente pueden deberse a la no concientización que estos tienen respecto al tema.

A partir de lo expuesto, destacar lo señalado por Lane (2005) quién indica que las personas sordas se identifican más como una minoría lingüística oprimida que como un grupo de discapacitados oprimidos (Pérez, 2014:278), ya que según lo planteado por Estrada (2008) las personas sordas sufren mayormente discriminación debido a su lenguaje.

2.2 Compañeros/as:

Los compañeros del estudiante sordo pasan a formar parte importante del desarrollo educativo del sujeto perteneciente a la minoría lingüística, ya que estos se establecen como parte de su microsistema que pertenece a uno de sus contextos más inmediatos. Ahora bien, las respuestas expresadas se presentan a continuación:

Presentan apoyo:

E.S 1: “en el primer semestre siempre estuve sola, después en el segundo semestre comprendían mejor mi situación y eso implicó que pudiera comunicarme más con mis compañeros. Pero igual ya terminando el primer semestre me acercaba más a ellos y ahora en el segundo converso más, nos juntamos a comer, me avisan y recuerdan que hay prueba o de que debo hacer trabajos. Es mejor que el primer semestre”

E.S 2: “Había compañeros que me apoyaban, pero no en trabajos, por ejemplo, distribuíamos tareas de manera igualitaria, en su casa cada uno lo hacía, enviábamos nuestras partes por correo y una persona lo arreglaba y luego presentábamos.

E.S 3: “Mi compañera que tengo hasta ahora, muy amiga mía me ayudó mucho ¡siempre, siempre! Nos juntábamos para las pruebas, siempre para estudiar.”

Como es posible observar, los estudiantes tienen una buena relación con sus pares debido a que estos les ayudaban a incluirlos en su entorno educativo; apoyo que puede ser considerado instrumental en tanto consistía en trabajos; pero también apoyo cognitivo al momento de prestar ayuda en relación con los estudios para pruebas. (González, Pérez, & Barrantes, s.f: 85)

Presentaba relativo apoyo:

E.S 6: Sólo algunos me ayudan, pero ¿sabes? Mis compañeros si saben LSCH, pero me ayudan muy poquito, yo creo que es porque no tienen tiempo. Sólo hay una chica que me interpreta cuando se enferma mi polola (interprete).

E.S 7: “mmm... bueno con mis compañeros me es difícil relacionarme, porque por ejemplo cuando hay alguna materia mis compañeros oyentes me tratan de enseñar, pero para ellos es difícil la lengua de señas, entonces mejor prefiero que me pasen lo que han escrito, pero es mucho ¡español!... así que no tomo en cuenta su ayuda...”

Se manifiesta en el primer hecho un tipo de ayuda instrumental (González, Pérez, & Barrantes, s.f: 85), puesto que, al ausentarse su pareja e intérprete del participante, una de sus compañeras les interpretaba lo hablado en clases. No obstante, cabe destacar que el entrevistado indica que sus compañeras manejan la lengua de señas, pero aun así no le prestan un apoyo significativo.

Por otra parte, el entrevistado E.S 7 manifiesta que sus compañeros le prestaban los contenidos escritos de sus cuadernos, sin embargo, este los rechazaba puesto que al no entender bien el español prefería no tomarlos en cuenta. Este punto se puede catalogar como un tipo de ayuda cognitiva (Ibid.), ya que a pesar de que el estudiante no acepte esta ayuda, sus compañeras les facilitan el material.

No presentaban apoyo:

E.S 4: “Nunca tuve una buena relación con mis compañeros de la Universidad, porque se aburrían mucho al momento de trabajar conmigo, ya que no tenía buena redacción, además de que yo me comunicaba muy poco en lengua oral”

E.S 5: “La verdad es que me cansa la relación que tengo con mis compañeros, porque, por ejemplo, yo les pido por favor que me expliquen alguna materia, pero algunos no se interesan en ayudarme. Al final yo no entiendo, entonces tengo que buscar a otra compañera de otra sección para que me explique y así yo pueda entender. Bueno esa situación me aburre.”

Estos participantes señalaron que la relación que mantenían era difícil, ya que tenían dificultades de comunicación lo cual hacía que sus compañeros no tuviesen interés en ayudarles al no entender la realidad que viven los estudiantes sordos. Esto representa el tipo de barrera actitudinal como lo menciona Luque (2013), ya que sus compañeros no se encuentran preparados para interactuar con una persona en donde su lengua nativa no es la oral, sino que la signante. Otro es este tipo de relato:

E.S 8: “Mira la verdad, ahora no tengo contacto con compañeros, ya que mi carrera es online, sin embargo recuerdo que mi experiencia que tuve en la universidad con estos fue difícil, no era fácil compartir con ellos, a veces una persona por lástima... mejor te daré un ejemplo: para los trabajos grupales de investigación me excluían, ya que pensaban que una persona sorda no podía comunicarse; en ocasiones las personas oyentes sentían “pena” porque yo era sordo, entonces me decían no te preocupes yo haré el trabajo y llegaba el día en que se debía entregar el informe y nos sacábamos un 7.0... pero yo ¿ en qué aporté? ¡En nada!, este era un acto discriminatorio. Y bueno, si se trataba de divertirse e ir a tomar, si podíamos compartir, pero si se trataba de compartir en cuanto a lo académico y trabajar en ello era imposible, y sólo me pedían el cuaderno para fotocopiar. Sin embargo, ahora es distinto, no es necesario que deba relacionarme con mis compañeros ya que sólo me enfoco en estudiar de manera online”

Es posible indicar que la exclusión que experimentó el entrevistado en el pasado, fue a partir de una pérdida de un vínculo funcional al momento en que sus compañeros no le permitían colaborar en los trabajos que se tenían que presentar, en donde se incluía al estudiante sin que este haya aportado. Es decir, el tipo de vínculo que él considera lastimero, no permite la plena inclusión (Saavedra, 2001).

2.3 Familia:

Respecto a las familias consideradas red primaria o microsistema, los participantes tuvieron distintas experiencias en cuanto al apoyo que estos le brindaban durante su periodo educativo. Algunas de los relatos se basan específicamente en una ayuda académica, ya sea en comprender significados de palabras, redacción o explicación de alguna materia:

Presenta apoyo:

E.S 2: “sí mi familia me apoyó en un 100%... en verdad ellos me pagaban la U”

E.S 6: “Bueno, mi familia sólo me ayuda de manera económica, comprando mis materiales entre otras cosas. La verdad es que solo me apoyo en mi polola, porque ella me ayuda a entender lo que leo, me explica los temas que me cuestan comprender, también me ayuda en la redacción cambiándola al español”.

Como lo expresan dos de los participantes, estos recibieron apoyo familiar de tipo material (González, Pérez, & Barrantes, s.f: 86) que implicaba una ayuda monetaria, en el que sus familiares le ayudaban a pagar la universidad o comprar materiales que le solicitaba la carrera. No obstante, he de destacar que el entrevistado E.S 6, indica recibir una mayor ayuda – cognitiva- por parte de su polola que a diferencia de su familia.

E.S 3: “me hace mucha falta que me motiven, pero mis padres lo hacen de vez en cuando”

Por otro lado, una de las participantes comenta que recibe apoyo de tipo emocional que se manifiesta a través de expresiones de cariño –contención- por parte de sus padres (González, Pérez, & Barrantes, s.f: 86).

Presenta relativo apoyo:

E.S 1: “mi familia me ayuda muy poco, es que ahora yo soy responsable de mis deberes académicos... sólo me ayudan en el significado de palabras que no entiendo, porque mis padres no saben de mi carrera... no saben cómo explicarme”

E.S 5: “Bueno sólo en matemáticas, mi mamá a veces para explicarme algunas dudas, pero no me dedica el tiempo suficiente para que yo pueda aprender bien”

E.S 7: “solamente mi mamá... yo escribía y le pedía que ella me ordenara las palabras al español para que se entendiera la redacción...”

Tal y como se ha dicho y lo explica Anzola, León y Rivas (2006) señalan que la persona sorda presenta la dificultad frente a la lengua escrita la que puede llevarla a cabo con un mínimo de eficiencia, como es la redacción. Esta limitación incide negativamente en la lectura y escritura, en donde su conocimiento general se ve restringido, convirtiéndose en una desventaja con sus pares.

E.S 8: “La verdad es que yo no tengo una familia para que me pueda apoyar, pero sí tengo a mi pololo que me explica ciertas dudas que tengo, pero este me ayuda sólo en temas de contabilidad, ya que yo en estos momentos estoy estudiando dos carreras vía online, por una parte, Trabajo Social y Contabilidad al mismo tiempo; y mi pololo es contador, así que es así como él me apoya.”

Cabe mencionar que el entrevistado comenta que estudia dos carreras al mismo tiempo con modalidad online, recibiendo apoyo cognitivo (González, Pérez, & Barrantes, s.f: 85) solamente en su carrera de contador, no así en la carrera de trabajo social por parte de su familia –pareja-.

No presenta apoyo

E.S 4: “Mi familia nunca me ayudó, porque siempre he tenido mala comunicación con ellos, ya que ellos creían que yo podía hacer todo sola por mi implante”

Por lo que manifiesta la entrevistada, esta no presentó ningún tipo de apoyo por parte de su familia, debido a que la relación que mantiene con esta la define como “mala” por el hecho de no establecer una buena comunicación, y en que sus padres pensaran que ella podía lograr completar sus estudios debido a que estaba implantada (implante coclear). Según Gutiérrez y Ball (2009) la persona sorda presenta escasas posibilidades de establecer una comunicación e interacción social integra con su entorno oyente.

2.4 Amigos:

Los amigos forman parte del microsistema de la persona, ya que estos se encuentran dentro del entorno inmediato del sujeto, como lo indica Bronfrenbrenner (Espinoza & Carpio, 2015). A continuación, se da a conocer el apoyo que les presentaban sus amigos a los estudiantes:

Presenta apoyo:

E.S 2 Sí, mis amigos solo me apoyaban dándome ánimos, pero no me apoyaban en tareas o el estudio. Mis amigos sordos no estaban en la universidad, porque antes había pocos sordos, ahora hay más sordos en la U.

La ayuda que prestan los amigos del participante E.S 2, se enmarca en un tipo de apoyo emocional, puesto que únicamente le manifestaban expresiones de ánimo para que continuara con su carrera (González, Pérez, & Barrantes, s.f: 85)

E.S 1: “(se queda pensando) ... mmm sí, mis amigos de la universidad, más que todo es cuando nos juntamos para que me expliquen el resumen”

“La comunidad Sorda me ayudan al leer... porque las personas sordas entienden mi situación, me explican de una forma en la que yo pueda entender... son personas que tienen mayor comprensión lectora”

E.S 3: “entonces mi amiga oyente me decía “mándamelo” yo se lo enviaba y ella me cambiaba mis palabras para que tuviera una buena redacción, y ahí yo cachaba como se hacía.”

Un hecho importante a destacar es en cuanto a las ayudas de tipo académicas que se les entregan a las participantes, puesto que corresponde a un apoyo cognitivo (González, Pérez, & Barrantes, s.f: 85). En el caso de la participante E.S.I, sus compañeros de universidad le ayudaban a estudiar, como también amigos de la comunidad Sorda le ayudaban a comprender sus lecturas de los textos a leer mediante la LSCH. Es posible inferir que los conocimientos adquiridos mediante su primera lengua –lengua de señas chilena- permite desarrollar el aspecto cognoscitivo y lingüístico del estudiante de mejor forma, a fin de comprender el material académico (Morales & Yépez, 2010: 35).

E.S 4: “Mis amigos de la comunidad sorda no me ayudaban en la universidad, solamente me juntaba con ellos para desahogarme sobre lo que me pasaba en la universidad”

Por lo que se da a entender la comunidad sorda para la entrevistada E.S 4 no significó una ayuda en cuanto a los estudios académicos como lo fue para la participante E.S I, sino más bien esta comunidad se convirtió en un apoyo emocional (González, Pérez, & Barrantes, s.f: 85), quienes le permitían que esta se desahogara en cuanto a las vivencias

no gratas que ella tenía en la universidad.

Presenta relativo apoyo:

E.S 6: “Este... mis amigos sólo algunos, por ejemplo, cuando estoy muy estresado me apoyan de manera momentánea, ya sea prestándome su notebook, pegar y recortar en trabajos, pero nada más.

E.S 8: “Bueno el apoyo que recibo de mis amigos es más bien basado en las conversaciones que tenemos, por ejemplo, asistir a seminarios o las páginas de información para sordos que traten de temas sociales, eso me ayuda a comprender lo que muchas veces leo sobre la carrera, ya que recuerdo lo aprendido a través de las conversaciones y otras actividades con relación a ello.”

Si bien es cierto y cómo es posible apreciar, ambos tipos de apoyo que experimentan los estudiantes corresponden al tipo de apoyo material/ instrumental y cognitivo (González, Pérez, & Barrantes, s.f: 85). Según lo manifestado por E.S 6, a este se le brinda apoyo a través de pequeñas ayudas en los trabajos o le facilitan materiales para que a este le pueda ir bien en sus evaluaciones. Por otro lado, el participante E.S 8 recibe un tipo de apoyo cognitivo, ya que al asistir a seminarios o participar de conversaciones que se refieran en cierta medida a su carrera, este recuerda lo aprendido y relaciona este tipo de actividades con los contenidos que enseña su profesión.

No presenta apoyo:

E.S 5: No tengo amigos que me puedan ayudar respecto a mi carrera

E.S 7: no, nunca... tanto sordo como oyente nunca me ayudaron...

Se puede observar que dos de los ocho participantes no recibieron algún tipo de ayuda por parte de sus amigos. En relación con lo planteado por Ham (2002) es posible señalar que su red primaria que corresponde a sus amigos, estos no cumplen con la función que le caracteriza de ser una red que le brinde cuidado, afecto o socialización alguna (Briones, 2012-2013; 20), sino más bien, estos no significan una red de apoyo o contención para los entrevistados E.S 5 y E.S 7.

En términos generales, y según lo que se planteó en nuestro cuerpo teórico, los términos “exclusión/inclusión” son conceptos conectados entre sí, en el que la persona no se establecería sólo en uno de estos de manera fija, sino más bien estaría deambulando entre ambos puntos (Saavedra, 2001). Este hecho se asemejaría a los relatos de los participantes de la investigación, ya que el apoyo que manifestaron tener se segmentaba en tres enunciados, las cuales se plantearon en su análisis como “presenta apoyo” “presenta relativo apoyo” y “no presenta apoyo”, de esta manera se pudo apreciar que nuestros sujetos de investigación no estuvieron radicados sólo en uno de estos tres

conceptos, sino más bien, estuvieron posicionándose entre exclusión e inclusión por parte de sus redes formales e informales durante su experiencia en la educación superior.

A fin de que lo expuesto en el análisis de los datos se pueda entender con mayor claridad, a continuación, se procederá a explicar de manera más detallada lo que implicaba estar posicionado en cada uno de los enunciados que segmentaba los tipos de ayuda.

Según lo que se dio a explicar, existen distintos tipos de barreras, tales como Infraestructura – espacio, currículo y actitudinales. Frente a las experiencias comentadas por los entrevistados se pudo develar que son las barreras de currículo y barreras actitudinales las que implican un mayor obstáculo para su desarrollo académico de acuerdo con lo brindado por sus redes formales e informales.

Como se pudo apreciar en los relatos, el apoyo que se les brindaban a los participantes correspondía a “presenta apoyo” “presenta relativo apoyo” y “no presenta apoyo”, los cuales se veían condicionados con el contexto en el que este se desarrollaba y en la manera que se le otorgaba al estudiante. A partir de ello se logra concluir que aquellos **entrevistados que manifestaron contar con apoyo** se caracterizaron principalmente por tener una actitud positiva por parte de sus redes primarias o secundarias -redes formales o informales - (Briones, 2012-2013; 20), quienes le brindaban apoyos materiales, instrumentales, emocionales y cognitivos (Sánchez 2000; CELADE 2003), cuyo apoyo quizás no era brindado con las mejores herramientas – lengua de señas o adaptaciones adecuadas – sin embargo, en los relatos de aquellos participantes, rescataban la actitud que tenían sus redes con el deseo de querer ayudarles o estar preocupados de ellos/ellas, además de ser una ayuda constante y no esporádica, lo cual les permitía incluirse y desarrollarse dentro de su proceso académico. Este hecho lleva a plantearse las implicancias que estas redes generaron – formales o informales- frente a las barreras que se le presentaba al estudiante – currículo o actitudinales- lo que llevó a concluir que este tipo de apoyo/red permitirá que el estudiante pueda contar con herramientas para su desarrollo académico y con ello tener un mejor desempeño en cuanto a su carrera. Por último, a modo de sugerencia se plantea modificar la fuente comunicacional en que se brinda la ayuda, es decir, adaptarse a su lengua y necesidades de este.

Ahora bien, para quienes mencionan contar con **relativo apoyo** por parte de sus redes en los distintos ámbitos, se logra deducir que estos cuentan con un apoyo esporádico y limitado, en donde también el tamaño (Leyton & Silva, 2008) de su red es reducido. Aquellas experiencias relatadas por los participantes permitieron inferir que la ayuda que se les entregaban si bien era para apoyarles, estas eran reducidas, como, por ejemplo: explicar algunas palabras, apoyo autogestionado por los E.S sin que la institución se encargara de velar por ello anticipadamente, la recepción como estudiante en la institución, pero limitándole con la carrera que estos deseaban, entre otros casos que se expusieron anteriormente. Es decir, sus redes primarias, secundarias e institucionales -redes formales e informales- (Briones, 2012- 2013; 20), si bien generaban su función de apoyo estas eran breves, limitadas y condicionadas.

A partir de ello, se logra inferir que el tipo de ayuda que se le manifestaba a la persona sorda era no concientizado, ya que si existiera conocimiento por parte de sus redes primarias, secundarias e institucionales sobre el tipo de ayuda que se le debiese otorgar a este tipo de estudiante, sería una red de apoyo constante y adaptada adecuadamente a las necesidades que requiera el sujeto. Se sugiere que esta red pueda establecer lazos seguros y estables con el sujeto, a fin de crear una red de apoyo constante y adecuada a sus necesidades; ya que sino el estudiante se encontrará en una constante inclusión y exclusión sin presentar resultados favorables en su aprendizaje.

En cuanto a lo señalado en el análisis, existieron experiencias relatadas por estudiantes en donde **no contaron con apoyo** de parte de ninguna de sus redes – primarias, secundarias e institucionales - en las que dejaron a los participantes en una constante exclusión; hecho que se replica a lo planteado por Saavedra (2001), quién señala que la exclusión que vivencia la persona sorda genera una pérdida de los vínculos sociales que unen al sujeto con la comunidad, cuyos vínculos se distinguen por ser tres: Funcionales, Sociales y Culturales. Dichos vínculos no los podría adquirir el estudiante sordo si este no cuenta con redes de apoyo y si este se encuentra en una constante marginación de sus derechos como persona y como estudiante.

Frente a lo expuesto, es posible indicar que aquellas categorías “presenta relativo apoyo” o “no presenta apoyo” se encuentran relacionadas por las barreras actitudinales que se distinguen por ser las que presentan mayor dificultad para la inclusión del estudiante sordo en su desarrollo académico, ya que influyen en las demás barreras – curriculares- tal y como lo menciona Lissi (2009). Es por ello por lo que cobra real importancia lograr concientizar a las redes primarias, secundarias e institucionales, a fin de que se ejerza una verdadera inclusión en el desarrollo del estudiante y se efectivice los derechos de éste de manera plena.

Capítulo V

Conclusiones Finales.

Para dar por finalizada la presente investigación, es necesario reflexionar respecto a los resultados obtenidos durante el proceso. Recordar que la investigación se enfocó en comprender las redes de apoyo que genera el estudiante sordo en su inclusión educativa superior. En esta oportunidad se tomaron en cuenta dos tópicos con sus subcategorías, los cuales permitieron efectuar el correspondiente análisis.

Cabe destacar que la realidad y la experiencia de cada participante dependió de sus características particulares, ya sea, su puente comunicacional, Signante o bilingüe, instituciones a las que accedieron y sus concernientes carreras, entre otros elementos.

A continuación, se presentarán cada uno de los objetivos con respectivas conclusiones:

Primer objetivo específico

“Identificar las redes de apoyos formales e informales que construye el estudiante Sordo en su inclusión a la educación superior.”

En cuanto a este objetivo, se lograron comprender dos fuentes primordiales en el que el estudiante sordo logra recibir apoyo en su proceso de educación superior, siendo estas las Redes de apoyo formales y las Redes de apoyo de tipo informal. A fin de entregar información en un formato más claro, se procederá a identificar cada una de estas redes por puntos:

1) Redes Formales

Cabe señalar que, en una primera instancia, en este punto se lograron establecer cinco ejes que podían identificarse como redes de apoyo para el estudiante sordo, tales como: Institucional, Intérprete en Lengua de Señas, Tomador de apuntes, Subtítulo en directo, Servicios de Apoyo y Adaptaciones en el proceso de evaluación. Sin embargo, como se pudo apreciar en el análisis, el punto “Subtítulo en directo” no se presentó como instrumento de apoyo para los entrevistados, puesto que ninguno de ellos accedió a este tipo de beneficio.

Por lo tanto, mediante las experiencias percibidas por los ocho participantes, es posible establecer e identificar solamente cinco tipos de apoyo que recibieron durante su proceso de formación; siendo estos:

- a) Apoyo Institucional
- b) Apoyo con Intérprete en Lengua de Señas.
- c) Apoyo con Tomador de apuntes.
- d) Servicios de Apoyo.

e) Apoyo en Adaptaciones en el proceso de evaluación.

No obstante, se debe tener en cuenta que el grado en que percibieron a cada uno de estos, son de distintas índoles- las cuales se especificaron en el capítulo anterior- puesto que varía según la institución, época en la que estuvieron estudiando, en conjunto con sus características personales, como lo menciona Bronfrenbrenner (Espinoza & Carpio, 2015)

2. Redes de apoyo Informales

En este caso se logran identificar cuatro fuentes que le brindan apoyo al estudiante sordo en su proceso de inclusión en la educación superior, tales conceptos se presentan a continuación:

- a) Docentes.
- b) Compañeros/as.
- c) Familia.
- d) Amigos.

Como se fue dicho anteriormente, el grado de apoyo que recibió cada uno de los participantes varía de acuerdo con las características propias de su entorno más íntimo – microsistema- como lo explica Bronfrenbrenner, en su enunciado respecto a este, en donde señala que este variará según sus especificidades físicas y materias, además de las características de la personalidad de los sujetos.

Segundo objetivo específico

“Caracterizar las redes de apoyos formales e informales que construye el estudiante Sordo en su inclusión a la educación superior.”

Según lo expuesto, las redes que se identificaron a través de los ocho participantes, cada dos de ellos pertenecientes a instituciones con diferentes características, corresponden a fuentes de apoyo que se fueron construyendo en su proceso académico. De igual forma como se explicó anteriormente, se procederá a caracterizar las redes punto por punto, a fin de comprender con mayor claridad lo recopilado en las entrevistas:

Redes de Apoyo Formales

a) Institucional:

De acuerdo a lo planteado, este concepto se comprende desde dos perspectivas, la

primera de ellas es la red de “acceso a la educación”, apoyo que entregan las instituciones al momento de permitir que el estudiante Sordo pueda formar parte del cuerpo estudiantil de las respectivas casas de estudios, permitiendo ser éstas una de las primeras redes en el ámbito de educación superior que ha podido recibir el estudiante, puesto que como ya se analizó en el capítulo anterior, los ocho entrevistados vivenciaron barreras de tipo actitudinal (Lissi, et. Al., 2009: 309) por parte de las instituciones al momento de postular a estas – independiente del tipo de institución, de igual forma se generó esta exclusión-, debido a que la postura que tomaban era de no permitir el acceso de los estudiantes sordos por el hecho de no contar con las adaptaciones necesarias para admitir estudiantes con tales características.

Del mismo modo, estudiantes sordos no sólo vivenciaron experiencias de discriminación al momento de elegir institución, sino que también de carrera, ya que como se puede apreciar en el capítulo anterior algunos de los participantes eran aceptados para acceder a estudiar en una institución, sin embargo, eran condicionados a estudiar lo que estos centros educativos le ofrecían, según lo manifestado por E.S 2, E.S 3, E.S 4.

Se logra concluir en este punto que, si bien es cierto, los estudiantes tuvieron recepción por aquellas instituciones que son o fueron sus casas de estudio, formándose éstas como su primera red de apoyo en sus estudios, algunos de los entrevistados experimentaron el sentido de inclusión – exclusión (Saavedra, 2001) estando en vaivén entre una y otra, ya que como se explicaba, estos fueron aceptado pero condicionados en su elección profesional.

Por otra parte, como segundo punto de esta temática, se caracteriza las oficinas de inclusión para el estudiante en situación de discapacidad, en esta ocasión se logró identificar que dos de las participantes contaban con esta oficina en sus instituciones (E.S 1 – E.S 5), sin embargo, manifestaron no recibir ningún tipo de ayuda significativa por parte de estos. Se puede inferir que este hecho sucedió porque las instituciones no contaban con personal experimentado o con un asesoramiento responsable sobre el estudiante Sordo y el apoyo que este requiere. Asimismo, los otros entrevistados manifestaron no estar informados o no conocer alguna oficina que prestara este tipo de ayuda para el estudiante en situación de discapacidad. Se puede dilucidar este hecho en que efectivamente las instituciones no contaban con fuentes de apoyo con profesionales especializados, o que los entrevistados no recibieron la información de la existencia de esta oficina de manera efectiva mediante un canal accesible para ellos.

b) Intérprete de Lengua de Señas

Se pudieron evidenciar que de los ocho entrevistados, sólo cuatro contaron con este tipo de ayuda técnica, ya que cómo algunos lo mencionaban, a estos no se les otorgó tal beneficio ni por medio de SENADIS¹⁴ y tampoco por su institución académica.

¹⁴ El beneficio de las ayudas técnicas que entrega SENADIS no le es otorgado a todos los estudiantes que postulan a ella, ya que deben cumplir con las fechas y la documentación requerida para que esta le sea entregada. (SENADIS, 2019)

En cuanto a la caracterización de éstas, es posible señalar que de los cuatro participantes que contaban con dicho apoyo, la relación con esta red se podría definir como eficiente dentro de su proceso de aprendizaje, ya que como algunos lo expresaban sus intérpretes no sólo significaban un puente comunicacional para ellos con su entorno oyente, sino que además se convertían en facilitadores comunicacionales al momento de explicarles conceptos que estos no conocían y aportaban en la comprensión de frases en algunos textos que les era de difícil de entender. Este hecho se pudo apreciar en tres de los cuatro participantes que cuentan con esta ayuda técnica (E.S 1 – E.S 6 – E.S 7)

Sin embargo, es posible mencionar que algunos de los obstaculizadores que presentó esta red según lo manifestado por ciertos participantes, es que no todos los intérpretes contaban con principios básicos de ética profesional, ya que estos no entregaban la información de manera completa en cuanto a lo impartido en clases o también no les informaban de los trabajos que el estudiante debía de realizar, presenciando esta situación en uno de los cuatro entrevistados (E.S 3), sumándole a ello la experiencia de la participante E.S 5 cuando en su primer semestre tuvo intérprete.

De manera adversa, se posicionan aquellos estudiantes que no recibieron este tipo de apoyo, o más bien sí lo recibieron, pero de manera esporádica, sin ser este un intérprete profesional (E.S 4), o también tuvieron que pagar a un intérprete para que le pudiera ser de puente comunicacional en su cátedra de Seminario de Tesis (E.S 2)

Cabe destacar, que el participante E.S 8 no precisaba de contar con el apoyo de un intérprete en lengua de señas, ya que cómo lo manifestó, este al momento de requerir interpretación lo solicita a su pareja o a sus amigos oyentes que tenían conocimiento en lengua de señas.

c) Tomador de apuntes:

Esta subcategoría se caracterizó por ser un apoyo para sólo uno de los entrevistados, siendo este para la estudiante E.S 1 quién fue beneficiada por su casa de estudios, ya que esta solicitó la ayuda. Es decir, la participante gestionó esta red para tener un acceso más completo en cuanto a la información que se entregaba en clases. No obstante, la participante manifiesta que si bien es cierto los apuntes le son de ayuda, existen ocasiones en que no comprende del todo el material que se le dispone, señalando que el español que utiliza la persona es muy fuerte, lo que a veces le complica su comprensión.

Por otra parte, sus pares indican no haber contado con este tipo de apoyo, no obstante, estos generaban sus propias redes a través de otros formatos al no contar con un tomador de apuntes, uno de los ejemplos mencionados eran que ellos solicitaban los apuntes de sus compañeros – en ocasiones también les era difícil en cierto modo comprender el todo- o anotaban lo que se escribía en la pizarra.

Para concluir este punto, es posible indicar que los participantes que no contaban

con este apoyo buscaban mediante sus propios medios adquirir la información que se impartía en clases, a fin de tener un acceso a la información integral.

d) Servicios de Apoyo.

Este apoyo se caracterizaba por beneficiar a cuatro de los ocho participantes, en donde los servicios de apoyo o más conocidos como tutorías se impartían de manera oralizada sin el apoyo de un intérprete, exceptuando el caso de la participante E.S 1 quién manifestó contar con este servicio en conjunto con el apoyo que le brinda su intérprete en lengua de señas, permitiendo adquirir la información de manera mucho más clara. Por otra parte, y como se mencionaba, tres de los participantes de esta investigación (E.S 3, 5 y 7) comentan haber tenido tutorías sin lengua de señas y de manera oralizada, en donde la dinámica consistía en que el tutor “explicaba” los contenidos de la clase mediante su voz, es decir, se logra inferir que el docente/tutor no estaba en conocimiento de las adaptaciones que los estudiantes sordos requieren, ya que es de suma importancia que este apoyo lo puedan recibir en conjunto con un intérprete en lengua de señas o que el docente, en este caso, maneje el idioma para explicar de manera clara aquellas dudas que tienen los estudiantes.

Por otra parte, dos de los estudiantes (E.S 2 y E.S 4) manifestaron no contar con este tipo de apoyo, siendo que el participante E.S 6 de vez en cuando solicitaba ayuda a los docentes quedándose después de clases para que le fuera explicada de manera sencilla lo que no lograba comprender del todo. Tomando en consideración este hecho no se puede asemejar a una tutoría puesto que no cuenta con el tiempo estimado para despejar todas las dudas del estudiante Sordo.

Se logra concluir que este servicio de apoyo se brindaba de cierta forma, sin embargo, no lograba tener el impacto necesario en los estudiantes para que ellos tuvieran un acceso fidedigno y completo al igual que sus compañeros encunto a las materias impartidas en su carrera.

e) Adaptaciones en el proceso de evaluación.

Dentro de nuestros entrevistados, sólo dos de ellas se ven beneficiadas respecto a este tipo de adaptación (E.S 1 y 3), una de ellas lo aceptaba y hacía uso de este, ejemplificándose este hecho al momento de solicitar más tiempo en el desarrollo de pruebas, o recurrir a las traducciones de lengua de señas al español (o viceversa) para comprender y responder a sus evaluaciones escritas. No obstante, la otra participante (E.S 3) beneficiada con esta adaptación rechaza este tipo de apoyo, ya que como lo expresa, ella está en búsqueda de la igualdad entre el sordo y el oyente, por lo que aceptar este apoyo sería ir en contra de lo que representa la lucha de esta minoría lingüista en la sociedad oyente.

Situación contraria, se encuentran aquellos estudiantes que no contaban con las adaptaciones curriculares necesarias para sus evaluaciones, sin embargo, estos manifestaban que al momento de generarse alguna duda le preguntaban a su docente. En un caso en particular el participante E.S 6, solicitó dar la misma prueba que sus compañeros, pero con la diferencia de responder en lengua de señas y que su intérprete le pudiera interpretar con voz, ya que señalaba haber estudiado y conocer los tecnicismos de la materia, no obstante, al momento de leer le producía confusión.

Se llega a concluir que las adaptaciones curriculares son de suma importancia para aquellos estudiantes sordos que les dificulta expresar sus respuestas al español, puesto que cobra un real valor que este pueda tener más tiempo para desarrollar sus ideas, comprender lo que se le está preguntando o recurrir a la posibilidad de que el estudiante pueda signar sus respuestas y que se le interprete con voz. Agregando a ello, otro punto a destacar es que se debe tener en consideración en que el docente pueda generar una retroalimentación con el estudiante sordos al momento de su evaluación como lo explica (FUNDESOR, 2016).

2) Redes de Apoyo Informales.

A continuación, se presentarán las características de las redes que forman parte del entorno más íntimo del estudiante, a fin de comprender cómo estas estaban compuestas:

a) Docentes: Se establecen como una de las redes de apoyo más directas por parte del estudiante sordo, ya que es el docente quién está encargado de aportar en la formación del profesional.

Esta red se logra caracterizar como una de las relaciones que variaban según el docente y la comprensión que tenía este respecto a la situación que vive el estudiante sordo. Como fue dicho, algunos de los entrevistados manifestaron haberse sentido apoyados por sus profesores debido a que estos constantemente se encontraban pendientes en el desarrollo cognitivo y emocional de sus estudiantes (E.S 3 – E.S 5), y de manera antagónica, estaban aquellos docentes que no prestaban mayor apoyo a sus estudiantes, incluso se evidenciaron actos discriminatorios y denigrantes hacia la persona sorda debido a que se les hostigaba a utilizar su voz (E.S 6) o en el hecho de que se les cuestionaban sus capacidades como futuro profesional (E.S 4). Es posible inferir que los docentes no comprendían la cultura del estudiante Sordo, la cual implicaba una manera distinta a lo que acostumbra el estudiante oyente, al momento de desarrollarse en el contexto académico en sus distintos aspectos (aprendizaje, relaciones interpersonales, entre otros.)

Se concluye que esta red dependía del nivel de concientización y entendimiento por parte del docente en cuanto a la situación del estudiante sordo y cómo estos comprenden el mundo y cómo se desenvuelven en un escenario de oyentes.

b) Compañeros: La principal característica que se le atribuyó a esta red es de un apoyo ocasional, como lo señalaba algunos de los entrevistados, puesto que la ayuda que recibían

por parte de sus compañeros variaba en la persona y la relación que se lograba establecer con esta, un ejemplo de ello es que ciertos participantes recibían colaboración por parte de sus pares si estos eran amigos, manifestándolo con apoyo al momento de estudiar en las pruebas, trabajos o interpretación. En un caso en particular (E.S 2), sus pares lo apreciaban como un igual al que se le designaban las mismas responsabilidades que a los demás, y por otra parte el E.S 6 manifestaba no recibir gran apoyo de sus compañeras a pesar de que estas supieran lengua de señas.

Por contraparte, los otros sujetos de investigación indicaban no presentar mayores muestras de cooperación o trato por parte de sus pares, sino que más bien en hechos específicos, le excluían en los trabajos, ya que, según lo comentado, sus pares oyentes le veían con lástima e incapaces de realizar trabajos que solicitaban.

Se es posible concluir, que la característica principal del apoyo que brindaban los compañeros a los estudiantes sordos dependía de la disposición, concientización y conocimiento que tenían estos respecto a la situación del Sordo.

c) Familia: Es posible indicar que el apoyo que significa mayormente la familia para el estudiante sordo se caracteriza por ser un apoyo enfocado a la redacción de la lengua de señas al español para presentar sus informes. Otra de las peculiaridades de esta red, es que aportaba en cuanto a un apoyo emocional y monetario para alguno de los participantes. Por último, pero no menos importante uno de los entrevistados señaló no tener familia, pero recibe apoyo por parte de su pareja en cuanto a explicar ciertos temas.

d) Amigos: La red de apoyo que implican los amigos para el estudiante sordo se caracteriza por su escasa participación en el proceso educativo del participante, puesto que el apoyo que presentan estos varía según la situación y la disponibilidad. Es posible inferir, que dicha colaboración se considera débil para el estudiante.

Tercer objetivo específico

“Interpretar la funcionalidad que le otorga el estudiante sordo a las redes de apoyo formal e informal que construye en su inclusión a la educación superior.”

Es posible indicar que las redes de apoyo que se consiguieron identificar y caracterizar se catalogan redes formales e informales.

Dentro la **Red Formal**, se conjugan distintos elementos que tienen la responsabilidad de incluir y efectivizar los derechos del estudiante sordo en el acceso pleno a la educación superior en este. Sin embargo, como se pudo apreciar en el capítulo y objetivo anterior; el apoyo que reciben por parte de las instituciones y ayudas técnicas, varían en la funcionalidad y grado en el que lo reciben. A continuación, se detallarán las funcionalidades que se le otorgaban a esta red:

a) Institucional: Esta se caracterizó principalmente por cumplir con la labor de

ser la casa de estudio que acogió al estudiante sordo después que a este se le hubiera negado la posibilidad de acceder a la institución que tenía contemplada como primera instancia, siendo rechazado por su sordera. No obstante, se tiene presente que a pesar de ser una de las principales redes de apoyo, algunas de las instituciones limitaban al estudiante para que este eligiera la carrera que se le ofrecía y no la de su vocación.

- b) Intérprete en Lengua de Señas:** Mediante la información obtenida, es posible indicar que la funcionalidad que se le da a esta red, es de ser un puente comunicacional entre dos realidades, que, si bien se encuentran bajo un mismo contexto, se aprecian de diferentes maneras; es decir, el intérprete cumple con el rol de comunicar lo que se imparte en el contexto educativo, a fin de que el estudiante pueda estar a la par en cuanto a contenido académico con los estudiantes oyentes. Asimismo, se distingue que dicha funcionalidad variará de acuerdo con la calidad y principios éticos de cada intérprete.
- c) Tomador de apuntes:** Se logra inferir que la funcionalidad que le otorgan a este tipo de ayuda, es más bien condicionada, ya que si bien es cierto sólo uno de los participantes cuentan con esta ayuda, el resto de los entrevistados comentaban que se conseguían los apuntes con sus compañeros, sin embargo, les era un tanto dificultoso comprender en primera instancia lo que se leía; o sea, se condiciona esta ayuda siempre y cuando el material sea lo más claro y entendible posible, utilizando tecnicismos propios de la carrera, pero siendo este comprensibles.
- d) Servicio de apoyo:** Esta se comprende desde una funcionalidad condicionada, ya que como se manifestó anteriormente, algunos de los participantes recibían este tipo de apoyo, pero de manera oral, en el que no conseguían comprender de manera integral el mensaje. Si bien es cierto, se presentaba la instancia de generar esta retroalimentación entre estudiante y docente, pero estas no contaban con las adaptaciones necesarias que se requiere para entregar el servicio de forma completa.
- e) Adaptaciones en el proceso de evaluación:** La funcionalidad que se le asigna a este tipo de apoyo, dependerá de la experiencia vivida.

Se infiere que hay estudiantes conformes con la ayuda que se le brinda, puesto que se le otorga más tiempo en el desarrollo de pruebas, y la opción de responder en lengua de señas u optar por la traducción de esta al escrito. No obstante, la contraparte señala que esta ayuda técnica se establece como un elemento negativo dentro de la lucha que tienen las personas sordas ante la sociedad oyente.

Ahora bien, como segunda **Red se encuentra la de tipo informal** conformada por cuatro ejes fundamentales, siendo los siguientes:

- a) Docentes:** Este se plantea con una funcionalidad dependiente de cada docente, y si este se encuentra informado y concientizado referente al tema de la educación y adaptaciones que requiere el estudiante, además de conocer el canal comunicativo de la persona sorda. Por ello, es posible inferir que el tipo de funcionalidad que se le otorgue al docente es de suma importancia para el desarrollo del estudiante, sin embargo, este se verá condicionado en tanto a la disposición que tenga este con el alumno Sordo. Algunos de los casos expuestos presentan polaridades de una con la otra, ya que ciertos participantes recibían ayuda de tipo cognitiva y emocional por parte de los docentes; y su contraparte presentaban relaciones negativas de discriminación y menosprecio hacia ellos por ser Sordos.
- b) Compañeros:** Frente a los hechos expuestos, se es posible indicar que el rol de apoyo que pueda significar este elemento en el proceso educativo de la persona sorda dependerá del conocimiento y concientización que tenga este frente al tema social del sordo. Algunas de las apreciaciones percibidas por los sujetos de estudio, fue que existían compañeros que les otorgaban ayuda en cuanto a estudiar o presentar trabajos, o posicionaban al individuo sordo como un ente que se le debe compadecer por tener una “discapacidad” y por ello no se le debe permitir ser partícipes de los trabajos, sino más bien, incorporarlos en estos sin que ellos hayan aportado en su desarrollo.
- c) Familia:** Los entrevistados, le otorgaron un rol más bien cognitivo, puesto que la mayoría coincidió en que el apoyo que le entregaba la familia era al momento de redactar de lengua de señas al español. O estaba la funcionalidad que estos les ayudaban de manera económica, ya sea pagando la universidad o materiales que se les solicitaba. Asimismo, uno de los participantes señaló que recibía colaboración por parte de su pareja en cuanto a explicar algunos temas confusos para él.
- d) Amigos:** La funcionalidad que se le otorgó a esta red, es más bien basada en el tipo de ayuda momentánea instrumental, ya que les ayudaban en ciertas ocasiones.

Hallazgos

A continuación, se presentan algunos de los hallazgos encontrados mediante la investigación enfocada en las redes de apoyo que tiene el estudiante Sordo en la Educación Superior:

1. Las Redes que el estudiante Sordo instaure en la educación superior estarán directamente relacionadas por el tipo de educación que recibió en su entorno familiar, educación básica y media. Se hace mención de este hallazgo, ya que en las entrevistas y en el respaldo teórico que se sustentó en esta investigación, hizo referencia a que tanto la educación, como las familias de las personas Sordas aún conservan un enfoque médico que pretenden enseñar y oralizar al sujeto, lo que implica no desarrollar un aprendizaje significativo, lo que dificultará en su permanencia y desarrollo en su educación profesional.

2. La investigación permitió identificar que las redes de apoyo de tipo formal, en este caso en las “adaptaciones curriculares”, no significará una recepción positiva por parte del estudiante Sordo beneficiado, ya que se infiere que la recepción de alguna red de apoyo dependerá de las características particulares de la persona, además de la percepción que tenga éste de sus capacidades para realizar alguna tarea de cualquier índole, como lo representa el sujeto E.S 3 en no querer aceptar este tipo de ayuda, ya que indicaba que podía hacer lo mismo que sus pares, además de que si aceptaba esta ayuda técnica, esta iría en contra de su lucha por la igualdad entre oyentes y Sordos,

Tomando en cuenta las posibles implicancias que tenga este hecho en el estudiante en cuanto a su desarrollo académico, se debe considerar que si este tipo de adaptación -curricular- solo se aplica de manera estructurada, y con esto me refiero en una ayuda que no tenga una previa evaluación de las capacidades de la persona (comprensión lectora y de redacción, entre otros) la ayuda curricular que se le aplique al sujeto no tendrá ningún efecto positivo en el desarrollo en el estudiante.

3. Considerando las experiencias de los estudiantes referente a las redes de apoyo informal, se consigue identificar que el nivel y tipo de apoyo que se le entregue al estudiante Sordo, dependerá de la concientización y comprensión que tenga la otra persona respecto a lo que implica la realidad de la persona Sorda, y con ello me refiero a que si la ayuda que se le dé al estudiante es de manera esporádica y sin un compromiso verdadero a que este aprenda, no tendrá mayor impacto en su inclusión; en cambio si la red informal tiene en conocimiento lo que vive diariamente el sujeto y las barreras que se les presenta en lo académico, la ayuda que se le otorgue (ya sea emocional, aprendizaje o de cualquier otra índole) será significativa y le permitirá construir una red estable y un futuro profesional con las herramientas necesarias.

Aportes al Trabajo Social.

Si bien es cierto, esta investigación se centró en el aspecto de educación superior; cabe agregar que durante el desarrollo de la investigación y de acuerdo con las experiencias de los estudiantes, fue posible inferir que se debe prestar real importancia a las redes de apoyo que estos tienen antes de ingresar a la educación superior; me refiero con ello a las redes de apoyo que estos instauran desde pequeños y durante su desarrollo, tanto a nivel familiar (red primaria) como educacional.

En estos ámbitos se debe valorizar la cultura que llevan consigo las personas Sordas – como fue dicho durante la investigación – puesto que marca las relaciones sociales, el entender y afrontar el mundo desde el ser Sordo, y la manera de construir y entablar relaciones humanas y redes de apoyo que les permitan surgir en un escenario discapacitante de una sociedad oyente; y con ello me refiero a que el Sordo desde el primer momento se le tilda como un ser discapacitado, un claro ejemplo de ello es que el 90% de las personas Sordas nace dentro de familias oyentes (Kazez, Melloni, & Maldavsky, 2014), familias que generalmente asimilan este hecho desde la perspectiva de duelo, afrontándolo como una enfermedad la que se debe rehabilitar y oralizar.

De acuerdo con lo expuesto durante la investigación, fue posible inferir que los establecimientos educacionales que ofrecen una educación regular y oralizada para el estudiante Sordo, no están adecuadamente informados sobre las necesidades visuales que el/la estudiante requiere en su formación, entregando así una fuente de aprendizaje falsa y a su vez una red de apoyo débil e inestable que no cubre las necesidades de éste en su desarrollo intelectual y relacional con su entorno. Asimismo, hay que señalar que uno de los participantes (E.S 2) manifiesta la necesidad de la implementación de un apoyo educativo para estudiantes Sordos, puesto que en la educación básica y media no se cuenta con un acceso completo a la información sobre el proceso de preparación para la PSU e información de las carreras a las que se puede optar. Para reafirmar lo dicho, cito lo expresado por el participante:

“Creo que al estudiante Sordo en la educación básica y media se le debe preparar para entrar a la Universidad, si no hay una preparación, muchos no entrarán, solo trabajarán o se quedarán en sus casas haciendo nada. Entonces, es importante que haya una entidad que los prepare al igual que los oyentes, en temas de PSU sobre cuál es su objetivo para la vida, ayudarles y motivarles en lo que les gustaría hacer en un futuro. Lo que te estoy diciendo no se ve mucho en la educación del Sordo, se ve muy poco la verdad.” (...) “Esto en la enseñanza media se ve muy poco – motivar a la persona Sorda que acceda a la educación superior-, lo ideal sería que el 50% se le enseñe en el colegio que el Sordo puede acceder a la educación terciaria, y el otro 50% lo pueda hacer la familia, pero el problema además radica que las familias piensan que al ser sordo ¿para qué va a entrar a la universidad? Quiero que haya una entidad que motive a los sordos para que ellos/ellas se proyecten en sus vidas y entren a la universidad”

Según lo recabado en la investigación y en el hecho anexo que implica ingresar a la educación terciaria –educación básica y media-, es posible mencionar que existe una desvalorización de la cultura y lo que esta conlleva (lengua, necesidades visuales, costumbres, entre otros); y por ello instituciones optan por oralizar sin tener en cuenta si el estudiante con necesidades especiales tiene un aprendizaje significativo o no. Asimismo, como lo menciona el entrevistado, el trabajo de fortalecer el desarrollo de la persona Sorda se encuentra a cargo de su red primaria como lo es su familia y la red institucional educativa en la que se encuentre, en donde ambas velan por las capacidades del sujeto y no enfocarse en lo que no puede hacer. Frente a este escenario se produce un debilitamiento en las redes de apoyo más cercanas del sujeto, desde su desarrollo familiar, educación primaria y secundaria, hasta su proceso educativo terciario.

Por otra parte, y en relación a ello, la postura que ha tenido el Estado frente la educación de la persona Sorda, ha sido elaborar políticas públicas que “permitan incluir” a estos sujetos a la sociedad oyente; un ejemplo de ello por decir algunas, es la Ley 20.609 que establece medidas contra la discriminación, cuyo objetivo es establecer elementos judiciales que permitan reconocer el derecho al momento que se haya efectuado una acción arbitraria de discriminación; o de igual forma que la Ley 20.422, cuya finalidad es promover e instaurar normas sobre igualdad de oportunidades para personas en situación de discapacidad y su inclusión social, en el cual se establece la creación Servicio Nacional de Discapacidad más conocido como SENADIS. (SENADIS, 2010)

A pesar de las Leyes instauradas, la población de personas Sordas ha manifestado un descontento por las acciones que ha promovido el Estado, ya que si bien estas velan por una sociedad accesible e igualitaria en las distintas esferas del ser humano – incluyendo la educativa-, la comunidad de Personas Sordas se ha sentido excluida sin que se logren efectivizar tales derechos planteados por estas leyes (Damm & Silva, 2016).

Se entiende que las Políticas Públicas tiene como finalidad producir una sociedad más igualitaria donde sus actores sociales sean autónomos (Ibíd.), no obstante el Estado Chileno ha vulnerado evidentemente – y según lo presentado en esta investigación- los derechos de las personas Sordas, quienes no pueden acceder a una educación terciaria de calidad -primaria y secundaria además-, y no sólo eso, sino que también en un acceso de calidad a la salud, al trabajo, a los servicios públicos y privados.

Es así como basándonos en estos hechos, se puede deducir que a pesar de que existan leyes que resguarden el bienestar de aquellos, estas no se respetan y tampoco valorizan en las distintas entidades, debido a que aún existe una mirada asistencialista y médica en la sociedad, focalizándose en la carencia y en la oralización tanto en la educación como en la atención de distintos servicios, conllevando consigo a una deficiente entrega de estos; lo que repercute en que exista un marco de escepticismo de la comunidad Sorda frente a la formulación de reglamentos y el cumplimiento cabal de lo acordado en las leyes y convenciones internacionales a las cuales se ha suscrito nuestro país.

Frente a este escenario se sugiere primeramente que la modificación o adición de nuevas políticas públicas sean elaboradas/modificadas con la supervisión de expertos referente a la temática de Comunidad y Cultura Sorda – siendo estas personas Sordas eruditas en el tema-, a fin de que se pueda obtener mecanismos reguladores acorde a las necesidades de la población Sorda en Chile, y a su vez, esto permita generar un trabajo colaborativo e inclusivo entre Estado y la Comunidad Sorda. Del mismo modo es necesario conocer la experiencia de las personas Sordas, cuestión a la que esta investigación ha intentado ser un aporte.

Por otra parte añadir que, para que se puedan efectivizar estas políticas públicas es necesario que se deba concientizar a nivel nacional y de forma obligatoria sobre la situación de la persona Sorda – en sus distintas aristas, sobre todo en lo educativo-, de manera que, al existir políticas públicas enfocadas en las necesidades de esta comunidad visual y en conjunto a una concientización por parte de la sociedad, este marco normativo se pueda cumplir y no sólo cumplir por el hecho de regirse a lo estipulado, sino por el respeto hacia el otro, dejando de lado la perspectiva discapacitante y asistencialista.

Asimismo, y tomando lo anterior, es de suma importancia que en el ámbito educativo –enseñanza básica, media y superior- se haga un mayor énfasis en la concientización y educación de la situación del estudiante Sordo a los funcionarios del cuerpo docente de las distintas instituciones educacionales - Escuelas regulares, Escuelas NEE, Escuelas PIE, Instituciones de educación Superior-, a fin de que estos puedan implementar estrategias de acción para la enseñanza efectiva del estudiante, tomando en consideración que este aprendizaje sea a través de la Lengua de Señas – mediante el apoyo de un co-educador Sordo y/o un Intérprete en lengua de señas -, donde cuya acción permitirá establecer una base sólida de conocimiento y aprendizaje del sujeto, para su posterior ingreso a la educación superior – cabe recordar que según cifras del CENSO 2012 se estima que sólo el 0,2% del total de Sordos - 488.511 personas Sordas – han podido egresar de carreras técnicas y profesionales en el territorio nacional (FUNDESOR, 2016).

Tal y cómo es esencial concientizar y entregar las herramientas necesarias a los profesionales de la educación – primaria, secundaria y superior, también se torna necesario para el Trabajo Social recibir tales herramientas para su desarrollo en la profesión.

Cómo es de saber, el Trabajo Social es una profesión basada en la práctica, además de ser una disciplina académica que se encarga de promover el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, el fortalecimiento y la liberación de las personas, como también el desarrollo del bienestar social y personal del individuo; además de regirse por principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva y respeto a la diversidad; elementos fundamentales del trabajo social. (Federación Internacional de Trabajo Social, 2014)

Tales características permiten entender que la profesión está basada en aspectos asociados al cambio, cambios que en esta oportunidad están relacionados al contexto académico del sujeto Sordo, cambios que se deben efectuar para una verdadera inclusión

del estudiante en su institución académica, y todo esto, a partir de la labor que cumple el Trabajador Social. Por ello se sugiere que el rol a cumplir por el/la Trabajador/a Social debe partir de la base que este sea un profesional con las competencias óptimas para atender todas las necesidades del cuerpo de estudiantes que compongan la institución académica en la que se encuentre, a esto me refiero - y apuntando al sujeto de investigación en este caso -, que el profesional cuente con las habilidades lingüísticas – culturales de la Comunidad Sorda Chilena, a fin de comprender la situación del sujeto y establecer una comunicación efectiva, permitiendo elaborar estrategias de acción – de manera directa – frente a las necesidades que este requiera.

En suma, se infiere que las competencias lingüísticas que desarrolle el Trabajador Social permitirán:

- Apreciar y respetar la diversidad social y cultural del entorno educativo.
- Reconocer el nivel de aprendizaje adquirido por el estudiante en los establecimientos de educación regular en los que estuvo y con ello elaborar estrategias de acción con los docentes para nivelar los conocimientos si este lo requiere. Por ejemplo, identificar el nivel de conocimiento del estudiante respecto al español escrito.
- Adquirir una visión integral frente a las situaciones académicas que se le presente al estudiante, y con ello tener capacidad de respuesta ante las problemáticas que se encuentren bajo este escenario. Situación que se puede visualizar al momento en el que el profesional pueda identificar las debilidades que presenta el estudiante en las distintas cátedras, relaciones interpersonales y/o comprensión del material académico, inclusive, en la comprensión de la interpretación que se le esté dando¹⁵; y a partir de esta base, elaborar las estrategias adecuadas con el estudiante y el cuerpo docente, a fin de entregar una educación superior inclusiva.
- Establecer una relación directa con el estudiante y con ello identificar las redes de apoyo que el sujeto ha desarrollado. Este hecho permitirá visualizar el apoyo que le presentan las distintas redes y detectar cuál es la función que le otorga el sujeto a estas. Un claro ejemplo de ello se señala en la presente investigación, tomando como referencia que la mayoría de los/as entrevistados/as le otorgaban un significado de apoyo afectivo y académico (en cuanto en la lectura de textos) a su red familiar. Es decir, el conocimiento de LSCh que tenga el Trabajador Social facilitará la elaboración de un mapa de redes del individuo –con información directa de este-, y con ello gestionar otras redes para la ayuda y desarrollo personal del individuo; como, por ejemplo: en el caso de que el estudiante tenga un escaso conocimiento de la LSCh, a este se le pueda prestar apoyo con la capacitación de

¹⁵ Cabe aclarar que este punto se refiere a la diversidad de personas sordas que existe, como, por ejemplo: la persona Sorda (desde ahora P.S) Signante (con un buen manejo y comprensión de la LSCH), la P.S bilingüe bimodal, la P.S con un escaso conocimiento de la LSCh –lo que dificulta en cierta parte la comprensión de lo signado por el intérprete o facilitador comunicacional-, la P.S oralizada, entre otros.

cursos con esta lengua, además de buscar una red –Comunidad Sorda- en la que el individuo pueda participar y establecer relaciones con sus pares Sordos.

- Identificar si el estudiante Sordo requiere de apoyo psicológico durante su proceso educativo.

Ahora bien, según lo inferido anteriormente, el aporte que hace la Lengua de Señas dentro de nuestra profesión como Trabajadores Sociales en el área educativa, es esencial al momento de establecer una comunicación efectiva y fluida con nuestros usuarios, a fin de establecer estrategias de acción en la intervención a realizar y con ello pasar a formar parte de su red de apoyo que le permita avanzar en su proceso educativo superior y que este no deserte.

Frente a estos hechos, cabe mencionar que no sólo en el área educativa es fundamental que el Trabajador Social pueda desarrollar esta lengua viso- gestual, sino que también en las distintas áreas de nuestra labor, puesto que nuestro rol como profesionales se ciñe específicamente en hacer valer los derechos tanto humanos como civiles que tienen las personas Sordas, como lo estipulan las diversas leyes nacionales como universales que existen hoy en día. Un ejemplo de ello es el Artículo 21 sección 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos la que estipula que *“Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país”* (Naciones Unidas, 2018); estipulado que señala que **toda persona** – independiente de su idioma- tiene derecho a acceder a los distintos servicios que brinda su nación en condiciones de igualdad, es decir, la persona sorda tiene el derecho de acceder a estos servicios a través de su lengua si este así lo requiere, de manera que pueda acceder de la misma forma que una persona oyente; ejemplificándose este caso en la atención con un profesional de nuestra área.

Este hecho también se puede ver reflejado en la Ley actual 20.422 de nuestro país, la cual estipula en su Artículo 3° inciso b que:

“Accesibilidad Universal: La condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible.”

Este artículo hace referencia a la vida independiente de la persona que se encuentra en situación de discapacidad por su entorno, en donde esta especifica que las instituciones y/o servicios deben contar con la accesibilidad necesaria para todos/as sus usuarios/as; en este caso, deben estar adaptados para atender a las personas Sordas en su lengua si este así lo requiere. Situación que, como profesionales hace que sea un deber estar capacitados para poder hacer factible esta ley – y otras -, entregando un servicio de calidad, empoderando a las personas Sordas a que estas puedan tener una vida independiente, y al mismo tiempo estar derribando las barreras lingüístico- culturales que existen entre estas dos culturas –Sordos y oyentes-, como también disminuir la vulneración de derechos que estos experimentan constantemente.

Bibliografía.

- Agurto, A. (2014). La construcción cultural del sujeto sordo. Ponto Urbe.
- Andaluz, C. p.(s.f.). Continuidad de cuidados en situaciones de afrontamiento familiar inefectivo. Recuperado el 7 de noviembre de 2016, en <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0237.pdf>
- Andrade, C. (2008). Estudio Exploratorio de la Percepción de la Sociedad Chilena sobre la Exclusión Social de las Personas con Discapacidad. Santiago: Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Sociología.
- Anzola, M., León, A., & Rivas, P. (2006). Educación Superior para Sordos. Foro Universitario.
- ASOCH. (2017). Red Chile Sordos. Recuperado el 14 de Agosto de 2018, en ASOCH: <http://www.asoch.cl/p/blog-page.html>
- Bona, V. (2017). Jóvenes en Chile. Santiago: Pérez.
- Bongarrá, C. (2008). Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Año IX. Vol 9.
- Briones, B. (2012-2013). “Redes de Apoyo Familiares y Calidad de Vida en los Adultos Mayores usuarios jubilados del Hospital del Día “Dr. Efrén Jurado López” ... Tesis previa al grado académico de psicóloga clínica. Guayaquil, Ecuador.
- Cabezas, R. (2014). Compartiendo algunas reflexiones sobre la inclusión educativa de personas sordas. Recuperado el 5 de Octubre de 2017, de Cultura Sorda: <http://www.cultura-sorda.org/compartiendo-algunas-reflexiones-sobre-Inclusion-educativa-de-personas-sordas/>
- Campos, J. (1996). Redes y el Trabajo Social. Quaderns de pensament (UIB) núm. 25 - 26, 29 - 38.
- CEPAL. (2003). Notas de Población. Santiago de Chile.
- CNCA. (2017). Uso de lenguaje inclusivo. Personas en situación de discapacidad.
- CNSE. (s.f). Guía de buenas Prácticas en las Universidades para la juventud Sorda. Madrid.
- Córdoba, P. (2008). Inclusión y ambiente. En P. Córdoba, Discapacidad y exclusión social: propuesta teórica de vinculación paradigmática (págs. 81 - 104). Panamá: CELA.
- Cruz, I., & Verd, J. (2013). La fuerza de los lazos: una exploración teórica y empírica de sus múltiples significados. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Damm, X., & Silva, B. (2016). Políticas Públicas Chilenas e inclusión de Personas Sordas.

- De Avila, V. (2014). Sordos. Historia, Medicalización y presente. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Psicología. Trabajo final de grado. Monografía.
- De la Paz, M. V., & Salamanca, M. (2009). Cultura Sorda. Recuperado el 11 de mayo de 2017, de www.cultura-sorda.eu
- De la Paz, M., & Salamanca, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural. *Cultura Sorda*, 01 - 21.
- De los Ríos, D. (1996). Exclusión Social y Políticas Sociales: Una mirada analítica. En P. Barros, D. De los Ríos, & F. Torche, *Lecturas Sobre la Exclusión Social* (págs. 41 - 87). Santiago de Chile: Oficina Internacional del Trabajo.
- Díaz, C. (2014). Sistema de Educación Superior Universitario en el Marco de la Integración/Inclusión de Personas con Discapacidad. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 13, N° 15, Julio 2014, 83 - 94.
- Díaz F.*, J. L. (2007). Scielo. Recuperado el 8 de noviembre de 2016, de Tratamiento de la neumonía del adulto adquirida en la comunidad: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717
- Dolors, M. (2013). El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda y a su sentimiento identitario. *Periferia*.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa - Vol 3*, 45 - 61.
- Egea, S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre Discapacidad. *Artículos y Notas*, 19.
- Egea, & Sánchez (2001). Clasificaciones de la OMS sobre Discapacidad. *Artículos y Notas*, 15-16.
- Espinoza, G., & Carpio, L. (2015). Modelo dinámico ecológico de desarrollo humano de la deserción escolar en Aymaraes, Apurímac. *Revista de Investigación Psicológica.IPSI Vol.18. N° 2*, 115 - 138.
- Esquer, P. (Dirección). (2012). *Distintos Como Todos*. Documental. Cultura sorda y sordociega en Chile. [Película].
- Estrada, B. (2008). *Cultura Sorda*. Recuperado el 25 de Octubre de 2017, de La vulneración de los derechos humanos de las personas sordas en México.: <http://www.cultura-sorda.org/la-vulneracion-de-los-derechos-humanos-de-las-personas-sordas-en-mexico/>
- Fernández, A. V. (1996). Atención Educativa de los alumnos con NEE derivada de una deficiencia auditiva. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Generalitat Valencia.

- Fernández, G. (2004). Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Ferrandéz, J. A., & Villalba, A. (1996). Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva. Cancillería de Cultura, Educación y Ciencia.
- Flores, C. (2014). Sistema de Educación Superior Inclusiva en el Marco de la Integración/Inclusión de Personas con Discapacidad. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 13, N° 15.
- FUNDESOR. (2016). Guía de Educación Superior para la accesibilidad de las Personas Sordas. Santiago.
- García, A. (2003). El Movimiento de Vida Independiente: Experiencias Internacionales. Madrid: Fundación Luis Vives.
- García, B. (2004). Tesis Doctoral: Cultura, Educación e Inserción laboral de la Comunidad Sorda. Granada: Universidad de Granada.
- García, C., & Sarabia, S. (2001). Clasificación de la OMS sobre discapacidad. Artículo y Notas, 15 - 30.
- García, F. (29 y 30 de noviembre de 2001). Mesa Redonda: Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas. Madrid, España.
- García, M. B. (2004). Cultura, Educación e Inserción laboral de la Comunidad Sorda. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- González, Espinoza. (2011). La Educación Superior en Chile. Pensamiento Universitario 2011 - 10, 111.
- González, Pérez, & Barrantes. s.f. Informe estado de situación de la persona adulta mayor en Costa Rica.
- Guerrero, J., & Faro, M. T. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. Alternativas en Psicología. Revista Semestral. Tercera Época. Año XVI. Número 27. Agosto-septiembre 2012, 34 - 41.
- Gularte, A. (2014). Niños Sordos hijos de Padres Oyentes: Comunicación y relacionamiento. Tesis para optar al Título de Magister en Psicología Clínica.
- Gutiérrez, M., & Ball, M. (2009). Estudiantes en la Educación superior. Una experiencia en torno a la literatura infantil y juvenil. Investigación arbitrada, 998 - 1008.
- Hall, S. (2003). Cuestiones de Identidad Cultural. En S. Hall, & P. Du Gay, ¿Quién necesita "Identidad"? (págs. 13-40). Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall, & P. Du Gay, Cuestiones de identidad cultural (págs. 13 - 40). Buenos Aires - Madrid: Estudios Culturales.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). Capítulo 1: Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En R. Hernández, C. Fernández, & P. Baptista, Metodología de la investigación. Quinta edición (págs. 2 - 21). Mc Graw Hil.
- Ibáñez, C. (1994). Pedagogía y psicología interconductual. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 99 - 113.
- INE. (2012). Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado el 26 de mayo de 2017, de <http://www.fnd.cl/discapacidadenchile.html>
- IPLACEX. (s.f). Modelo Pedagógico Semipresencial. Recuperado el 23 de abril de 2018: <http://www.iplacex.cl/blog/que-significa-estudiar-carreras-tecnicas>
- Jambor, E., & Elliot, M. (2005). Self - esteem and Coping Strategies among Deaf Students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol. 10, num 1, pp 63-81.
- Jambor, E., & Elliot, M. (2005). Self-esteem and Coping Strategies among Deaf Students. "Autoestima y Estrategias de Afrontamiento entre Estudiantes Sordos". Journal of Deaf Studies and Deaf Education 10:1 Winter.
- Jimenez, M. (2008). Aproximación Teórica de la Exclusión Social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 173-186, 2008.
- Jiménez, M. (2009). Exclusión Social y Exclusión Educativa como fracaso. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11 - 49.
- Jordi Almirall, M. C. (2007). Elsevier. Recuperado el 8 de noviembre de 2016, de Neumonía aspirativa: www.elsevier.es/es-revista-medicina-clinica-2-pdf-13110467-S300
- Kazez, R., Melloni, G., & Maldavsky, D. (2014). Estudio del discurso de madres oyentes de hijos sordos. Detección de diferentes momentos luego de haber sido informadas acerca del diagnóstico. Scielo.
- Keller, H. (2003) Apuntes para una sociología de la Comunidad Sorda. Bibliotecas Públicas Comunidad Sorda, 01 - 61.
- Keller, H. (2003). Apuntes para una sociología de la Comunidad Sorda. Educación.
- Krause, A., & García, G. (2012). Red Nacional de Educación Superior Inclusiva: origen, acciones y propuestas. Santiago, Chile.

- Ladd, P (2011). *Comprendiendo la Cultura Sorda. En busca de la Sordedad*. Gran Bretaña
- Leyton, M., & Silva, A. (2008). *Factores protectores y de riesgo en la prevención de drogas en preescolares: un desafío de la familia y la institución educacional*. Santiago: Universidad Academia Humanismo Cristiano. Trabajo Social.
- Lissi, M. R. (2011). *Literacidad en Escolares Sordos Chilenos: Evaluación y Desafíos para la Investigación y la Educación*. Psykhe.
- Lissi, M. R., Raglianti, M., Grau, V., & Salinas, M. (2003). *Literacidad en Escolares Sordos Chilenos: Evaluación y Desafíos para la Investigación y la Educación*. PSYKHE. Vol.12, N° 2, 37-50.
- 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 XXXVIII, N° 2: 299 - 320.
- Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., & Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile. Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Santiago de Chile.
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salina, M., & Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile. Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Santiago de Chile.
- Lissi, o. (2009). *Discapacidad en contextos Universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Calidad en la Educación N° 30, 309.
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, M., & Pedrals, N. (2009). *Discapacidad en contextos Universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Calidad en la Educación N° 30, 306 - 324.
- Lissi, S. G. (2012). *El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita*. Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 2: 299 - 320.
- Lissi, Svartholm, González. (2012). *El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita*. Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 2, 300.
- Lissi, Z. H. (2013). *En el camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile*. Santiago de Chile.
- Lissi, Z. S. (2009). *Discapacidad en contextos Universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile*. En *Calidad en la Educación N°30* (pág. 309). Santiago de Chile.

- López, M. (2014). Reflexiones en torno al poder y naturaleza de las redes sociales y su impacto en la educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- López, M., & Llorent, V. -J. (2013). ¿Deficiencia, Discapacidad o Identidad Cultural? Interpretación de la Sordera y respuesta en el Sistema Educativo en España. *Rev. CEFAC*. Nov - Dez.
- Luque, A. G. (2013). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia.
- Martínez, M. C. (2016). Asesoramiento sobre la Comunidad Sorda.
- Massone, M. I. (2009). Reflexiones desde la visión crítica de las formaciones Ideológicas del Discurso Pedagógico de la Educación del Sordo. X Jornadas de Producción y reflexión sobre la educación, Universidad Nacional de Río Cuarto, (pág. 11). Córdoba.
- Massone, M. I. (2009). Reflexiones desde la visión crítica de las formaciones ideológicas del discurso pedagógico de la Educación del Sordo. Departamento de Lingüística, Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural -CIAFIC-, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-, 11.
- Massone, M. I., & Machado, E. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires: Edicial Universidad.
- Massone, M. I., Simón, M., & Guitierrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. *Lectura y vida*.
- Massone, M., & Machado, E. (1994). Lengua de Señas como lenguas naturales. En M. Massone, & E. Machado, *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Biligüe* (pág. 348). Buenos Aires: Edicial.
- MDS. (2015). *Informe de Desarrollo Social 2015*. Ministerio de Desarrollo Social.
- MINEDUC. (2015). *Bases para una Reforma al Sistema Nacional de Educación Superior*. Santiago.
- MINSAL. (2 de abril de 2019). Ministerio de Salud. Obtenido de <http://www.bibliotecaminsal.cl/guias-clinicas-auge/>
- Míguez, M. N. (2006). Construcción Social de la Discapacidad. *Revista Regional de Trabajo Social*. Año XX, N ° 37, 52 - 57.
- MINSAL. (2013). *Guía Clínica Tratamiento de Hipoacusia moderada en menores de 2 años*. Santiago de Chile: Ministerio de Salud.

Modelo Ecológico. Recuperado el 11 de Diciembre de 2017, de <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/12089/Capitulo2.pdf>

Molina, J. L., Fernández, R., & Llopis, J. (2013). El apoyo social en situaciones de crisis: Un estudio de caso desde la perspectiva de las redes personales. Florida: University of Florida.

Montero, M. (2004). ¿Qué es la psicología comunitaria? En M. Montero, Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos (págs. 31 - 40). Buenos Aires. Argentina: Editorial Paidós.

Mora, M., & Núñez, D. (2016). Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad. Santiago: Universidad de Chile.

Morales, A. (2001). El Bilingüismo de los sordos: análisis del caso venezolano. Candidus año 2 - No. 13.

Morales, A. M. (2009). La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa Vol 3 - Num 2, 125 - 141.

Morales, A. M., & Yépez, D. (2010). Notas para una evaluación pedagógica integral del escolar Sordo. Revista de investigación N° 70. Vol 34, 29 -55. Recuperado el 03 de diciembre de 2017, de <file:///C:/Users/Monserrat/Downloads/DialnenotasParaUnaEvaluacionPedagogicaIntegralDelEscolar-3427465.pdf>

Moriña, A., & Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. Social Networks and academic.

Naciones Unidas. Recuperado el 18 de mayo de 2018, Obtenido de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

NANDA. (2012-2014). Diagnósticos enfermeros. Barcelona: Elsevier. Ojeda, F. (2017). Tesis Trabajo Social. Santiago: UAHC.

Oliva, A. (2004). Componentes de la red: los vínculos débiles y fuertes Las redes migratorias. Buenos Aires.: VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

OMS. (2016). Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 14 de mayo de 2017,

<https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiFu8sL7UAhVGS5AKHfTdB4YQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.who.int%2Fes%2F&usq=AFQjCNEiTAGEyWvOlepHGUMvmEizBynNiA&sig=2=8Rtws6mG45LWUoaCILpP4w>

- OMS. (noviembre de 2016). Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 26 de mayo de 2017, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
- OMS. (noviembre de 2016). Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 25 de mayo de 2017, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
- Onésimo, J., & otros. (s.f.). Estilo de habla de los padres sordos en las interacciones con sus hijos dentro de la Comunidad Sorda.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (junio de 2003). UNESCO. Recuperado el 11 de mayo de 2017, de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education>
- Ortiz, M. d. (s.f). Las con necesidades educativas espaciales. Evolución histórica del concepto. Universidad de Salamanca.
- Otros, L. y. (2009). Discapacidad en contextos Universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Calidad de la Educación n°30, 309.
- Oviedo, A. (2006). Cultura Sorda. Recuperado el 20 de junio de 2017, de <http://www.cultura-sorda.org/resena-ladd-2003/>
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Grupo editorial CINCA.
- Pantano, L. (2009). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la Discapacidad. En P. Brogna, Visiones y revisiones de la Discapacidad (págs. 73 - 97). D.F México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Peluso, L. (2007). Personas Sordas, LSU, español en Uruguay. En C. Torres (Coord.), avances de investigación en instituciones educativas. Dimensiones psicológicas y lingüísticas (pp. 73-92). Montevideo: Waslala.
- Pérez, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural lingüística. Dilemata N° 15, 267 - 287.
- Políticas Públicas Chilenas e inclusión social de personas Sordas. (2017). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. Formación de Profesores.
- Ponce-k, I. (23 de marzo de 2012). Observatorio Tecnológico. Recuperado el 15 de Septiembre de 2017, de Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/eu/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=1>

- Porter, M., & Stern, S. (2017). Índice de Progreso Social 2017. Social Progress Imperative.
- PROSORDOS. (2015). Corporación PROSORDOS Chile. Recuperado el 3 de junio de 2017, de <http://www.prosordos.cl/>
- PROSORDOS. (2017). PROSORDOS CHILE. Recuperado el 27 de mayo de 2017, de <http://www.prosordos.cl/>
- Rey, M. I. (2008). El cuerpo como lugar de la identidad de los sordos. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, (págs. 1 - 10). La Plata.
- Rivas, F., & López, M. (s.f). Asesoramiento vocacional de estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales.
- Rodríguez, D. (2013). El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda y a su sentimiento identitario. *Periféria*, 1 - 27.
- Rodríguez, S., & Ferreira, M. (2010). Diversidad funciona: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la dis-capacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales* Vol. 28, Núm. 1.
- Rojo, P. M. (2009). LA NEUMONÍA. Recuperado el 8 de noviembre de 2016, de *Todo enfermero*: <https://todoenfermeria.wordpress.com/2009/01/26/neumonia/>
- Saavedra, A. (2001). Independent Living Institute. Recuperado el 29 de noviembre de 2017, de <https://www.independentliving.org/docs7/saavedra200109.html>
- Sacks, O. (2003). "Veo una voz", viaje al mundo de los sordos. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Salazar, C., Valdés, F., Sanhueza, H., & Ross, M. J. (2013). Análisis de las buenas prácticas corporativas de la UACH en el proceso de integración universitaria de estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 59 - 71.
- Salazar, L. (2011). Barreras de accesibilidad a la educación superior de personas en situación de discapacidad en la fumc, 2010 – 2011. fundación universitaria maría cano - fisioterapia.
- Samaniego, P. (2006). Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Madrid: CERMI.
- SENADIS. (2010). SENADIS Ministerio de Desarrollo Social. Obtenido de <http://www.senadis.gob.cl/pag/3/1145/mision>

- SENADIS. (2017). Servicio Nacional de la Discapacidad. Recuperado el 01 de julio de 2017, de <http://www.senadis.gob.cl/pag/3/1145/mision>
- SENADIS. (2019). Programa de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad en Instituciones de Educación Superior (Apoyos Adicionales).
- Sierralta, V. (s.f). Comunidad y Educación de las personas Sordas en Chile.
- SIES. (2014). Panorama de la Educación Superior en Chile 2014. División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- SIES. (2014). Panorama de la Educación Superior en Chile 2014. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Recuperado el 11 de mayo de 2017, de <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estudios-recientes>
- Skilar, C., Massonne, M. I., & Veinberg, S. (1995). Cultura Sorda. Recuperado el 27 de mayo de 2017, de <http://www.cultura-sorda.eu>
- Skliar, C. (2003). Cultura Sorda. Recuperado el 3 de Octubre de 2017, de La Educación de los Sordos: <http://www.escriptorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-educacion-sordos-2003.pdf>
- Skliar, C., & Lunardi, M. (1999). Cultura Sorda. Recuperado el 27 de mayo de 2017, de <http://www.cultura-sorda.eu>
- Skliar, C., Massone, M. I., & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. Infancia y Aprendizaje. Ecos Fonoaudiológicos. Recuperado el 2017, de [www://www.cultura-sorda.eu](http://www.cultura-sorda.eu)
- Sluzki, C. (s.f). La Red Social: Propositiones Generales. Psicología Social - Unidad 7 - Apunte 3.
- Social, F. I. (6 de Julio de 2014). Definición Global del Trabajo Social. Melbourne, Australia.
- Subirats, J. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Fundación La Caixa.
- Tipos de familia. (2015). Recuperado el 10 de noviembre de 2016, de <http://www.lostipos.com/de/familias.html>
- Toro, A. (2017). Haitianos en Chile. Santiago.
- Torrice, E., Satín, C., Andrés, M., Menéndez, S., & López, M. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología.
- UC, P. (2013). En el camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile. Santiago.

- UNESCO. (junio de 2003). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 11 de mayo de 2017, de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/>
- UNESCO. (2017). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 19 de junio de 2017, de <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/>
- Valdebenito, L. (2011). “La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 Y 2011)”. CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas. N ° 1. 2º semestre., 1 - 25.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Scielo, 1.
- Vidal, A. (2013). El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Villafañe, G., Corrales, A., & Soto, V. (2014). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. Revista Complutense de Educación Vol. 27 Núm. 1, 359.
- Villalba, C. (s.f). s.n. Recuperado el 10 de diciembre de 2017, de Redes sociales: Un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria: <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/1993/vol1/arti6.htm>
- Villalba Pérez y José A. Ferrández Mora. (1996). Atención Educativa de los alumnos con NEE derivada. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Generalitat Valencian, 2.
- Yara, D. (2013). Las redes de apoyo social en la vida de las personas con discapacidad. Una introspección en la temática. Mediciego.

Anexos.

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Santiago, septiembre 2017

El objetivo de esta ficha de consentimiento es informar a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Monserrat Valladares Ravanales, estudiante de Trabajo Social de la Universidad Academia Humanismo Cristiano. El objetivo de este estudio es comprender las redes de apoyo que genera el estudiante sordo en su inclusión educativa superior.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista semi estructurada, la cual tomará aproximadamente 1 hora de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará en formato video, de modo que la investigadora pueda interpretar de Lengua de Señas Chilena a español para su posterior análisis.

La participación en este estudio es de manera voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a las entrevistas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los vídeos con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse de la entrevista en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Este documento contará con dos copias, una de estas se le es entregada a la persona entrevistada, y la otra para la persona encargada de la investigación.

Desde ya le agradecemos su participación.

AUTORIZACIÓN:

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Monserrat Valladares Ravanales. He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio es comprender las redes de apoyo que genera el estudiante sordo en su inclusión educativa superior.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 1 hora.

Reconozco que la información que yo entregue en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto conlleve perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Monserrat Valladares Ravanales al teléfono +56942881853.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Monserrat Valladares Ravanales al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre y firma del Participante

Nombre y Firma del Investigador

Pauta de Entrevista.

I. Datos personales

- 1) Nombre: _____ Edad: _____ Semestre: _____
- 2) ¿Cuál es su grado de pérdida auditiva?
- 3) ¿Qué edad tenía al momento de perder la audición?
- 4) ¿Utilizó alguna ayuda auditiva?
- 5) ¿A qué edad aprendió LSCH?
- 6) ¿Qué tipo de educación recibió en su hogar? (Lsch - Oral)
- 7) ¿A qué edad entró a estudiar a la educación superior? (¿si es edad avanzada preguntar por qué?)
- 8) Durante su proceso de educación superior, ¿utiliza/utilizó alguna ayuda auditiva? ¿qué logra/lograba escuchar con ella? (voz profesor – voz compañeros)

II. Acceso a la Educación Superior

- 9) ¿Qué carrera eligió para estudiar? ¿por qué? ¿Tuvo relación su sordera en elegir la carrera?
- 10) ¿Por qué eligió esta institución (CFT, Instituto o Universidad) para llevar a cabo sus estudios superiores? ¿Tuvo relación su sordera en elegir la institución?
- 11) ¿Cómo fue el proceso de información sobre su carrera (¿malla, cátedras, entre otros?)
- 12) ¿Cómo fue el proceso de matrícula en la institución educativa? (papeleos, trámites, comunicación)

III. Acceso al contenido Curricular

- 13) ¿El contenido impartido en la sala de clase, le fue comprensible?

- 14) ¿Cómo era el proceso al momento de rendir un examen oral y/o escrito?
- 15) ¿Cómo fue el proceso al momento de exponer frente a su clase?
- 16) En el caso de que se presentara alguna cátedra que le fuera difícil de desarrollar (inglés, fonética, entre otros que implique escucha y voz activa) ¿cuál era la postura que tomaba la institución frente al tema?
- 17) Durante su proceso educativo, ¿reprobó alguna cátedra? ¿cuántas? ¿por qué? ¿usted cree que tuvo relación su sordera al momento de reprobado?

IV. Redes de apoyo

- 18) ¿En su institución académica existe algún programa de integración que preste ayuda técnica frente a su situación de sordera? ¿qué tipo de ayudas?
- 19) ¿Cómo fue la relación que estableció con sus docentes? ¿prestaban algún apoyo?
- 20) ¿Cómo fue la experiencia en cuanto a la relación que estableció con sus compañeros (as)? ¿prestaban algún apoyo?
- 21) ¿Recibió apoyo de sus familiares durante su proceso de formación educativa?
- a. ¿qué apoyo prestaban?
- 22) ¿Recibió apoyo de sus amigos durante su proceso de formación educativa?
- a. ¿qué apoyo prestaban?
- 23) ¿Recibió apoyo de la Comunidad Sorda durante su proceso de formación educativa?
- a. ¿qué apoyo prestaban?

24) ¿Usted contó con ayudas técnicas durante su proceso educativo?

- **SI ayudas técnicas***

- a. Interprete LSCH
- b. Tomador de apuntes
- c. Subtítulo en directo (computador transcribe sonido en directo)
- d. Servicio de apoyo (tutorías de apoyo educativo)
- e. Adaptación proceso de evaluación (ORAL: preguntas claras sin confusión
– ESCRITO: más tiempo q oyentes- revisan en conjunto la prueba ver por qué se equivocó)

- **NO ayudas técnicas***

- a. ¿Con qué ayudas no contó?
- b. ¿por qué no contó con ayudas técnicas durante su proceso educativo?

25) ¿Cuál es tu estado actual en cuanto a tus estudios superiores?

- **Estudiando***

- a. ¿Te sientes cómodo estudiando/institución?
- b. ¿Has pensado en desertar la carrera?
- c. ¿Crees que podrás conseguir empleo al egresar de tu carrera?

- **Termino de carrera***

- d. ¿Cuál fue el motivo de tu deserción en la educación superior?

- **Egresado***

- b. ¿Ha encontrado empleo laboral relacionado a su carrera?
- c. ¿Ha encontrado trabajo remunerado o voluntario respecto a su carrera?