UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

# MEMORIA DE TÍTULO

# SORDOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS SOBRE FACTORES QUE INFLUYEN EN SU EGRESO O DESERCIÓN DE LAS CARRERAS EN UNIVERSIDADES DE LA REGIÓN METROPOLITANA

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ESPECIALIDAD EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS**

**AUTORAS:**

**GERALDINE DONOSO, CAROLINE GONZÁLEZ, VALENTINA SHINYA Y CARLA VILCHES**

**PROFESOR GUÍA:**

**JORGE ZÚÑIGA MUÑOZ**

**SANTIAGO DE CHILE, MARZO 2026.**

2026. Geraldine Donoso Roca, Caroline González Araya, Valentina Shinya Henríquez y Carla Vilches Ñancupil.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier

medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente

trabajo y su autor.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mi madre, quien ha sido un gran pilar en mi vida, siempre apoyándome en cada decisión y en cada salto de fé. Espero algún día poder devolverte, aunque sea un granito del amor y apoyo que me has dado.

A mis hermanos, que con sus locuras, llantos y experiencias han acompañado todo mi camino, a quienes orgullosamente he visto crecer y sin quienes yo no sería nada. Los verdaderos protagonistas de mis historias.

A mi pareja, quien ha sido mi pañuelo de lágrimas en los momentos de llanto, en cada caída y en cada instante de desconfianza en mí misma; pero también la razón de muchas de mis alegrías y un apoyo constante durante estos años.

A mis amigas y compañeras, por su eterna confianza, fortaleza y compañía durante estos años; sin ustedes, este camino en la universidad habría sido mucho más difícil.

Finalmente, expreso mi sincero agradecimiento a las personas, docentes y estudiantes que contribuyeron a mi formación académica, alentándome permanentemente a seguir aprendiendo y perfeccionándome. Eternamente agradecida y fan número uno de grandes docentes que me brindaron su tiempo y dedicación.

Geraldine Donoso Roca.

Agradezco a mi familia por su apoyo, amor y orgullo en cada logro, a mi madre y a mi padre, quienes siempre me impulsaron a creer en mis sueños y capacidades, así como también a perseverar frente a las dificultades. Hoy soy lo que soy gracias a sus valores e innumerables esfuerzos por hacer esto posible.

A mi pareja por ser mi lugar seguro, contenerme, apoyarme en los momentos difíciles y de incertidumbre, por celebrar grandemente cada pequeño paso que me llevó al término de este proceso.

A mi sobrina Maite, quién me impulsa a buscar y crear espacios inclusivos donde se valoren cada una de tus maravillosas cualidades.

A mis amigos, por su interés genuino, ánimo, compañía y cariño.

A mis compañeras, quienes, frente a las adversidades, pude sentir su apoyo, empatía y el empujoncito para seguir.

A los y las docentes desde el inicio de mi vida escolar, por despertar en mí la vocación. A quienes acompañaron mis procesos de práctica por su disposición maravillosa a enseñarme las diferentes dimensiones de este hermoso viaje, y a quienes hoy, en mi ejercer siguen apoyándome, impulsándome a crecer y creer en mis capacidades.

Caroline González Araya.

Agradezco profundamente a mis padres, especialmente a mi mamá por comprenderme y apoyarme en cada decisión que he tomado, incluso en aquellas que implicaron sacrificios y desafíos. Su confianza, amor y respaldo incondicional han sido un pilar fundamental en cada etapa de mi formación.

A mi pareja, Matías, que sin planearlo me acompañó desde el inicio de este camino. Gracias por motivarme constantemente, por confiar en mí y en mis capacidades incluso en los momentos de duda, por ser un apoyo incondicional y por caminar a mi lado con paciencia, amor y convicción.

A mi hija Josefa, mi mayor inspiración y motor de superación. Me acompañaste los dos últimos años de esta carrera, incluso antes de nacer, cada esfuerzo y cada meta alcanzada han tenido sentido gracias a ti. Este logro también es tuyo, porque crecimos juntas en este proceso.

De manera muy especial, a mi tata y a mi tía Marcela, quienes, aunque ya no están físicamente, viven en cada paso que doy. Fueron ustedes quienes sembraron en mí la vocación. Gracias por haber creído en mí y por guiarme, incluso desde el cielo. Quien soy hoy es, en gran parte, gracias a ustedes.

Y finalmente a mis compañeras, Carla, Caroline y Geraldine, gracias por su comprensión, por tenderme la mano cuando lo necesité, por llevar este proceso con empatía y cariño. Su apoyo, palabras de ánimo y gestos solidarios hicieron posible esto

Valentina Mitzuko Shinya Henríquez.

A mis papis, mi refugio y ejemplo. A mi papá, gracias por cada detalle, como el pancito de la mañana y por ser mi compañero de viaje al paradero y de vida. A mi mamá, por su amor y ánimo inagotable, por darme y cuidar mis alas para volar. A los dos, gracias por creer en mi vocación y no soltar mi mano. Los amo profundamente.

A mi hermano, por quien elegí este camino, por quien decidí que no sería la clase de profesora que te tocó enfrentar, sino que una profesora que construye espacios donde todas las formas de aprender y de estar en el mundo son valoradas y respetadas. Este camino también es tuyo. Te amo con todo mi corazón.

Por último, a lo más lindo que me regaló la universidad: mis amigas. Las que se quedaron hasta el final; gracias por compartirme sus vidas y permanecer en la mía. Sin duda, que hoy sigamos eligiéndonos no es más que una muestra de nuestro infinito amor. Y a mi profesora de práctica, quien en el proceso dejó de ser solo una mentora para convertirse en una gran amiga; gracias por tu confianza, por desafiarme y por creer en mí. Gran parte de la profesional que soy hoy es gracias a ti y a la forma generosa en que acompañaste mi proceso.

Carla Vilches Ñancupil.

*A la comunidad Sorda, cuya resistencia lingüística y cultural es el motor de esta memoria. Que la permanencia en la educación superior deje de ser un acto de supervivencia y se transforme en un derecho plenamente habitable en Lengua de Señas.*

# ÍNDICE

**CONTENIDO** **PÁGINA**

**RESUMEN** **14**
**INTRODUCCIÓN** **15**
**CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA** **19**
**CAPÍTULO II: PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN** **36**
**CAPÍTULO III: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN** **37**
1.1. Objetivo General: 37
1.2. Objetivos específicos: 37
**CAPÍTULO IV: MARCO REFERENCIAL** **40**
1. Educación superior en Chile y condiciones estructurales de la trayectoria 41
1.1. Educación superior en Chile y marco normativo 41
1.2. Mecanismos de financiamiento y apoyos económicos para estudiantes con discapacidades 44
1.3. Cultura universitaria y exigencias institucionales 45
2. Personas Sordas y experiencia educativa 49
2.1. Personas Sordas: identidad, lengua y cultura 49
2.2. Personas Sordas en el contexto educativo 50
3. Comunicación y Lengua de Señas 51
3.1. Lengua de señas 52
3.2. Lengua escrita como segunda lengua de las personas Sordas 53
4. Accesibilidad y barreras para el aprendizaje en educación superior 54
4.1. Capacitismo y audismo en prácticas educativas universitarias 54
4.2. Barreras para el aprendizaje y la participación 55
4.3. Accesibilidad universal en Educación Superior 56
5. Ajustes razonables y diversificación de la enseñanza 58
5.1. Ajustes razonables 58
5.2. Diversificación de la enseñanza como estrategia inclusiva 59
6. Aprendizaje, habilidades y trayectoria universitaria 60
6.1. Aprendizaje en contextos universitarios 60
6.2. Habilidades para la vida universitaria 61
6.3. Percepción en la trayectoria educativa 63
7. Familia y redes de apoyo en la trayectoria educativa 64
**CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO** **67**
1. Paradigma de investigación 67
2. Enfoque de Investigación 68
3. Tipo de investigación 69
4. Grupo de investigación 70

5. Procedimiento de recolección de datos 71
6. Método de análisis de recolección de datos 73
7. Resguardo del rigor metodológico en los 4 criterios 75
8. Protocolos de investigación científica 76
**CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 76**
1. Análisis de primer nivel: Análisis por extractos 78
1.1. Recursos personales 79
1.1.1. Condiciones que favorecen el egreso 79
1.1.1.1. PSE 1 79
1.1.1.2. PSE 2 81
1.1.1.3. PSD 1 83
1.1.1.4. PSD 2 84
1.1.2. Condiciones que contribuyen a la deserción 85
1.1.2.1. PSE 1 85
1.1.2.2. PSE 2 85
1.1.2.3. PSD 1 86
1.1.2.4. PSD 2 86
1.2. Apoyo familiar 88
1.2.1. Condiciones que favorecen el egreso 88
1.2.1.1. PSE 1 88
1.2.1.2. PSE 2 89
1.2.1.3. PSD 1 90
1.2.1.4. PSD 2 90
1.2.2. Condiciones que contribuyen a la deserción 91
1.2.2.1. PSE 1 91
1.2.2.2. PSE 2 91
1.2.2.3. PSD 1 92
1.2.2.4. PSD 2 93
1.3. Apoyo institucional interno y/o externo 94
1.3.1. Condiciones que favorecen el egreso 94
1.3.1.1. PSE 1 94
1.3.1.2. PSE 2 96
1.3.1.3. PSD 1 98
1.3.1.4. PSD 2 100
1.3.2. Condiciones que contribuyen a la deserción 101
1.3.2.1. PSE 1 101
1.3.2.2. PSE 2 102
1.3.2.3. PSD 1 103
1.3.2.4. PSD 2 105
1.4. Relaciones sociales 106

1.4.1. Condiciones que favorecen el egreso 106
1.4.1.1. PSE 1 106
1.4.1.2. PSE 2 107
1.4.1.3. PSD 1 108
1.4.1.4. PSD 2 108
1.4.2. Condiciones que contribuyen a la deserción 109
1.4.2.1. PSE 1 109
1.4.2.2. PSE 2 109
1.4.2.3. PSD 1 111
1.4.2.4. PSD 2 112
2. Análisis de segundo nivel 113
2.1. Personas Sordas Egresadas 113
2.1.1. Recursos personales 113
2.1.1.1. Condiciones que favorecen el egreso 113
2.1.1.2. Condiciones que contribuyen a la deserción 115
2.1.2. Apoyo familiar 116
2.1.2.1. Condiciones que favorecen el egreso 116
2.1.2.2. Condiciones que contribuyen a la deserción 116
2.1.3. Apoyo institucional interno y/o externo 117
2.1.3.1. Condiciones que favorecen el egreso 117
2.1.3.2. Condiciones que contribuyen a la deserción 119
2.1.4. Relaciones Sociales 120
2.1.4.1. Condiciones que favorecen el egreso 120
2.1.4.2. Condiciones que contribuyen a la deserción 121
2.2. Personas Sordas Desertoras 122
2.2.1. Recursos personales 122
2.2.1.1. Condiciones que favorecen el egreso 122
2.2.1.2. Condiciones que contribuyen a la deserción 123
2.2.2. Apoyo familiar 124
2.2.2.1. Condiciones que favorecen el egreso 124
2.2.2.2. Condiciones que contribuyen a la deserción 124
2.2.3. Apoyo institucional interno y/o externo 125
2.2.3.1. Condiciones que favorecen el egreso 125
2.2.3.2. Condiciones que contribuyen a la deserción 125
2.2.4. Relaciones Sociales 127
2.2.4.1. Condiciones que favorecen el egreso 127
2.2.4.2. Condiciones que contribuyen a la deserción 127
3. Análisis de tercer nivel 128
3.1. Objetivo específico 1: Condiciones que favorecen el egreso 128
3.1.1. Criterio: Recursos personales 128

3.1.2. Criterio: Apoyo familiar 130
3.1.3. Criterio: Apoyo institucional interno y/o externo 131
3.1.4. Criterio: Relaciones sociales 133
3.2. Objetivo 2: Condiciones que contribuyen a la deserción 134
3.2.1. Criterio: Recursos personales 134
3.2.2. Criterio: Apoyo familiar 135
3.2.3. Criterio: Apoyo institucional internos y/o externos 136
3.2.4. Criterio: Relaciones sociales 138
3.3. Objetivo 3: Factores que inciden en la deserción y que son abordables por las universidades 139
3.3.1. Criterio: Recursos personales 140
3.3.2. Criterio: Apoyo institucional interno y/o externo 141
3.3.3. Criterio: Relaciones sociales 143
**CAPÍTULO VII: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 145**
1. Objetivo 1: Condiciones que favorecen al egreso 146
1.1. Recursos personales 146
1.2. Apoyo familiar 148
1.3. Apoyo institucional interno y/o externo 150
1.4. Relaciones sociales 154
2. Objetivo 2: Condiciones que contribuyen a la deserción 156
2.1. Recursos personales 156
2.2. Apoyo familiar 158
2.3. Apoyo institucional interno y/o externo 161
2.4. Relaciones sociales 165
3. Objetivo 3: Factores que inciden en la deserción de estudiantes Sordos que son abordables por las universidades 168
3.1. Recursos personales 168
3.2. Apoyo institucional interno y/o externo 169
3.3. Relaciones sociales 174
**CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS 176**
**BIBLIOGRAFÍA 183**
**ANEXOS 197**

## RESUMEN

La memoria estudia las percepciones de ex estudiantes Sordos sobre los factores que influyen en su egreso o deserción en universidades de la Región Metropolitana de Chile, entendiendo la sordera desde un enfoque socio cultural y de derechos. Describe el contexto normativo de la educación superior chilena, marcado por el modelo neoliberal, las reformas de gratuidad y leyes como la 20.422, 20.129, 21.091 y 21.303, que reconocen la Lengua de Señas Chilena y avanzan en inclusión, aunque con fuertes limitaciones prácticas para la Comunidad de personas Sordas. Revisa la trayectoria educativa de las personas Sordas, las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe, la escasez de escuelas especiales y las barreras presentes en la escolaridad y en el acceso a la universidad. Desde un paradigma cualitativo, se entrevista a ex estudiantes Sordos egresados y desertores para analizar cuatro ejes: recursos personales, apoyo familiar, apoyo institucional interno/externo y relaciones sociales. Los resultados muestran que la motivación, la autonomía y el dominio del español escrito, junto al apoyo emocional familiar, redes de pares y programas de inclusión con intérpretes financiados por SENADIS, favorecen la permanencia y el egreso. En cambio, el capacitismo, el audismo, la falta o precariedad de intérpretes, la escasa preparación docente en LSCh, barreras comunicacionales y económicas, y apoyos institucionales poco pertinentes se asocian a trayectorias fragmentadas y deserción. Se concluye que las universidades deben fortalecer políticas y prácticas inclusivas, asegurar accesibilidad comunicacional y reconocer la diversidad

lingüístico cultural de la comunidad Sorda para garantizar su derecho a habitar plenamente la educación superior

Palabras Clave: Educación de Sordos, educación superior, facilitadores, barreras.

## INTRODUCCIÓN

La presente memoria de título se enmarca en la formación en Pedagogía en Educación Especial con especialidad Educación de Personas Sordas, y surge de la preocupación por las condiciones reales de acceso, permanencia y egreso de estudiantes Sordos en la educación superior chilena. A pesar de los avances normativos y discursivos en torno a la inclusión, la experiencia cotidiana de la comunidad Sorda muestra que la trayectoria universitaria continúa atravesada por múltiples barreras estructurales, comunicacionales y culturales.

Históricamente, la sordera ha sido comprendida desde un modelo médico rehabilitador que la concibe como déficit, centrado en “corregir” la falta de audición y aproximar a las personas Sordas a la norma oyente. En contraposición, en las últimas décadas ha cobrado fuerza un enfoque socioantropológico que reconoce a las personas Sordas como parte de una minoría lingüística y cultural, con una lengua propia —la Lengua de Señas—, una historia compartida y una identidad colectiva que se expresa en prácticas, valores y formas de habitar el mundo. En Chile, este giro se refleja en la Ley 20.422 y en la Ley 21.303, que definen a la persona sorda como sujeto eminentemente visual y reconocen la Lengua de

Señas Chilena (LSCh) como lengua natural y patrimonio cultural intangible de la comunidad Sorda.

Sin embargo, el reconocimiento legal no se traduce automáticamente en prácticas educativas inclusivas. La trayectoria escolar de la mayoría de las personas Sordas continúa marcada por la falta de intérpretes, la escasa formación docente en LSCh, la limitada oferta de escuelas especiales y la baja implementación de propuestas de Educación Intercultural Bilingüe que sitúen la LSCh como primera lengua y el español escrito como segunda lengua. Estas condiciones repercuten directamente en el desarrollo lingüístico, en el acceso a la información y en las oportunidades de continuar estudios superiores. De hecho, muchas personas Sordas llegan a la educación superior después de haber enfrentado procesos de escolaridad fragmentados, con apoyos insuficientes y con un dominio del español escrito que no siempre se ajusta a las exigencias del sistema universitario.

Paralelamente, el sistema de educación superior chileno se ha configurado bajo una fuerte lógica de mercado, reforzada durante la dictadura y matizada parcialmente con reformas posteriores como la gratuidad y el aseguramiento de la calidad. Aun cuando leyes como la 20.129 y la 21.091 incorporan principios de inclusión, y la 20.422 obliga a las instituciones de educación superior a generar mecanismos de acceso y adaptación para personas en situación de discapacidad, persisten dinámicas de segmentación y desigualdad que afectan con mayor fuerza a grupos históricamente excluidos, entre ellos la comunidad Sorda.

En respuesta a estas tensiones, diversas universidades han implementado programas y oficinas de inclusión que ofrecen apoyos académicos, ajustes razonables y servicios como intérpretes de LSCh, tutorías y adaptación de materiales. También existen programas estatales, como los recursos de SENADIS, que financian intérpretes y ayudas técnicas para estudiantes con discapacidad. No obstante, la efectividad de estos dispositivos es disímil y suele depender de la voluntad institucional, de la formación del cuerpo docente y de la articulación entre los apoyos económicos, los recursos humanos y las prácticas pedagógicas cotidianas.

En este escenario, se vuelve relevante preguntar qué ocurre con los estudiantes Sordos una vez que logran ingresar a la educación superior. Mientras existen estudios sobre admisión y sobre políticas inclusivas, hay pocos antecedentes respecto de las percepciones de ex estudiantes Sordos sobre los factores que influyen en que logren egresar o que terminen desertando de sus carreras universitarias. Conocer estas experiencias en primera persona permite visibilizar no solo las barreras que persisten, sino también los recursos personales, familiares, institucionales y relacionales que han funcionado como apoyos significativos.

La memoria se propone, entonces, describir las percepciones de ex estudiantes Sordos sobre los factores que inciden en su deserción o egreso en universidades de la Región Metropolitana. Para ello, se formulan preguntas de investigación orientadas a identificar qué condiciones favorecen el egreso, qué

condiciones contribuyen a la deserción y qué factores, vinculados a la acción de las universidades, podrían ser abordados para disminuir las brechas existentes. Estos objetivos se desarrollan desde un enfoque cualitativo que valora las voces de ex estudiantes Sordos egresados y desertores, planteando la investigación no solo como ejercicio académico, sino también como aporte político y ético a la construcción de una educación superior más justa, accesible y respetuosa de la diversidad lingüística y cultural.

El trabajo se organiza en varios apartados. En primer lugar, el planteamiento del problema da cuenta del contexto histórico, legal y educativo de la comunidad Sorda en Chile, así como de las tensiones presentes en el sistema de educación superior. Luego, el marco referencial desarrolla conceptos clave como educación superior y marco normativo, mecanismos de financiamiento, cultura universitaria, identidad Sorda, Lengua de Señas, accesibilidad, capacitismo y audismo, entre otros. Posteriormente, el marco metodológico presenta el paradigma, el enfoque, el tipo de investigación, el grupo participante, los procedimientos de recolección y análisis de datos y los resguardos éticos. A continuación, se exponen los análisis de resultados en distintos niveles y se discuten en relación con la literatura revisada, para finalmente presentar conclusiones y sugerencias orientadas a fortalecer las políticas y prácticas universitarias que promuevan la permanencia y el egreso del estudiantado Sordo.

## CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de la historia y múltiples esfuerzos realizados, la comunidad Sorda ha logrado obtener reconocimiento y el respeto por su cultura. Al igual que la sociedad oyente, se conforma por personas que comparten una lengua, intereses, pensamientos y/o ideales, así como una historia, una identidad y un sentido de pertenencia (Rodríguez Gómez, 2020).

Las personas Sordas representan una minoría a nivel mundial en relación a la sociedad oyente, la cual es predominante. Ahora bien, dentro de las diversas minorías -entendidas como grupos de personas que comparten una religión, lengua, etnia, entre otros (De la Fuente, 2014, p. 274), la comunidad Sorda comparte una cultura, una lengua propia y características distintivas; por ello, se considera tanto una minoría cultural como lingüística. Cuando se hace referencia a esta condición de minoría cultural y lingüística, suele abordarse desde múltiples perspectivas; sin embargo, en este caso se centrará en los modelos más comunes: el médico y el socioantropológico.

El primero ve a las personas Sordas como personas enfermas que deben ser rehabilitadas, comprendiéndolas desde la carencia del sentido de la audición. Tal como señala Chavarría (como se citó en De la Fuente, 2014, p. 3), “el modelo tradicional, oral y con base médica, tiene un objetivo primordial: rehabilitar al deficiente auditivo”; es decir, tiende a concebir la sordera como una deficiencia que debe ser corregida mediante intervenciones médicas, quirúrgicas y/o tecnológicas, con el fin de que las

personas Sordas se acerquen al estándar “típico” de audición, asumiendo que esa es la “normalidad”. Este modelo conduce a percibir la sordera como un defecto que debe corregirse, en lugar de entenderla como una característica que forma parte de la diversidad humana. Por ello, desde una perspectiva médica, la sordera o discapacidad auditiva se define de la siguiente manera:

> Se considerará discapacidad auditiva a una alteración de la sensopercepción auditiva en diversos grados, que se caracteriza por limitaciones cuantitativas y cualitativas de la recepción […]. Se consideran personas con discapacidad auditiva a aquellas con hipoacusia (pérdida parcial de la audición) o con sordera (pérdida severa o total de la audición) (Decreto N.º 170, 2010, p. 27).

En contraparte al modelo mencionado, surge el modelo social, en el que De la Fuente (2014) indica que, “según esta perspectiva, [las personas Sordas] forman un colectivo, con una identidad específica, que requiere una protección adecuada, así como reivindicaciones propias de las políticas de la identidad” (p. 270). Este enfoque destaca la sordera no como una deficiencia médica, sino como una característica cultural que forma parte de la diversidad de la sociedad.

De acuerdo con este modelo y con la normativa vigente, la Ley N.º 21.303, del Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2021), al modificar el

artículo 6 de la Ley N.º 20.422 del Ministerio de Planificación (2010), incorpora la siguiente definición de persona sorda:

> Aquella que, a partir de su funcionalidad auditiva reducida o inexistente, adquirida desde su nacimiento o a lo largo de su vida, se ha desarrollado como persona eminentemente visual, tiene derecho a acceder y usar la lengua de señas, a poseer una cultura sorda e identificarse como miembro de una comunidad lingüística y cultural minoritaria. (Ley N.º 21.303, 2021, art. 6, letra h).

Esta definición refleja el enfoque social, ya que reconoce y comprende la sordera no como una condición médica, sino como una característica de la identidad individual y cultural de las personas. Además, promueve el derecho a la Lengua de Señas y el reconocimiento de la Cultura Sorda, conformada por elementos propios de esta comunidad (Ladd, 2011).

Uno de los elementos principales es la Lengua de Señas, la cual es de modalidad viso-gestual y aunque el protagonismo lo tienen las manos, todo el cuerpo aporta información relevante en la construcción del mensaje; aspectos como su posición y ubicación, así como también el movimiento corporal y las expresiones faciales construyen el significado.

Ahora bien, cabe destacar que la Lengua de Señas no es universal, sino que al igual que el resto de lenguas en el mundo, están determinadas territorial y

geográficamente; por esto es que en Chile se utiliza la Lengua de Señas Chilena (en adelante, LSCh).

Por otra parte, una información valiosa de visibilizar es que las personas Sordas, a nivel cultural, distinguen entre la palabra *Sordo* (con mayúscula) y *sordo* (con minúscula). El primero lo utilizan para referirse a las personas que están inmersas y tienen un sentido de pertenencia con la Comunidad Sorda, el cual se desarrolla a partir de elementos en común que convergen en la identificación identitaria (en todo tipo de ámbito) y, desde ahí, surge con mayor fuerza el concepto de “Cultura”, la cual se comprende como “una práctica con acciones [...], desde el simple saludo, formas de actuar con el otro y por supuesto la oportunidad en la sociedad de conocer e interactuar con otros.” (Muñoz Vilugrón, 2020, p. 219).

Lo anterior, permite visualizar que la Lengua de Señas, más allá de meramente ser su lengua, es el elemento que les permite compartir la forma de ver y habitar el mundo, de comunicarse y relacionarse con él. Aquí cobra real importancia que exista una comunidad que acompañe los procesos y permita cursarlos de forma más bien colectiva, especialmente para aquellas personas Sordas que están en familias oyentes, pues la Comunidad Sorda se transforma en un segundo agente de socialización significativo, pues es en ella donde pueden conocer a sus pares, compartir experiencias, y construir comunidad transgeneracionalmente, permitiendo así tener referentes lingüístico-culturales.

Sin embargo, por otra parte, el concepto de *sordo* (con minúscula) se refiere a aquellas personas cuyo diagnóstico médico corresponde a

hipoacusia o sordera; no obstante, se han integrado a la sociedad oyente, por lo que están inmersas en dicha cultura (Neves & Lorenzo, 2007). Muchas veces se trata de personas que no se identifican con ser *Sordo*, ya sea porque nunca estuvieron inmersas en la comunidad, sus familias les alejaron de ella o renegaron del diagnóstico.

Ahora, en cuanto a la educación de las personas Sordas respecta, es posible señalar que si bien, ha tenido diversos cambios a través del tiempo, es reiterado el hecho de que están permeados de prejuicios y estigmas por parte de quienes son parte de la cultura y lengua dominante: las personas oyentes.

Una de las primeras escuelas registradas que no pretendía “rehabilitar” a las personas Sordas fue la escuela fundada por L’Epée en el año 1760 en Francia. Esta institución utilizaba los “signos metódicos” (Birt LH, s. f.), los cuales consideraban los gestos compartidos por los estudiantes y creaban nuevas señas en conjunto, formando propiedades gramaticales. Esta metodología tuvo gran éxito, ya que los estudiantes se comunicaban mediante señas y gestos, transcribiendo posteriormente a la lengua escrita francesa.

Sin embargo, con el paso de los años ocurre un hito que marca y determina la historia de las personas Sordas. En 1880 se lleva a cabo el Congreso de Milán, en el cual se reunieron personas interesadas en la educación de personas Sordas de distintos países, con el fin de consensuar si la lengua oral o gestual era la más adecuada para su enseñanza. Finalmente, tras factores educacionales, políticos y religiosos, se decidió no solo que desde ese momento se enseñaría puramente en

lengua oral, sino que además se prohibió el uso de la lengua de señas en cualquier escuela. Este hecho significó un quiebre importante para la Comunidad Sorda, ya que fueron excluidos de la votación e ignorados los maestros Sordos presentes, siendo una decisión tomada meramente por la comunidad oyente, bajo la creencia de que la Comunidad Sorda no era capaz de velar por sí misma (Skliar, 1997).

Tras años de lucha de la Comunidad Sorda por hacer valer y respetar sus derechos, y principalmente por el reconocimiento de la Lengua de Señas como propia y la consideración de sus características culturales, se han logrado diversos avances a nivel mundial. Por ejemplo, la conmemoración del Día Internacional de la Lengua de Señas, correspondiente al 23 de septiembre (Organización de las Naciones Unidas, s. f.).

De todas formas, más importante aún es relevar el hecho de que, a nivel nacional, se han creado leyes importantes para la comunidad Sorda, las que -principalmente- abordan la protección, garantía y reconocimiento de sus derechos. La Ley N.º 20.422 (2010), en su artículo 26, reconoce “la lengua de señas chilena como la lengua natural, originaria y patrimonio intangible de las personas sordas”, por lo que asegura el acceso a la educación en Lengua de Señas.

En este contexto, lo anterior permite y respalda a los establecimientos escolares en la implementación de la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB). Dicha propuesta, en el caso de la Comunidad Sorda,

enseña respetando como primera lengua la LSCh y como segunda, el español escrito, en un contexto donde ambas culturas coexisten.

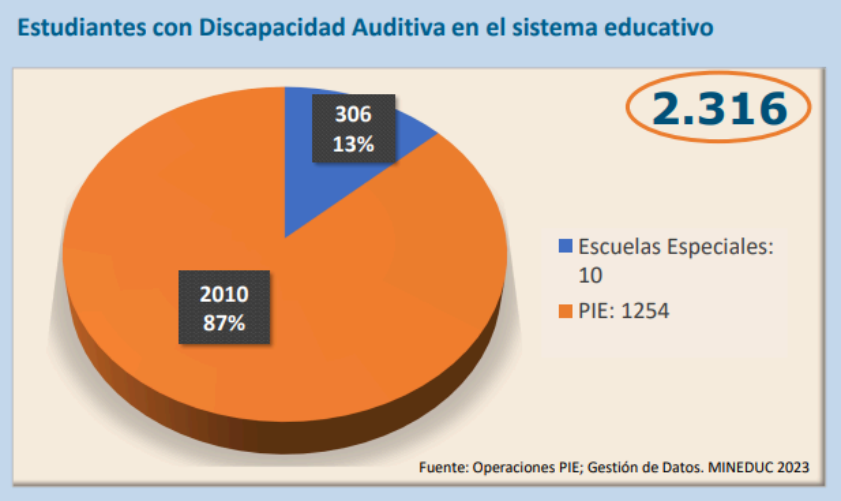
La EIB permite que la Comunidad Sorda sea no solo respetada, sino también plasmada en el modelo educativo, lo que implica que su base es el respeto a la cultura Sorda, entregando herramientas para que los estudiantes se desarrollen tanto en su vida cotidiana como en su futuro (De la Paz & Salamanca, 2014).

Ahora bien, aunque la propuesta EIB tiene múltiples beneficios para las personas Sordas, en Chile es aplicada en un reducido número de establecimientos educativos que, además, en su mayoría, están en la Región Metropolitana. Es decir, el grupo de estudiantes Sordos que pueden acceder a ella es bastante específico.

Si bien la EIB y el Programa de Integración Escolar (en adelante, PIE) son de las propuestas más valoradas actualmente, los estudiantes Sordos se encuentran en todo el sistema educativo, como en establecimientos escolares regulares, aulas hospitalarias, modalidad de años en uno, educación de adultos, entre otros. En los establecimientos escolares particulares pagados es la propia institución la que se hace responsable de dar respuesta a las necesidades educativas del estudiante, o bien estas pueden ser financiadas por los apoderados, como la contratación de intérpretes de Lengua de Señas que acompañen en las clases, profesoras y profesores particulares para brindar apoyo pedagógico u otros tipos de apoyo.

En los establecimientos escolares con PIE, muchos estudiantes Sordos (y/o sus familias) finalmente asisten como alternativa de escolarización. En este contexto, estos establecimientos deben disponer de diversos apoyos, tales como docentes especializados en el área de educación diferencial, la implementación de adecuaciones curriculares necesarias, materiales especializados e instalaciones acordes a las características de las personas Sordas, consideradas como sujetos visuales. Todos estos apoyos se enmarcan en lo establecido por la ley y tienen como finalidad asegurar la permanencia de las y los estudiantes Sordos en el sistema educativo, considerando además que dicho programa es subvencionado por el Estado.

En Chile, los establecimientos municipales reciben subvención del Estado, así como también aquellos cuya dependencia es particular subvencionada. Además, existe un financiamiento adicional para los centros educativos regulares que han implementado un PIE, lo que se encuentra regulado por el Decreto 170 (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2010). Por lo tanto, para el ingreso de personas Sordas o hipoacúsicas al sistema educativo existen dos vías: escuelas de Sordos o escuelas especiales y escuelas regulares con PIE. Sobre esta última opción, cabe destacar que cerca de un 80% de estudiantes Sordos asisten a estas escuelas (MINEDUC, 2022).




En el ámbito educativo existen diferentes políticas que se refieren a la Comunidad Sorda, específicamente en relación con sus derechos y el acceso a la información. Los establecimientos escolares deben cumplir con estos estándares, recibiendo recursos y subvenciones por parte del Estado para lograrlo. Dentro de estas políticas se encuentran el Decreto N.º 170 (MINEDUC, 2010), el Decreto N.º 83 (MINEDUC, 2015) y se destaca la Ley N.º 21.303 (2021).

El Decreto N.º 170 (MINEDUC, 2010) considera la discapacidad auditiva como una Necesidad Educativa Especial de tipo permanente, la cual requiere una evaluación de carácter integral realizada por diversos profesionales, tales como otorrinolaringólogos y educadores diferenciales. En relación con la subvención escolar, esta norma establece que los estudiantes que presenten una pérdida auditiva igual o superior a 40 decibeles serán beneficiarios de dicho aporte.

Por su parte, el Decreto N.º 83 (MINEDUC, 2015) aborda la diversificación de la enseñanza, proponiendo el uso de múltiples estrategias y recursos pedagógicos, además de buscar enriquecer el currículum, situando en el centro a las y los estudiantes. Puntualmente, para estudiantes Sordos, se refiere a las modalidades para acceder a las distintas asignaturas, tales como el uso de la LSCh, el aumento de imagen y texto, el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entre otros. Si bien la Ley N.º 21.303 (2021) no aborda específicamente el ámbito educativo, otorga pleno reconocimiento a la LSCh, lo que impulsa a los establecimientos escolares a reconocerla e incorporarla en los procesos educativos de las y los estudiantes Sordos.

Estas políticas, que se aplican exclusivamente en escuelas con PIE, en teoría buscan facilitar todas las condiciones para que las personas Sordas se desarrollen de manera integral; sin embargo, en este sentido, actualmente existen muchas escuelas que no cuentan con lo necesario para educar a estudiantes desde un enfoque intercultural bilingüe o desde su lengua materna, que es la LSCh (MINEDUC, 2022).

Aunque el MINEDUC propone trabajar de manera integral, esta opción educativa suele generar diversos conflictos en los y las estudiantes Sordos. Entre las principales barreras se encuentran la falta de intérpretes en los centros educativos, docentes que no poseen un nivel básico de LSCh, así como también la escasez de profesoras y profesores especialistas en educación de personas Sordas, debido a que son pocos los centros de formación con dicha especialidad.

Esto genera un vacío en la educación y en los procesos de aprendizaje del estudiantado, al desconocerse características propias de su comunidad, lo que se traduce en clases que no se adaptan a sus necesidades (por ejemplo, material visual reducido o inexistente, espacios que impiden observar adecuadamente al docente o intérprete), además de una poca o nula interacción entre estudiantes (Larrazabal et al., 2021).

La segunda posibilidad que tienen las personas Sordas es acceder a una escuela exclusivamente de Sordos o a escuelas especiales que admiten a estudiantes Sordos. Algunas de ellas forman a su estudiantado desde un enfoque intercultural bilingüe, brindándoles acceso constante a su lengua natural mediante coeducadores y referentes Sordos, además de una segunda lengua, como lo es la lengua escrita.

Becerra (2008) menciona que “las consecuencias pedagógicas ancladas al uso del lenguaje de señas reportaron beneficios para los alumnos sordos, especialmente para hijos de padres sordos” (p. 107), por lo que esta opción educativa entrega diversos aportes al crecimiento y aprendizaje de un estudiante Sordo. Al trabajar desde un enfoque intercultural bilingüe se reconoce a la Lengua de Señas Chilena como primera lengua y el español escrito como segunda lengua, por lo que ambos se desarrollan de manera conjunta. Además, en estos establecimientos los estudiantes cuentan con referentes Sordos, adultos con quienes identificarse, y se fortalecen las relaciones e interacciones dentro de toda la comunidad educativa.

Actualmente, de acuerdo a datos entregados por el MINEDUC, en el territorio nacional existen solo 10 establecimientos de educación especial dedicados a la enseñanza de personas Sordas.

**Tabla 1**

*Establecimientos de educación especial para personas Sordas en Chile*

| Región | Comuna | Nombre del establecimiento |
|---|---|---|
| (IV) Coquimbo | La Serena | Escuela Especial Kreativitas |
| (V) Valparaíso | Viña del Mar | Escuela Especial Adolfo Tannenbaum B. |
| (V) Valparaíso | Valparaíso | Centro de Estudios y Capacitación para Sordos (CECASOV). |
| (V) Valparaíso | San Antonio | Escuela Santa María de la Esperanza. |
| (VI) O'Higgins | Rancagua | Escuela de Audición y Lenguaje Crecer |
| (IX) Araucanía | Temuco | Centro Educacional Especial Inclusivo San Cristóbal |
| Región Metropolitana | Santiago | Escuela Particular San Francisco de Asís para Niños Sordos. |
| Región Metropolitana | Santiago | Escuela Especial Santiago Apóstol |
| Región Metropolitana | San Joaquín | Escuela para Sordos Dr. Jorge Otte Gabler. |
| Región Metropolitana | El Bosque | Escuela Diferencial para Niños Sordos. |

**Nota.** Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2022).

A partir de la tabla anterior, podemos evidenciar que, dentro de las problemáticas presentes, la baja oferta de escuelas especiales para niños, niñas y adolescentes Sordos, es definitivamente una más, sobre todo para familias residentes de la zona norte o sur del país, pues estas escuelas especiales se encuentran en su mayoría, en la zona central de Chile.

En lo que refiere al acceso a la educación superior chilena, este varía mayormente según el establecimiento educacional. En su mayoría, las Universidades de Chile utilizan como instrumento la Prueba de Acceso a la Educación Superior (en adelante, PAES), la cual es diseñada, aplicada y calificada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (en adelante, DEMRE), organismo que año a año actualiza el listado de universidades e instituciones a las cuales se accede a través de de dicho instrumento evaluativo, por medio del sitio web del MINEDUC. Para el caso de las personas Sordas o hipoacúsicas esta prueba consta de adecuaciones tales como sala individual, tiempo adicional, examinador para lectura labial o intérprete de LSCh, entre otras.

Por otro lado, en diversas instituciones existe el proceso de admisión especial para personas Sordas o hipoacúsicas. En este sentido, la Ley N.º 20.422 (Ministerio de Planificación, 2010) establece, en su artículo 8 bis, lo siguiente:

> “Las instituciones públicas y privadas establecerán las condiciones para que las personas con discapacidad puedan acceder, concurrir y comparecer ante ellas con intérpretes de lengua de señas o guías intérpretes, según sea el caso y corresponda, previa acreditación de esta condición”.

> Luego, en el artículo 39, inciso segundo, se 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” (Ley N.º 20.422, 2010, art. 39, inc. 2).

En el caso de las personas Sordas, en la mayoría de las universidades que cuentan con procesos de admisión especial se les solicita, de igual manera, la rendición de la PAES; sin embargo, el puntaje obtenido no es considerado, ya que el proceso consta de la presentación de una serie de documentos y de la realización de evaluaciones de habilidades en distintas áreas. Cabe mencionar que este procedimiento no es universal para todas las universidades ni para todas las carreras. Por ejemplo, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación esta modalidad de admisión se encuentra disponible solo para carreras de educación especial, mientras que en la Pontificia Universidad Católica se aplica a todas las carreras (DEMRE  et al., 2022).

A pesar de que existen diferentes datos e investigaciones sobre los procesos educativos de personas Sordas durante la escolaridad y el proceso de admisión a la educación superior, en lo que refiere al territorio chileno no hay mayores antecedentes acerca de qué ocurre una vez que los y las estudiantes logran ingresar a la educación superior.

Además, considerando que, como se expuso anteriormente, las escuelas regulares presentan grandes desafíos a la hora de abordar las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes Sordos, tanto de recursos humanos como materiales. Por esto es posible inferir que, en la educación superior, específicamente en universidades, también puedan presentar deficiencias a la hora de disponer de los recursos y adecuaciones necesarias para estudiantes Sordos.

Como respuesta a esto, algunas universidades a lo largo de Chile han creado oficinas de inclusión con el propósito de apoyar a los integrantes de la comunidad educativa con algún grado de discapacidad. Por ejemplo, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, una institución estatal, existe la Central de Recursos Pedagógicos Para la Inclusión (en adelante, CREPPI). Mediante una entrevista a una de las académicas que realiza labores de apoyo en dicha central, señaló que dentro de las funciones se realiza un acompañamiento a funcionarios y estudiantes con discapacidad sensorial (auditiva y visual) y motora desde que ingresan a la universidad hasta que se titulan. Entregan información para todo el cuerpo estudiantil, a través de charlas, capacitaciones y redes sociales. Además, de postular a diferentes proyectos para obtener recursos que ayuden a los estudiantes en su vida universitaria.

Dentro de este acompañamiento se incluyen adecuaciones para el acceso a la información, en este sentido, específicamente para estudiantes con discapacidad auditiva, se cuenta con un intérprete encargado de brindar dicho

acceso mediante la grabación de cápsulas, interpretación de recursos o diferentes materiales. Si bien no hay intérpretes en aula para cada estudiante, se presta la ayuda necesaria para postular a fondos del Servicio Nacional de Discapacidad, en adelante SENADIS, para costear un intérprete particular y, de ser necesario, se consideran horas disponibles para hacer acompañamiento temporal a estudiantes.

La Universidad de Chile, desde el año 2012, cuenta con el Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE), el cual se encarga de acompañar a todo el estudiantado durante su ingreso, progreso, egreso e inserción laboral. Este modelo brinda apoyo en áreas como el acompañamiento académico, la formación profesional, la participación social y política, y el desarrollo de capacidades artísticas, deportivas, de investigación y de liderazgo, entre otras.

Además, en el año 2021 se creó el Sistema de Ingreso para Estudiantes en Situación de Discapacidad (SIESD), que permite que estudiantes en situación de discapacidad física, visual y/o auditiva puedan participar de la admisión regular (Universidad de Chile, s. f.).

Por otro lado, en la Universidad de Santiago de Chile (USACH), a partir del año 2018 existe el Departamento de Formación Integral e Inclusión (DFII), dicho departamento acompaña a los y las estudiantes con discapacidades psíquicas, sensoriales o físicas desde su postulación a la universidad y durante su formación académica, donde incluyen como apoyo tutorías académicas, intérpretes,

adaptación de material, entre otros recursos (Universidad de Santiago de Chile, 2023).

En las universidades privadas también se formó un sistema de apoyo, como en la Pontificia Universidad Católica de Chile. En esta institución existe el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales (PIANE), el cual busca que los y las estudiantes con discapacidad visual, auditiva y motora puedan aprender y participar de la universidad de forma equitativa. Esto es tanto para todos y todas las estudiantes, sin importar su vía de ingreso a la universidad. Este programa busca hacer los ajustes necesarios para garantizar la participación de los y las estudiantes en las clases y que puedan responder adecuadamente a las evaluaciones. De igual forma propone capacitaciones en pro de que los y las estudiantes que lo necesitan puedan acceder y hacer uso de tecnologías inclusivas, así como también capacitaciones al equipo docente para que puedan implementar las adecuaciones planificadas. (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017).

Actualmente a nivel nacional existen redes de universidades que cuentan con departamentos de acompañamiento a la educación, tanto en universidades estatales como privadas, las primeras se reúnen exclusivamente en la Red de Universidades Estatales de Chile, mientras que la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI) abarca ambos grupos.

En Chile se han creado cada vez más leyes, decretos y estrategias esperando crear ambientes más inclusivos en la educación en general, sin

embargo, continúa teniendo falencias ya que "el mero reconocimiento y/o el abordaje desde una lógica de déficit con énfasis en lo financiero no presupone la inclusión cabal desde un enfoque complejo de justicia". Como se refieren Barco y Adlerstein (2024) "Los énfasis discursivos se han concretado en acciones que tienden a privilegiar aspectos materiales y distributivos de acceso" (p. 188). Por lo que se hace fundamental establecer y promover constantemente una cultura inclusiva y equitativa en oportunidades, garantizando la plena participación del estudiantado, la posibilidad de transitar y egresar de sus respectivos programas formativos.

## CAPÍTULO II: PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para efecto de las siguientes interrogantes, se entenderá por ex estudiantes a aquellas personas Sordas que han finalizado su proceso formativo (egresados) o que han interrumpido su trayectoria académica (desertores) en universidades de la Región Metropolitana. Esta distinción permite contrastar las barreras y facilitadores presentes en ambas experiencias académicas en educación superior.

¿Cuáles son las percepciones de ex estudiantes Sordos sobre los factores que inciden en la deserción o egreso de la educación superior en universidades de la Región Metropolitana?

Según la percepción de ex estudiantes Sordos ¿Qué condiciones favorecen el egreso de los estudios de los y las estudiantes Sordos en la educación superior en universidades de la Región Metropolitana?

Según la percepción de ex estudiantes Sordos ¿Qué condiciones contribuyen a la deserción de los estudios de estudiantes Sordos en la educación superior en universidades de la Región Metropolitana?

¿Cuáles son los factores que inciden en la deserción de estudiantes Sordos que son abordables por universidades de la Región Metropolitana?

## CAPÍTULO III: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

### 1.1. Objetivo General:

Describir cuáles son las percepciones de estudiantes Sordos sobre los factores que inciden en desertar o egresar de la educación superior en universidades de la Región Metropolitana.

### 1.2. Objetivos específicos:

Conocer, según la percepción de estudiantes Sordos, qué condiciones favorecen el egreso de los estudios de estudiantes Sordos en la educación superior en universidades de la Región Metropolitana.

Conocer, según la percepción de estudiantes Sordos, qué condiciones contribuyen a la deserción de los estudios de estudiantes Sordos en la educación superior en universidades de la Región Metropolitana.

Identificar qué factores inciden en la deserción de estudiantes sordos que son abordables por las universidades de la Región Metropolitana.

El acceso y permanencia de estudiantes Sordos en la educación superior en Chile se caracteriza por las grandes barreras que perpetúan en el estudiantado desde sus inicios en el sistema escolar.

Dada la falta de investigación sobre el proceso del estudiantado Sordo en educación superior y, específicamente, el desconocimiento de sus percepciones y experiencias en este ámbito, es que la presente investigación, busca indagar en los factores que influyen en su egreso o deserción en universidades de la Región Metropolitana, con la finalidad de identificar factores que pueden ser abordables por las universidades y permitan promover la igualdad de oportunidades educativas y avanzar a un modelo educativo más accesible a la Comunidad Sorda.

Específicamente, en el planteamiento del problema, se definen las siguientes problemáticas:

En el ámbito de la educación escolar, entre las principales barreras comunicativas, se encuentra la falta de intérpretes, pensando en centros educativos y espacios a nivel general, es un problema que dificulta el aprendizaje y participación de las personas Sordas (barreras comunicativas). Lo que genera dificultades de acceso a la información

La escasez de escuelas especializadas, ya que en Chile sólo existen 6 establecimientos dedicados exclusivamente a la enseñanza de personas Sordas, y además estas están centralizadas en la capital del país, privando de enseñanza especial para personas Sordas a las regiones de la zona norte y sur del país.

La integración en escuelas regulares, donde muchos estudiantes Sordos llegan enfrentados a barreras comunicativas, ignorancia respecto a la cultura sorda y la poca interacción entre pares.

En el ámbito de la educación superior, para el acceso a las universidades se utiliza un sistema de selección universitaria mediante una prueba estandarizada, que si bien incluye adecuaciones para estudiantes sordos, como tiempo adicional, interpretación en Lengua de Señas, entre otros, estas no son suficientes, ya que no se considera el currículum abordado en las escuelas especiales y termina por segregar al estudiantado Sordo.

Algunas universidades cuentan con un proceso de admisión especial, pero sigue siendo un requisito la rendición de la prueba de selección y un puntaje determinado requerido.

En el ámbito de políticas educacionales, si bien existen decretos y leyes, como lo es la reciente Ley 21.303 de 2021, que promueven la inclusión del estudiantado sordo en el espacio escolar, específicamente en el artículo N° 34 cuando expresa que los estudiantes Sordos tendrán acceso al mismo currículum común que el resto del estudiantado, considerando la Lengua de Señas como primera lengua, y el español escrito como una segunda lengua. Sin embargo, las escuelas aunque son conscientes de la normativa vigente, no están preparadas, ni adecuadamente capacitadas para implementar lo que dicha ley propone.

La problemáticas planteadas destacan la necesidad de mejorar las condiciones educativas y de acceso para la comunidad Sorda en Chile y además

se reconoce la necesidad de un enfoque educativo intercultural bilingüe que valore y utilice la LSCh como primera lengua y el español escrito como segunda lengua.

Considerando las problemáticas descritas anteriormente que aquejan a la Comunidad Sorda y al centrar el análisis en el ámbito de la educación superior, es que esta investigación busca contribuir en la identificación y comprensión de las barreras estructurales, comunicativas y culturales a las cuales se ven enfrentados los estudiantes Sordos en su acceso, permanencia y egreso en las universidades de la Región Metropolitana.

En ese sentido se pretende dar a conocer información relevante que aporte en el diseño e implementación de estrategias y políticas inclusivas que promuevan la equidad y el derecho a la diferencia, la diversidad lingüística y cultural de la Comunidad Sorda.

## CAPÍTULO IV: MARCO REFERENCIAL

El marco referencial cumple un rol fundamental en toda investigación de carácter académico, ya que permite establecer las bases conceptuales desde las cuales se comprende y analiza el fenómeno estudiado. En este apartado se desarrollan los principales conceptos que sustentan la presente investigación, organizados desde una perspectiva que considera, en primer lugar, las condiciones estructurales de la educación superior en Chile, para luego profundizar en las experiencias educativas de las personas Sordas y los factores que inciden en su trayectoria universitaria.

# 1. Educación superior en Chile y condiciones estructurales de la trayectoria

## 1.1. Educación superior en Chile y marco normativo

La educación superior en Chile ha experimentado profundas transformaciones a lo largo de su historia, siendo uno de los hitos más relevantes el período de la dictadura militar de Augusto Pinochet. Durante este período se privatizó gran parte del sistema educativo, afectando de manera significativa a las universidades, ya que el modelo neoliberal implementado permitió la creación de universidades privadas y el autofinanciamiento de las instituciones públicas. Este proceso dio lugar a una fuerte lógica de mercado en la educación superior, lo que se tradujo en una creciente desigualdad en el acceso a este nivel educativo (Biblioteca Nacional de Chile, s.f.).

Con el retorno a la democracia, los gobiernos sucesores han impulsado diversas reformas orientadas a corregir los efectos del modelo instaurado durante la dictadura. Sin embargo, a pesar de la implementación de la política de gratuidad en una parte importante de las universidades chilenas a partir del año 2016, el sistema de educación superior continúa funcionando, en gran medida, bajo una lógica de mercado, con una alta presencia de instituciones privadas y mecanismos de financiamiento que siguen reproduciendo desigualdades estructurales.

La persistencia de la lógica mercantil ha sido ampliamente documentada en distintas investigaciones. En este sentido, Oyarce et al. (2020) analizan la continuidad del modelo neoliberal en la educación superior chilena y sus efectos

estructurales, advierten que, pese a las reformas normativas y a la incorporación de políticas como la gratuidad, el sistema continúa operando bajo principios neoliberales que reproducen dinámicas de competencia, segmentación institucional y desigualdad estructural.

En este contexto, las transformaciones estructurales del sistema de educación superior en Chile han configurado un escenario marcado por tensiones entre el derecho a la educación y la lógica de mercado que ha orientado su desarrollo. Si bien se han impulsado reformas orientadas a ampliar el acceso y disminuir brechas, estas no han modificado de manera sustancial las bases del modelo, lo que ha generado desafíos persistentes en cuanto a equidad, inclusión y accesibilidad, particularmente para aquellos grupos que históricamente han enfrentado mayores barreras en su trayectoria educativa.

Frente a ese escenario, dentro de las reformas normativas impulsadas en el período democrático, destacan la Ley N.º 20.129 de 2006, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; la Ley N.º 21.091 de 2018, sobre educación superior; y el Decreto N.º 333 de 2019, que aprueba el reglamento de financiamiento institucional para la gratuidad.

La Ley 20.129, promulgada durante el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, tiene como objetivo garantizar la calidad de las instituciones de educación superior, creando un marco regulatorio para supervisar y mejorar su desempeño académico y administrativo (BCN, 2023). En su artículo primero se establece que corresponde a los organismos públicos el “desarrollo de políticas

que promuevan la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad" (Ley 20.129, 2006), lo que introduce explícitamente la inclusión como un principio orientador del sistema de educación superior.

No obstante, diversos autores han señalado que los avances normativos en materia de inclusión han sido más significativos en el ámbito de la educación escolar que en la educación superior. En este sentido, se plantea que "la legislación sobre inclusión ha tenido avances mayores en la educación escolar que en la superior", avances que han estado fuertemente vinculados a la acción de movimientos sociales que han demandado una sociedad más equitativa (García et al., 2023).

Por su parte, la Ley 21.091 reconoce la educación superior como un derecho, señalando que su provisión debe estar al alcance de todas las personas, sin discriminaciones arbitrarias, y que el sistema debe promover la inclusión del estudiantado (Ley 21.091, 2018).

Asimismo, la Ley 20.422 establece que las instituciones de educación superior deben contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad y adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que estas puedan cursar las distintas carreras (Ley 20.422, 2010).

## 1.2. Mecanismos de financiamiento y apoyos económicos para estudiantes con discapacidades

Resulta pertinente destacar no solo las transformaciones estructurales y normativas del sistema de educación superior, sino también los mecanismos que han sido diseñados para favorecer el acceso, la permanencia y la participación de estudiantes con discapacidad. En particular, las políticas públicas han incorporado instrumentos orientados a disminuir las barreras económicas, comunicacionales y materiales que inciden en las trayectorias educativas, reconociendo la necesidad de apoyos específicos en un sistema que históricamente no ha sido concebido desde la diversidad.

Entre los mecanismos de apoyo existentes para estudiantes con discapacidad en la educación superior se encuentra el Programa de recursos de apoyo para estudiantes con discapacidad de educación superior, implementado por SENADIS, cuyo objetivo es disminuir las barreras del entorno educativo que dificultan la inclusión de este grupo de estudiantes (SENADIS, 2024).

Este programa contempla diversas modalidades de financiamiento, entre las que se incluyen servicios de apoyo —como asistentes personales o intérpretes de Lengua de Señas Chilena—, materiales de apoyo, una modalidad mixta que combina ambos tipos de recursos y una modalidad continua que permite la renovación de los apoyos otorgados en años anteriores.

Por otro lado, el MINEDUC establece cupos especiales en la Beca Bicentenario, Juan Gómez Millas y Nuevo Milenio para estudiantes con discapacidad y tengan promedio de notas de enseñanza media sobre 5,0. Se establece también, como uno de los requisitos, que aquellos estudiantes que quieran postular deben estar inscritos en el Registro Nacional de Discapacidad del Servicio de Registro Civil e identificación. En cuanto a la cobertura del beneficio, dependerá del tipo de institución y de la carrera en que se matricule el estudiante, la postulación se realiza mediante el formulario FUAS. (MINEDUC, s.f.)

### 1.3. Cultura universitaria y exigencias institucionales

En el contexto de educación superior, la trayectoria de los estudiantes no se ve únicamente determinada por las condiciones de acceso o por la existencia de apoyos económicos, sino que también por la cultura universitaria y las exigencias institucionales que regulan la participación del estudiantado y la comunidad en el espacio académico. En su mayoría, estas dimensiones configuran un marco de expectativas, normas y prácticas que influyen directamente en la experiencia estudiantil, incidiendo en la permanencia, el compromiso académico y el sentido de pertenencia.

Desde esta perspectiva, la cultura universitaria puede entenderse como “un conjunto de valores, creencias y principios compartidos que guían a la institución”, los cuales se construyen históricamente a partir de sus propósitos, tradiciones, usos y prácticas, y que atraviesan tanto su estructura como a las personas que la

conforman (Muñoz García, 2013). Así, la cultura universitaria no se expresa únicamente en normas explícitas, sino también en dinámicas cotidianas, formas de relación y criterios implícitos que inciden directamente en las posibilidades de participación, permanencia y sentido de pertenencia de los y las estudiantes.

En este marco, las vías de acceso directo o admisión especial para personas con discapacidad pueden comprenderse como prácticas institucionales que emergen como respuesta a las desigualdades estructurales previas en el acceso a la educación superior. De acuerdo con el Ministerio de Educación, el ingreso de personas con discapacidad a este nivel ha aumentado de manera sostenida en Chile, lo que ha impulsado a las universidades a implementar mecanismos orientados a favorecer un acceso más equitativo (MINEDUC, s.f.). Sin embargo, estas vías de admisión, al ser gestionadas de manera autónoma por cada institución, presentan heterogeneidad en sus criterios y alcances, y no aseguran por sí mismas el financiamiento ni condiciones que favorezcan la permanencia y el egreso. En este sentido, si bien los cupos de acceso directo pueden facilitar el ingreso formal a la educación superior, su efectividad depende de cómo se articulan con las exigencias institucionales, los apoyos disponibles y las prácticas propias de la cultura universitaria, evidenciando la distancia que puede existir entre el acceso regulado y la experiencia real de participación en la vida universitaria.

Por lo mencionado anteriormente, resulta relevante considerar que las condiciones de acceso formal al sistema universitario no agotan la experiencia

educativa de los y las estudiantes, ya que la permanencia y participación efectiva en la vida universitaria se ven profundamente influenciadas por el ambiente institucional en el que dicha experiencia se desarrolla. En ese sentido, el ambiente universitario y el clima de aula constituyen elementos relevantes en la experiencia educativa del estudiantado. Diversos autores señalan que un clima positivo se relaciona con prácticas docentes basadas en el trato respetuoso, la resolución de dudas y la promoción de la participación estudiantil (Arón & Milicic, 2000, como se citó en Ríos et al 2010). Estos elementos, si bien han sido estudiados principalmente en el contexto escolar, pueden extrapolarse al ámbito universitario, donde el clima institucional y la relación entre docentes y estudiantes influyen en el sentido de pertenencia y en la permanencia en el sistema educativo.

Ahora bien, otro factor relevante para esta investigación es la relación docente–estudiante, la cual se configura como un componente central del ambiente universitario y del clima de aula, impactando directamente en la experiencia del estudiantado, el sentido de pertenencia y la permanencia en la educación superior. Diversos estudios han señalado que la calidad de dicho vínculo puede operar tanto como un factor protector como de riesgo, dependiendo de las prácticas, actitudes y disposiciones que los docentes despliegan en su interacción cotidiana con los y las estudiantes.

En este sentido, Gallardo y Reyes (2010) destacan la importancia del reconocimiento y la valoración individual del estudiantado como elementos fundamentales en la construcción de una relación pedagógica significativa. Desde

la perspectiva de los propios estudiantes, sentirse reconocidos más allá de su rol académico constituye un aspecto clave de esta relación, especialmente cuando perciben que la enseñanza no se dirige a una audiencia anónima, sino que considera sus trayectorias y necesidades particulares. Tal como señala el autor:

> "Los estudiantes valorarían sentirse reconocidos por sus profesores más allá del papel de alumnos cuando perciben que la clase no está destinada hacia una audiencia anónima o estándar sino dedicada a ellos en particular. Esto sería evidente cuando el docente conoce (o intenta conocer) el nombre de sus alumnos, se muestra empático ante sus necesidades y comprensivo con sus dificultades". (Gallardo y Reyes, 2010, p. 92)

Desde esta perspectiva, la relación pedagógica no se limita a la transmisión de contenidos, sino que involucra un conjunto de acciones orientadas a generar condiciones que favorezcan el aprendizaje. En este proceso, el reconocimiento, la valoración y el interés genuino por el estudiantado resultan centrales para "preparar el terreno" hacia el aprendizaje, ya que los estudiantes demandan ser considerados como sujetos particulares, sentirse invitados al proceso formativo y percibir un interés real por parte de sus docentes en su aprendizaje (Gallardo y Reyes, 2010).

Asimismo, el autor señala que la percepción que los estudiantes construyen respecto de la disposición y actitudes de sus docentes, tanto dentro como fuera del aula, influye directamente en la configuración de la relación pedagógica,

incidiendo en el clima del aula y en la experiencia educativa conjunta (Gallardo y Reyes, 2010).

En el contexto universitario, estos elementos resultan especialmente relevantes, ya que las relaciones pedagógicas pueden favorecer procesos de integración académica y emocional, o bien profundizar experiencias de distancia, desmotivación y exclusión, particularmente en estudiantes que ya enfrentan barreras estructurales y simbólicas en su trayectoria educativa.

## 2. Personas Sordas y experiencia educativa

### 2.1. Personas Sordas: identidad, lengua y cultura

Se estima que entre el 90% y el 95% de las personas sordas nacen en familias oyentes (Universidad de Playa Ancha, 2024). Esto implica que la mayoría de las personas Sordas crecen en entornos familiares que, por lo general, desconocen la Lengua de Señas y las implicancias culturales y lingüísticas propias de la Comunidad Sorda. En este contexto, la familia de origen no suele cumplir el rol de transmisión cultural y lingüística, función que es asumida principalmente por los adultos de la comunidad Sorda. Esta situación constituye un factor determinante en su desarrollo lingüístico y cultural de las personas Sordas, ya que el acceso temprano a una lengua natural —en este caso, la Lengua de Señas— no suele estar garantizado desde el nacimiento (De la Paz & Salamanca, 2009).

En contraste, las personas Sordas hijas de padres sordos, al estar inmersas desde temprana edad en un entorno lingüístico y cultural Sordo, suelen

experimentar un desarrollo más fluido tanto en el ámbito comunicativo como identitario. La Lengua de Señas permite la comunicación desde edades tempranas y cumple un rol fundamental en el desarrollo cognitivo y social, así como en la construcción de la identidad cultural (Baker, 2011).

Desde el ámbito legal, la Ley 20.422 define a la persona sorda como una persona eminentemente visual, con derecho a acceder y utilizar la lengua de señas, a poseer una cultura sorda y a identificarse como miembro de una comunidad lingüística y cultural minoritaria (Ley 20.422, 2010). Esta definición marca un giro desde un enfoque predominantemente médico hacia una perspectiva visual y cultural.

Desde un punto de vista cultural, se establece una distinción entre persona Sorda (con mayúscula), entendida como aquella que se identifica con la cultura, lengua y luchas históricas de la comunidad Sorda, y persona sorda (con minúscula), asociada principalmente a un diagnóstico médico de pérdida auditiva. En esta línea, Ladd (2011) define a las personas Sordas como integrantes de una minoría lingüística cuya experiencia se construye en torno a la lengua de señas, la comunidad y la cultura Sorda.

## 2.2. Personas Sordas en el contexto educativo

La experiencia educativa de las personas Sordas ha estado históricamente marcada por prácticas que tienden a invisibilizar sus particularidades lingüísticas y culturales. Estas prácticas se manifiestan, por ejemplo, en enfoques

asistencialistas, en la suposición de incapacidad y en la imposición de modelos educativos centrados en la norma oyente. En el contexto de la educación superior, estas lógicas se expresan en prácticas educativas caracterizadas por la compensación, la segregación y la presunción de incapacidad, las cuales sostienen sobre regímenes de normalidad que producen y reproducen desigualdades educativas (Mareño Sempertegui, 2021). Estos son aspectos que se profundizarán más adelante al abordar los conceptos de *capacitismo* y *audismo*.

Ahora bien, en ese contexto, la privación histórica de la lengua de señas y la adquisición tardía del español han tenido impactos directos en las trayectorias educativas de las personas Sordas, especialmente en el acceso a la educación superior. Al respecto, Gómez Tobar (2014) señala que:

> Es importante el fortalecimiento del manejo de la lengua de señas como del español, ya que es deficiente en los sordos que ingresan a la institución universitaria debido a la historia por la cual han pasado las personas sordas, donde se les ha privado de su propia lengua y presentan un aprendizaje tardío del español. (p. 101)

## 3. Comunicación y Lengua de Señas

La comunicación constituye un proceso central en las relaciones humanas y, por ende, en los contextos educativos. Ésta se entiende como un acto de intercambio de información entre dos personas, donde una de ellas es emisor y

otra receptor de dicho mensaje; además, cabe señalar que se caracteriza por su naturaleza multimodal, ya que integra diversos modos de expresión (Roqueta, 2024). En el contexto de la educación superior, el acceso a la comunicación y a la información resulta clave para la participación plena del estudiantado, pues es ésta la que permite que accedan a los contenidos.

### 3.1. Lengua de señas

Ahora bien, en la línea de lo anterior, las personas Sordas para poder realmente acceder a la educación, requieren que ésta sea a través de su primera lengua: La lengua de señas, la cual surge de manera natural al interior de las comunidades de personas Sordas para satisfacer sus necesidades de interacción (Adamo Quintela et al., 1999).

Ahora bien, en lo que a Chile respecta, existe la Ley 21.303 (2021), que reconoce la Lengua de Señas Chilena como lengua natural, originaria y patrimonio cultural intangible de las personas Sordas.

Esta lengua se caracteriza por su naturaleza visogestual y por una estructura gramatical propia, que incluye parámetros formacionales como la expresión facial, la configuración manual, el movimiento, la orientación de la palma y el lugar de articulación (MINEDUC, 2022). La Lengua de Señas cumple un rol central en la construcción de la identidad y en los procesos de aprendizaje de las personas Sordas.

### 3.2. Lengua escrita como segunda lengua de las personas Sordas

La lengua escrita no constituye una simple transcripción de la lengua oral, sino un sistema con funciones propias y características particulares (INSOR, 2009). A diferencia de la lengua oral, la comunicación escrita es mediata y requiere la explicitación de la información, así como el dominio de convenciones gramaticales, discursivas y pragmáticas particulares.

En el caso de las personas Sordas, el español escrito suele constituir una segunda lengua, cuyo aprendizaje no se produce de manera natural, sino que requiere una enseñanza intencionada y constante. Este enfoque se vincula con una perspectiva que reconoce a la lengua de señas como la primera lengua de las personas Sordas, utilizándola para la enseñanza de contenidos y desarrollando el conocimiento de la lengua mayoritaria en su modalidad escrita como una segunda lengua. (Lissi et al, 2012)

Mientras que los niños oyentes establecen vínculos entre la lengua oral y la escrita (Bravo, 1995, citado en Figueroa y Lissi, 2005), las personas Sordas deben enfrentar un mayor esfuerzo cognitivo y lingüístico debido a las diferencias estructurales entre la lengua de señas y la lengua escrita, ya que la primera es visoespacial y la segunda es lineal y alfabética.

En este sentido, “existe evidencia de las ventajas del manejo de una lengua de señas en forma temprana, ya que el niño logra desarrollar competencias lingüísticas que sirven de base para nuevos aprendizajes, entre ellos el

aprendizaje de la lectura" (Figueroa y Lissi, 2005, p.7). Esto demuestra que la adquisición sólida de una primera lengua —en este caso, la lengua de señas— facilita posteriormente la comprensión y el aprendizaje del español escrito, al contar ya con una base lingüística desde la cual transferir conceptos, significados y estructuras comunicativas.

## 4. Accesibilidad y barreras para el aprendizaje en educación superior

### 4.1. Capacitismo y audismo en prácticas educativas universitarias

El análisis de las condiciones de acceso, permanencia y participación de las personas Sordas en la educación superior requiere considerar las lógicas culturales y simbólicas que sustentan las prácticas educativas. En este sentido, el capacitismo constituye un marco ideológico que clasifica a las personas en función de su capacidad, promoviendo una visión jerarquizada de los cuerpos y las formas de aprender, y reproduciendo prácticas asistencialistas que limitan la autonomía de las personas con discapacidad (Kumari Campbell, 2015).

En el ámbito de la educación superior, estas lógicas se traducen en expectativas que responden a un concepto de "estudiante promedio", entendido como un ideal normativo que organiza los regímenes académicos y las prácticas educativas. De este modo, cuando una persona se aleja de dicho perfil, sus trayectorias suelen ser evaluadas como dudosas o deficitarias, instalándose una presunción de incapacidad. En este contexto, las dificultades para acceder a la información y al aprendizaje tienden a ser individualizadas y atribuidas a las

personas Sordas, más que a las barreras estructurales y organizativas propias del sistema educativo, reproduciendo así lógicas capacitistas en la educación superior (Mareño Sempertegui, 2021).

Ahora bien, de manera complementaria, se puede mencionar el concepto de *audismo.* En palabras de Marín Pérez (2019), el concepto de audismo da cuenta de actitudes de superioridad por parte de personas oyentes o sordos, basadas en la facultad de oír o de comportarse como oyente. Éstas no sólo se manifiestan en la imposición de la oralidad, sino también en la desvalorización de la lengua de señas y la negación de las particularidades lingüísticas y culturales de la comunidad Sorda (Marín Pérez, 2019).

Tal como señala Skliar (2003), estas prácticas han situado históricamente la educación de las personas Sordas fuera del debate educativo general, generando formas persistentes de exclusión que se reproducen en distintos niveles del sistema. En el contexto universitario, el capacitismo y el audismo operan como marcos invisibles que condicionan el diseño de prácticas pedagógicas y dinámicas institucionales, incidiendo directamente en la experiencia educativa del estudiantado Sordo.

### 4.2. Barreras para el aprendizaje y la participación

Desde un enfoque social, las barreras al aprendizaje y la participación no se sitúan exclusivamente en las personas, sino que surgen a partir de la interacción que existe entre las personas y los contextos en los que se desenvuelven a nivel

educativo, institucional y social (Ainscow & Booth, 2000). En el ámbito de la educación superior, estas barreras pueden adoptar diversas formas que obstaculizan el acceso equitativo, la permanencia y la participación efectiva de las personas con discapacidad.

Entre ellas, se identifican barreras físicas, asociadas a obstáculos del entorno construido que dificultan el desplazamiento, la orientación y el uso autónomo de los espacios universitarios; barreras comunicacionales, vinculadas a la ausencia de apoyos que garanticen el acceso a la información y a la comunicación interpersonal en formatos accesibles; y barreras actitudinales, relacionadas con prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias que limitan la participación plena y refuerzan relaciones de dependencia o exclusión (ONU, 2006) y justamente son éstas las que se pueden asociar al concepto de *audismo*.

En el caso de las personas Sordas, estas barreras se agudizan por la falta de profesionales especializados, desconocimiento de la Lengua de Señas y la escasa implementación de estrategias pedagógicas ajustadas a sus características lingüísticas y comunicativas, lo que impacta directamente en el acceso a los contenidos académicos y en la experiencia educativa universitaria (Martínez et al., 2023).

### 4.3. Accesibilidad universal en Educación Superior

Pese a todo lo señalado, se hace necesario explicitar que existen barreras que, indistintamente del tipo, son estructurales y en respuesta a ello, se vuelve

relevante hablar sobre accesibilidad universal y cómo ésta se configura no únicamente como un derecho, sino también como una herramienta que permite ejercer otros derechos y ahí yace su significancia.

En ese sentido, la Ley N.º 20.422 define la accesibilidad universal como la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios para ser utilizados por todas las personas de manera autónoma y segura (Ley 20.422, 2010).

Asimismo, el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que los Estados deben adoptar medidas pertinentes para asegurar el acceso -en igualdad de condiciones- al entorno físico, al transporte, a la información, a las comunicaciones y a los servicios abiertos al público (ONU, 2006). Desde esta perspectiva, la accesibilidad debe abordarse de manera transversal, considerando tanto el entorno físico como el comunicacional y digital.

En el ámbito de la educación superior, la accesibilidad implica generar condiciones que permitan el acceso efectivo a la formación, la participación plena en la vida universitaria y el ejercicio del derecho a la educación en igualdad de oportunidades. Esto supone no sólo la eliminación de barreras existentes, sino también la incorporación de criterios de accesibilidad desde el diseño de los espacios, los materiales, las plataformas y las prácticas institucionales (Alonso, 2007).

# 5. Ajustes razonables y diversificación de la enseñanza

## 5.1. Ajustes razonables

En el ámbito escolar, las adecuaciones curriculares son obligatorias y buscan garantizar el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad (Ley 20.422, art. 36). En la educación superior, se utiliza el concepto de ajustes razonables, definidos como adaptaciones en contenidos, objetivos, actividades, metodología y evaluación que permiten el aprendizaje equitativo (DEMRE et al., 2022).

Desde un enfoque de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad define ajustes razonables como:

> "(...) las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales(...)". (ONU, 2006, Art. 2).

En este sentido, si bien los ajustes razonables permiten garantizar el ejercicio de derechos en casos particulares, su implementación dialoga directamente con estrategias pedagógicas de alcance general, como la diversificación de la enseñanza, que buscan anticipar la heterogeneidad del estudiantado y ofrecer múltiples formas de acceso, participación y aprendizaje. De este modo, la atención a la diversidad deja de situarse exclusivamente en la

adaptación posterior y se desplaza hacia el diseño de propuestas pedagógicas flexibles desde el inicio del proceso educativo.

### 5.2. Diversificación de la enseñanza como estrategia inclusiva

En continuidad con los ajustes razonables, la diversificación de la enseñanza emerge como una estrategia pedagógica de carácter más amplio, orientada a anticipar la diversidad del estudiantado desde la planificación de la enseñanza.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) propone respuestas educativas ajustadas a la diversidad del estudiantado, incorporando múltiples formas de representación, expresión y participación (Decreto 83, 2015). En el caso de estudiantes Sordos, estas estrategias incluyen el uso de recursos visuales, tecnologías de apoyo y modalidades comunicativas diversas.

Desde el enfoque del DUA, la diversificación de la enseñanza se fundamenta en la idea de que las barreras para el aprendizaje no son inherentes a las capacidades del estudiantado, sino que emergen de la interacción con métodos, materiales y currículos inflexibles. En este sentido, el DUA desplaza el foco desde el déficit individual hacia el diseño de las propuestas pedagógicas, promoviendo currículos flexibles que permitan el acceso al aprendizaje de una mayor diversidad de estudiantes (Meyer et al., 2014). Esta perspectiva resulta especialmente relevante para el estudiantado Sordo, cuya experiencia educativa

suele verse limitada cuando la información se presenta únicamente a través de modalidades auditivas u homogéneas.

Asimismo, el DUA propone que, debido a que los estudiantes difieren en la manera en que perciben, interpretan y comprenden la información presentada, no existe un único medio óptimo de representación para todos los aprendices, por lo que es necesario ofrecer múltiples formas de acceso a los contenidos. En ese sentido, los estudiantes con discapacidades sensoriales, como la sordera, pueden requerir maneras distintas de abordar la información, lo que implica diversificar los formatos de presentación mediante alternativas visuales, subtítulos, transcripciones y apoyos multimodales que permitan garantizar el acceso efectivo a la información (CAST, 2018).

De este modo, la diversificación de la enseñanza no solo favorece la participación del estudiantado Sordo, sino que contribuye a la construcción de entornos educativos más accesibles y equitativos para todo el alumnado. (Meyer et al., 2014)

## 6. Aprendizaje, habilidades y trayectoria universitaria

### 6.1. Aprendizaje en contextos universitarios

En el contexto de la educación superior, el aprendizaje de estudiantes sordos se encuentra estrechamente vinculado a los procesos institucionales de inclusión que se desarrollan al interior de las universidades. Según Gómez Tobar (2014), avanzar hacia una educación universitaria más equitativa implica no solo

acciones de sensibilización dirigidas a la comunidad oyente, sino también transformaciones estructurales en los proyectos educativos institucionales, de modo que estos respondan de manera efectiva a las necesidades del estudiantado sordo. En este sentido, la inclusión en el ámbito universitario se concibe como un proceso integral que busca favorecer el desarrollo educativo y la participación plena de las personas Sordas, mediante la implementación de marcos de referencia y estrategias que orienten prácticas educativas más justas e inclusivas (Gómez Tobar, 2014).

Desde la perspectiva de Vigotsky, el aprendizaje se construye a través de la interacción social y la comunicación. En el caso de las personas Sordas, el proceso de aprendizaje se apoya principalmente en recursos visuales y apoyos comunicativos (Hernández et al., 2023).

### 6.2. Habilidades para la vida universitaria

El tránsito por la educación superior implica no solo el desarrollo de competencias académicas, sino también la adquisición y fortalecimiento de un conjunto de habilidades personales, sociales y emocionales que permiten a los y las estudiantes desenvolverse de manera autónoma en la vida universitaria.

La salud mental se entiende como “una parte integrante de nuestra salud y bienestar generales, y un derecho humano fundamental. La salud mental significa ser más capaces de relacionarnos, desenvolvernos, afrontar dificultades y prosperar” (OMS, 2022, p.8). En el contexto universitario, los aspectos

socioemocionales influyen directamente en el desempeño académico y en la permanencia en el sistema educativo.

En este marco, la motivación constituye un elemento central para comprender la forma en que los estudiantes enfrentan y sostienen las demandas propias de la vida universitaria. Desde la Teoría de Autodeterminación, Deci y Ryan (2000) plantean que la motivación intrínseca expresa una tendencia inherente de las personas a buscar la novedad y el desafío, a ejercitar sus capacidades y a aprender, reflejando el potencial positivo de la naturaleza humana. En el contexto universitario, esta forma de motivación se vincula con el compromiso sostenido, la autonomía y la disposición a enfrentar las exigencias académicas, especialmente en trayectorias que demandan altos niveles de autorregulación.

En este sentido, la literatura advierte que la ausencia de una adecuada gestión emocional puede tener consecuencias significativas en la vida universitaria, ya que “la falta de una gestión positiva de las emociones en las personas podría ser un factor que provoque vivir episodios de estrés, ansiedad, enfermedades físicas y mentales como la depresión, especialmente cuando se trata de estudiantes”. (de la Rosa-Vazquez, 2024, p.99)

### 6.3. Percepción en la trayectoria educativa

Para comprender la deserción y permanencia en la educación superior, resulta fundamental abordar cómo los y las estudiantes significan su paso por, en este caso, la educación superior. En este sentido, la percepción se define:

> "[...] como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización" (Vargas Melgarejo, 1994, p. 48).

Bajo esa perspectiva, la vivencia de un estudiante se considera como un proceso activo, donde la interpretación de las barreras y apoyos considera su historia previa. En el caso de las personas Sordas, esta construcción está atravesada por su identidad y cultura. Desde una perspectiva antropológica, la percepción se comprende como una forma de conducta que abarca el "proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible, que tienen como límites las capacidades biológicas humanas y el desarrollo de la cualidad innata del hombre para la producción de símbolos" (Vargas Melgarejo, 1994, p. 50).

En ese escenario, analizar las trayectorias desde la percepción de los ex estudiantes permite acceder a la elaboración simbólica que hicieron de su entorno académico, reconociendo que sus juicios sobre la inclusión o la exclusión están mediados por su realidad histórico-social y su interacción con el medio mayoritariamente oyente.

## 7. Familia y redes de apoyo en la trayectoria educativa

Las familias y redes de apoyo cumplen un rol fundamental en el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes. En el ámbito de la educación superior, estas adquieren particular importancia, puesto que el tránsito por la vida universitaria implica desafíos que exceden lo estrictamente académico y se vinculan con aspectos emocionales, comunicativos y relacionales. En dicho escenario, Lastre (2018) indica que el acompañamiento constante de las familias hacia los estudiantes, posibilita en gran medida los logros académicos y un desarrollo óptimo de las personas, formando jóvenes sanos emocionalmente.

El apoyo familiar constituye un factor relevante en el desarrollo psicoemocional y académico de los estudiantes (Lastre et al, 2017, citado en Alama y Obaco, 2024). En educación superior, si bien los estudiantes son mayores de edad, muchos continúan dependiendo del apoyo familiar, ya sea emocional, orientador o económico.

No obstante, el nivel de involucramiento familiar no es uniforme ni garantizado, ya que este puede ser influenciado por diversos factores sociales,

educativos y personales. Tal como indican Véliz Riquelme (2016), la participación de las familias en los procesos educativos puede depender de su propia experiencia de haber recibido apoyo en el ámbito escolar, del nivel de escolaridad alcanzado, del tipo de ocupación que desempeñan y del grado de interés que manifiestan por el progreso académico de sus hijos e hijas.

Entre los aspectos más relevantes en relación con la familia se encuentra la calidad de la comunicación que mantienen sus integrantes, especialmente entre padres, madres e hijos, ya que constituyen el primer núcleo donde se forman los vínculos afectivos. Tal como señalan Moreno, Londoño y Rendón, (2015, como se citó en Suarez y Velez, 2018):

> “Una buena comunicación familiar permite a sus miembros sentirse más a gusto con ellos mismos y con los demás. A través de la comunicación se transmiten a los hijos las ideas, valores y creencias que son insustituibles para su evolución y maduración personal” (p. 186)

En el caso de las personas Sordas, este apoyo se ve atravesado por dinámicas particulares, especialmente cuando se desarrollan en contextos familiares mayoritariamente oyentes. Diversos estudios advierten que las barreras comunicativas en el entorno familiar pueden afectar el desarrollo integral y la trayectoria educativa de las personas Sordas (Alegría García et al., 2023).

En este sentido, la posibilidad de establecer una comunicación temprana y efectiva con la familia resulta clave, ya que permite el desarrollo de capacidades cognitivas, la adquisición de conocimientos sobre el mundo y la participación activa en contextos educativos y sociales. Como señalan Marzo et al. (2022), el acceso a la lengua posibilita el intercambio de información, la comprensión del entorno y la construcción de una identidad que articule tanto el mundo oyente como el mundo Sordo, en el marco de una educación intercultural.

Estas experiencias relacionales tempranas y continuas se vinculan estrechamente con el desarrollo de habilidades sociales, entendidas como un conjunto de capacidades que permiten a las personas relacionarse de manera competente con los demás (Fernández, 2016). Dichas habilidades no se manifiestan de forma aislada, sino que dependen tanto de las características personales como de los contextos sociales en los que se desarrollan, influyendo directamente en la interacción social a lo largo de la vida (Lesser Díaz, 2019).

A veces se podría asumir que manejar señas básicas garantiza una comunicación suficiente, sin embargo, esto no es así. Tal como mencionan Alegría García et al (2023):

> “La comunicación en LS [...] permea a todo el ser humano tanto en su aspecto cognitivo como emocional, las cuales son parte del desarrollo humano [...] no solo repercute en una persona, sino que también en cómo se crean las relaciones humanas, incluyendo el núcleo más cercano”. (p. 135)

Desde esta perspectiva, el ámbito educativo —y particularmente la educación superior— puede comprenderse como un espacio privilegiado para el desarrollo humano, en el que la interacción social favorece la construcción del pensamiento, el fortalecimiento de capacidades individuales y la generación de entornos saludables. En este marco, resulta pertinente considerar la incorporación de habilidades socioemocionales en los currículos y en los programas de formación docente, con el objetivo de promover la salud mental y el bienestar en los entornos educativos (Zamudio Sisa, 2024). En consecuencia, se vuelve fundamental potenciar dicho bienestar en favor de la salud mental de los y las docentes, puesto que son ellos quienes median estas interacciones cotidianas. No obstante, para comprender la efectividad de todas estas condiciones prácticas, es fundamental rescatar las percepciones de los propios ex estudiantes Sordos, cuyas experiencias permiten tensionar la teoría con la realidad de su trayectoria universitaria.

# CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO

## 1. Paradigma de investigación

El paradigma que rige la presente investigación corresponde al paradigma naturalista interpretativo, puesto que desde el punto de vista ontológico existen diversas realidades, dependiendo de la experiencia de cada participante, comprendiendo que no todos los sujetos coincidan o tengan los mismos motivos, circunstancias y aspiraciones. Es por esto, que el interés es conocer de mejor

manera las diversas percepciones que se dan caso a caso, a partir de las diferentes experiencias de educación universitaria de estudiantes Sordos/as. (Arnal et al. 1992)

Desde el punto epistemológico, el interés por las percepciones de los sujetos de estudio nace desde la propia formación de las investigadoras, quienes son estudiantes de Educación Especial con mención en Educación de las personas Sordas, por lo que se encuentran en constante vínculo con dicha comunidad, compartiendo y conociendo su cultura, y la lucha que tienen como tal, lo que ha despertado la motivación para investigar estos factores. (Arnal et al. 1992)

Finalmente, desde el punto de vista axiológico, como fue mencionado anteriormente, se busca comprender, conocer e interpretar las percepciones de los ex estudiantes universitarios Sordos, sin modificar algún aspecto. Esto con el fin de establecer los factores que pueden influir en el egreso o deserción de la carrera universitaria que hayan cursado. (Arnal et al. 1992)

## 2. Enfoque de Investigación

Se determina que la presente investigación fue abordada desde un enfoque cualitativo, ya que se centra en conocer las opiniones y experiencias personales de los participantes del estudio, por lo que los datos recibidos no serán cuantificables sino cualitativos ya que no se basan en cifras o medidas numéricas. Este enfoque es el más adecuado ya que “su énfasis no está en medir las

variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo, no lleva a cabo análisis estadísticos" (Ávila et al, 2014, p. 526.)

Particularmente, en la presente investigación este enfoque permitió focalizar y priorizar la experiencia y percepciones de las personas Sordas que han cursado en universidades, ya sea si han egresado o desertado de estas, proporcionando "profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 49).

### 3. Tipo de investigación

En particular, la investigación se llevó a cabo bajo la metodología de estudio de caso, específicamente de forma instrumental mediante entrevistas, posicionando el interés investigativo en la búsqueda de una comprensión profunda de los casos a estudiar. De esta forma, se comprende que aprendiendo de estos casos, no se busca generar teorías al respecto de las situaciones vividas por el grupo a investigar. (Sandin, s.f.)

Así mismo, el estudio de casos es múltiple, puesto que se buscaba conocer diversas percepciones frente a la experiencia que ha significado la educación universitaria para las personas Sordas, así como también los apoyos recibidos o la falta de los mismos. Delimitando así dos grupos de casos, el primero con aquellas percepciones de personas Sordas que han egresado de carreras universitarias,

mientras que el segundo caso reunió las percepciones de aquellas personas Sordas que han desertado de carreras universitarias.

## 4. Grupo de investigación

Para llevar a cabo la presente investigación, se entrevistó a un total de 4 personas organizadas en 2 casos posibles (desertores y egresados), siendo así 2 personas egresadas y 2 personas que hayan desertado de la universidad, quienes, por motivos de interés de la investigación, debían cumplir los siguientes criterios:

- Ser persona Sorda, ya que factores culturales podrían interferir para los fines de la investigación.
- Haber estado matriculado en alguna universidad de la Región Metropolitana y haber egresado o desertado de esta.
- Ser usuario de LSCh.
- Haber ingresado a la universidad dentro de los últimos 10 años.
- Haber desertado hasta el año 2024.

**Tabla 2**

*Caracterización de las personas participantes.*

| | PSE1 | PSE2 | PSD1 | PSD2 |
|---|---|---|---|---|
| Edad | 29 | 30 | 26 | 36 |
| Familia | Sorda | Oyente | Oyente | Oyente |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Año de ingreso | 2019 | 2016 | 2020 | 2011[1] |
| Año de egreso o deserción | 2021 | 2021 | 2024 | 2012 |
| Carrera | Ingeniería Comercial | Pedagogía en Educación Diferencial | Agronomía | Derecho |
| Tipo de institución | Pública | Pública | Privada | Privada |

**Nota.** Elaboración propia.

## 5. Procedimiento de recolección de datos

La información se recolectó mediante la realización de entrevistas semi estructuradas a los sujetos de estudio. Se escogió este procedimiento ya que:

> "Es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro". (Corbetta, 2003, como se citó en Tonon, 2012, p. 50)

[1] Si bien uno de los participantes entrevistados excedía los criterios inicialmente establecidos para la selección de la muestra, su inclusión respondió a las dificultades de acceso y reclutamiento de personas Sordas que cumplieran estrictamente con dichos criterios. Considerando el carácter cualitativo y exploratorio del estudio, así como la escasa disponibilidad de participantes con las características requeridas, se optó por incorporar este relato, el cual aporta información relevante y significativa para la comprensión del fenómeno estudiado.

Dicho en otras palabras, este tipo de instrumento permitió intencionar una conversación con los sujetos de estudio, pudiendo así flexibilizar a la hora de atender comentarios y poder profundizar en ciertas temáticas de interés. Además, la entrevista resulta pertinente considerando que nos permitió un acercamiento directo a la realidad vivida en su trayectoria universitaria, pudiendo obtener información concreta de los factores que influyeron en su egreso o deserción.

Cabe destacar que cada una de las entrevistas contó con la presencia de los siguientes actores:

- Entrevistador, quien estaba a cargo de conducir la entrevista mediante preguntas y conversación fluida.
- Intérprete de Lengua de Señas chilena, el cual es competente en la lengua mencionada, permitiendo, a quienes investigan, acceder a la mayor cantidad de información posible.
- Entrevistado, quien resulta ser uno de los sujetos de estudio.
- Verificador de entrevista, es decir, uno de los investigadores, el cual estuvo a cargo de verificar que la entrevista esté siendo grabada, las cámaras y audio estén funcionando. Asimismo, asegurarse de que el guión establecido se estuviera siguiendo y, en caso de identificar desviaciones, informar de inmediato a la entrevistadora para tomar medidas correspondientes.

En la tabla que se muestra a continuación se presentan las preguntas de las entrevistas realizadas tanto a las personas Sordas que han desertado, como a las que han egresado de carreras universitarias.

**Tabla 3**

*Preguntas de la entrevista semiestructurada según dimensiones de análisis*

| **Dimensión: Condiciones que favorecen el egreso.** |
|---|
| Mientras estudiaba su carrera universitaria, ¿tuvo apoyo familiar? |
| Durante su trayectoria universitaria, ¿hubo situaciones sociales que influyeran en su permanencia en la universidad? |
| En relación a su proceso universitario ¿Qué barreras surgieron durante la carrera? |
| De acuerdo a su experiencia en educación superior, ¿qué sugerencias daría a estudiantes Sordos que van a ingresar a la educación superior? |
| Su universidad, ¿contaba con un centro de acompañamiento académico? |
| ¿Considera que las políticas actuales favorecen u obstaculizan el egreso de estudiantes Sordos? |
| Durante su trayectoria en la universidad, ¿recibió beneficios económicos?, ¿quién se los brindó? (estatales o internos de la universidad). |
| **Dimensión: Condiciones que contribuyen a la deserción.** |
| Mientras estudiaba su carrera universitaria, ¿tuvo apoyo familiar? |
| Durante su trayectoria universitaria, ¿hubo situaciones sociales que influyeran en su permanencia en la universidad? |
| En relación a su proceso universitario ¿Qué barreras surgieron durante la carrera? |
| De acuerdo a su experiencia en educación superior, ¿qué sugerencias daría a estudiantes Sordos que van a ingresar a la educación superior? |
| Su universidad, ¿contaba con un centro de acompañamiento académico? |
| ¿Considera que las políticas actuales favorecen u obstaculizan el egreso de estudiantes Sordos? |
| Durante su trayectoria en la universidad, ¿recibió beneficios económicos?, ¿quién se los brindó? (estatales o internos de la universidad). |

**Nota.** Elaboración propia.

## 6. Método de análisis de recolección de datos

La presente investigación llevó a cabo el método de análisis del discurso, la cual pudo llevarse a cabo a partir de las transcripciones de las entrevistas realizadas, esta elección se debe a que es un método cualitativo, considerando que los discursos contienen elementos tanto explícitos como implícitos propios del

lenguaje que entregarán información con respecto a sus creencias, valores, vivencias o posición frente a un hecho específico, en este caso nos permitió conocer las experiencias vividas de los sujetos de estudio desde su perspectiva durante su paso por la educación universitaria. De esta forma se concluye que el análisis semántico es el que más se adecúa a la investigación, ayudando a trabajar y organizar los diversos tópicos que emergen a partir de lo expresado por las personas entrevistadas considerando las dimensiones de la presente investigación. (Santamaría, 2013).

A partir de esto es que emergen dos dimensiones, la primera se relaciona a las condiciones que favorecen el egreso de las personas Sordas en su trayectoria universitaria, donde el principal foco es conocer desde su propia perspectivas aquellos acontecimientos que marcaron e influyeron en la culminación su carrera, considerando factores personales, familiares, socioeconómicos y beneficios estudiantiles.

La segunda dimensión está focalizada en las condiciones que contribuyen a la deserción, indagando en aquellos elementos que influyeron en que las personas Sordas, debido a factores de diversos orígenes (económicos, personales, faltas de recursos o beneficios), optaron por desertar de la carrera universitaria en la que se encontraban cursando.

Asimismo, para dar cumplimiento a los objetivos de este estudio, se llevará a cabo un análisis proyectivo con el fin de que los resultados constituyan un aporte concreto a los sistemas de apoyo universitarios. En este sentido, la determinación

de qué elementos resultan *abordables* se obtendrá mediante la interpretación técnica de las investigadoras desde las percepciones de los y las ex estudiantes Sordos. Desde la formación en Educación Especial de las investigadoras es que se analiza y precisa la viabilidad y pertinencia de los apoyos propuestos.

## 7. Resguardo del rigor metodológico en los 4 criterios

A continuación, se describen los criterios de rigor metodológico aplicados durante el proceso investigativo:

- Para el resguardo de la credibilidad de la presente investigación se levantaron datos a partir del análisis de la aplicación de las entrevistas de las personas Sordas de ambos grupos (desertoras y egresadas), manteniendo un ambiente propicio para el desarrollo de dichas instancias, así como también un registro tanto en video como audio.
- Para el resguardo de la transferibilidad se llevó a cabo una descripción exhaustiva de las experiencias vividas y expresadas por las personas entrevistadas.
- Para el resguardo de la dependencia se realizó una descripción minuciosa de lo expresado por los y las informantes, así como también se hicieron preguntas focalizadas para conocer su trayectoria universitaria y aquellos factores que marcaron su egreso o deserción.
- Para la confirmación de los datos se elaboraron transcripciones a partir de los archivos de video y audio de las entrevistas realizadas, con el fin de

recolectar la información a partir de lo expresado explícitamente por las personas entrevistadas.

### 8. Protocolos de investigación científica

Para este estudio se utilizó consentimiento informado estándar, donde quedó registro que los sujetos de estudio que participaron de dicho estudio fueron de manera voluntaria, quienes se podían retirar en cualquier momento si así lo deseaban. Se hizo entrega de una copia a la persona y se guardó el consentimiento informado original. Quienes firmaron son personas mayores de 18 años Sordas que hayan estado matriculados en alguna universidad de la región Metropolitana, cumpliendo con los requisitos especificados en el punto 5.4. Grupo de investigación.

## CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se exponen los análisis a partir de las entrevistas realizadas a personas Sordas que cursaron sus estudios universitarios en instituciones de educación superior pertenecientes a la Región Metropolitana.

El análisis se estructura en cuatro niveles, los cuales permiten avanzar progresivamente desde una lectura descriptiva hacia una comprensión más profunda y triangulada entre la experiencia de los entrevistados y el marco conceptual propuesto. Cada uno de los niveles será detallado más adelante, según corresponda.

Para la estructuración de la información, se establecieron dos dimensiones generales, las cuales permitieron distinguir los aspectos que influyeron en las trayectorias académicas de cada uno de los entrevistados. Estas son:

1. Condiciones que favorecen el egreso.
2. Condiciones que contribuyen a la deserción.

Las dimensiones mencionadas se analizaron a partir de cuatro criterios, definidos de acuerdo con los objetivos específicos de esta investigación y los temas más recurrentes entre los participantes. Estos son:

- Recursos personales: para el presente criterio se consideran aquellos aspectos orientados a características psicológicas, emocionales, educativas, socioeconómicas y valores de las personas Sordas entrevistadas, las cuales se destacan durante su trayectoria universitaria.
- Apoyo Familiar: este criterio aborda el apoyo familiar recibido por la persona Sorda durante su trayectoria universitaria, considerando dentro de dichos apoyos, aquellos de carácter económico, afectivo y emocional.
- Apoyo institucional: se consideran en este criterio los apoyos recibidos por las personas Sordas durante el curso de su carrera universitaria , ya sean de carácter económico, socioeducativo o académico. El origen de estos apoyos pueden provenir de beneficios estatales, a cargo de SENADIS y Subsecretaría de Educación Superior (becas de arancel, becas complementarias y créditos estudiantiles). De igual forma se consideran

aquellos beneficios y apoyos internos de las universidades en las que cursan las personas entrevistadas.

- Relaciones Sociales: el presente criterio considera cómo influyó la forma de comunicación de las personas entrevistadas en las interacciones con su entorno, propias del contexto universitario (trabajos grupales, comunicación con sus profesores, coordinaciones de avances u organización con sus pares, etc.), así como también a la hora de generar lazos sociales con el entorno educacional.

De esta manera, el análisis de los resultados busca reconocer, describir e interpretar los principales factores que, según la percepción de los entrevistados, influyeron en sus experiencias de egreso o deserción de la educación superior.

Cabe destacar que se entenderá por PSE 1 Y PSE 2 a las Personas Sordas entrevistadas que egresaron; y por PSD 1 y PSD 2 a las Personas Sordas entrevistadas que desertaron.

## 1. Análisis de primer nivel: Análisis por extractos

El presente análisis constituye la base para los niveles que se desarrollan posteriormente, ya que organiza y reconoce los elementos centrales presentes en los relatos de cada uno de los entrevistados. Para su elaboración, se revisaron las entrevistas en profundidad y se extrajeron todos aquellos fragmentos que responden a los criterios previamente establecidos: recursos personales, apoyo familiar, apoyos institucionales internos y/o externos y relaciones sociales. Estos

extractos fueron posteriormente organizados en función de las experiencias relatadas por cada participante, distinguiendo entre aquellos factores que facilitaron su permanencia y egreso, y aquellos que contribuyeron a la deserción de la educación superior.

A continuación, se presenta este primer nivel de análisis, el cual corresponde a una lectura inicial y descriptiva de los discursos obtenidos, identificando los principales elementos que influyeron en las trayectorias universitarias de las personas Sordas entrevistadas, lo que da paso a los niveles que se desarrollaron posteriormente.

## 1.1. Recursos personales

### 1.1.1. Condiciones que favorecen el egreso

#### 1.1.1.1. PSE 1

Respecto del criterio Recursos personales, el entrevistado evidenció una serie de factores que favorecieron su permanencia y egreso de la educación superior.

En primer lugar, demostró un interés intrínseco en alcanzar un nivel universitario en sus estudios, lo que lo llevó a buscar alternativas para lograrlo, lo que vislumbra una motivación para alcanzar el egreso. Esta disposición se refleja en su relato: “cuando empecé a trabajar, yo quería estudiar más [...] a un nivel universitario”.

Además, otro aspecto que señaló como un facilitador, es el haber tenido trabajo durante el transcurso de su carrera, pues eso le permitió poder financiarla. Esto último se sustenta en el siguiente relato “[...] Además, yo ya tenía trabajo, ahorraba dinero para pagarme la universidad con mi trabajo”. Esto se presenta con un recurso económico clave que no representó una barrera, sino una herramienta facilitadora.

De acuerdo a lo relatado, el entrevistado realizó acciones de estudio que permitió evidenciar la existencia de hábitos de estudio. Ello facilita la construcción de aprendizajes para lograr egresar de su carrera, toda vez que logra integrar elementos fundamentales de las clases mediante la repetición, observación y organización de la información propiciada. Esto se pudo observar en el siguiente testimonio: “[...] por suerte, cuando yo estaba ahí [en clases] en pandemia, mediante Zoom podía grabar la clase y así podía volver a verla. Entonces, podía ver al intérprete y luego tomar notas; es decir, hacer las dos cosas”.

Por otro lado, el entrevistado contaba con herramientas personales para solicitar ayuda a externos, elemento que facilitó el proceso de estudio. Esta acción refleja el autoconocimiento sobre sus desafíos, los que en vez de ser una barrera, le permitieron avanzar en su propósito académico. Así lo expresa cuando menciona que “(...) tenía que esforzarme estudiando más, tenía que pedir ayudantes de la carrera para ciertos ramos (...)”.

En esa misma línea, el relato permite extraer que se destaca la responsabilidad como un valor intrínseco, es decir, que trasciende del ser una

persona Sorda. El entrevistado lo menciona directamente al indicar: “(...) pude hacerlo todo porque soy alguien responsable, me esforcé”.

Finalmente, otro aspecto relevante que emerge del relato es la importancia del desarrollo de la lectura y escritura desde etapas escolares, entendidos como procesos diferenciados pero complementarios, fundamentales para el acceso y adaptación de las personas Sordas en la educación superior. Si bien el español es la segunda lengua para las personas Sordas, su aprendizaje y el desarrollo de estrategias bilingües fortalecen tanto la comprensión lectora como la producción escrita, permitiendo enfrentar con mayor autonomía las exigencias académicas en el contexto universitario. Así lo plantea el entrevistado: “(...) para que ellos [personas Sordas] aprendan a leer o escribir, para aumentar su conocimiento para que estos niños puedan acceder a la universidad, para que las personas puedan adaptarse a la universidad, hay que preocuparse más de los colegios finalmente, ese es el objetivo”.

#### 1.1.1.2. PSE 2

Respecto del criterio de recursos personales, la entrevistada expresó interés intrínseco por continuar estudios superiores, lo que le permite establecer una meta a nivel personal, la cual la movilizó e impulsó para enfrentar el proceso universitario. Esta motivación está presente desde el inicio, como lo señala: “Siempre mi objetivo fue estudiar aquí, en Curicó o en Talca”. Además, dicha motivación se sostiene incluso frente a dificultades curriculares, como la

reprobación de asignaturas, lo que la lleva a trabajar para poder financiar los semestres faltantes. Esta acción no sólo permitió que pudiera continuar estudiando, sino que también fue significativa a nivel personal, al transformarse en una experiencia de aprendizaje y superación: “En mi último año yo me relajé, primer, segundo, tercero, cuarto año me esforcé y el último, me relajé y reprobé; así que trabajé mucho para pagar [la universidad]. También fue como una lección para mí”.

Por otro lado, el relato de la entrevistada dió cuenta de su capacidad para identificar los momentos en los que necesitó apoyo académico, lo cual se traduce en acciones concretas orientadas a buscar ayuda y estrategias efectivas para resolver sus dificultades. En este sentido, demuestra conciencia de sus procesos de aprendizaje y una activa toma de decisiones para afrontarlos, lo que evidencia el uso de habilidades metacognitivas. Así lo expresa: “(...) yo pedí que me apoyaran, que me explicaran para ser más claro, con ejemplos para poder ir entendiendo”.

Del mismo modo, se observó que contaba con estrategias personales de estudio, adaptadas a las particularidades del lenguaje técnico de su carrera y a las barreras idiomáticas asociadas al ser una persona Sorda usuaria del español escrito como una segunda lengua (L2). Esto se evidencia en su iniciativa por buscar sinónimos y antónimos de palabras complejas: “(...) hicimos un video con palabras difíciles [técnicas y propias del área de estudio]. Por eso, yo buscaba esas palabras  para luego encontrar sinónimos y antónimos”.

A lo anterior se suma el desarrollo de la seguridad y autoconfianza como recurso personal, que ha fortalecido a lo largo de su vida y que le permite enfrentar entornos potencialmente prejuiciosos sin que estos influyan negativamente en su desempeño académico. Esto lo resume indicando: “(...) en el tema social de mi vida, la verdad, es que yo tengo mucha personalidad, no me importa si a alguien le molesta [tiene prejuicios], me da lo mismo”.

Finalmente, la entrevistada identificó sus habilidades comunicativas como un elemento facilitador en su paso por la universidad. Su manejo de la lengua oral, lengua de señas y lengua escrita le permitió adaptarse a distintas situaciones comunicativas dentro del espacio académico. Además, resaltó que su competencia en español escrito le otorgó independencia para comunicarse con docentes y compañeros, lo que destaca en su relato: “(...) a lo mejor yo sé español, puedo hablar, bueno.. no "hablar" [aludiendo a hablar de forma normativa], pero sí puedo comunicarme me puedo comunicar por celular, puedo escribir, puedo mantener una comunicación y eso motiva a mi independencia, eso es como una independencia real”.

#### 1.1.1.3. PSD 1

Respecto del criterio de recursos personales, el entrevistado señaló que, durante la realización de trabajos grupales, contaba con la presencia de intérprete en diversas ocasiones. No obstante, destacó que, ante situaciones en que el intérprete no estaba disponible —ya fuera por licencia, vacaciones u otros

motivos— lograba adaptarse y resolver la comunicación mediante otros medios. Esto se expresa en su relato: *"Yo tenía trabajos en grupo, sí, sí, tenía intérpretes, sí. O cuando el intérprete estaba con licencia o de vacaciones. No sé y conversábamos, yo me las arreglaba. Si no, no, no había problema"*. Este testimonio permitió identificar que el entrevistado posee la capacidad de ajustarse a distintos escenarios comunicativos, movilizando estrategias personales que le permitieron continuar con sus actividades académicas, lo que se constituye como un recurso personal que favoreció su permanencia.

#### 1.1.1.4. PSD 2

Respecto del criterio de recursos personales, el entrevistado destacó su esfuerzo y compromiso por sostener económicamente su proceso formativo. Señaló que obtuvo becas de discapacidad y que, además, trabajaba realizando cursos de señas para generar ingresos adicionales, lo que le permitió financiar tanto su carrera como los gastos asociados a su estadía. Así lo expresó en su relato: "Yo me esforzaba, por ejemplo ¿Cómo tenía los recursos? Obtuve becas de discapacidad. Entonces también trabajaba, hacía cursos de señas y juntaba plata. Y pagaba, más mi pensión, y ahí lo juntaba y pagaba y pude pagar el año completo". Este testimonio evidencia la capacidad del entrevistado para organizar sus tiempos y recursos, gestionando estrategias que le permitieron cubrir los costos necesarios para continuar con sus estudios, evitando que lo económico se transformara en una barrera. Este esfuerzo personal se configura como un facilitador dentro de su trayectoria universitaria.

### 1.1.2. Condiciones que contribuyen a la deserción

#### 1.1.2.1. PSE 1

El entrevistado no expone ni tampoco se deducen recursos personales que hayan contribuido a la deserción.

#### 1.1.2.2. PSE 2

En relación con los recursos personales, la entrevistada relató la experiencia de haber reprobado una asignatura por primera vez, reconociendo que en dicho curso no mantuvo el nivel de compromiso necesario. Esta situación generó un impacto emocional significativo y la llevó a considerar la idea de abandonar la carrera, tal como expresa: *"(...) fui donde la profesora 'por favor le pedí', ella dijo 'tú nunca ibas a clase, llegabas tarde' (...) la profesora [...] me dijo 'te voy a dar una última oportunidad (...) fui, hice la prueba (...) todos aprobaron y yo era la única que había repetido'"*. Esta experiencia se vivió con alta carga emocional, lo que se reafirma en lo siguiente: *"Yo dije nunca más volver a la universidad, era la primera vez en mi vida que había repetido (...)"*.

Si bien este hecho no derivó en su deserción, sí se presenta como un factor que pudo haber influido en dicha posibilidad, evidenciando el impacto que la frustración académica y la presión personal pueden ejercer sobre la continuidad en la educación superior.

#### 1.1.2.3. PSD 1

En relación con los recursos personales, el entrevistado expresó una desmotivación generalizada frente a su trayectoria académica, la cual surge a partir de la percepción de que su esfuerzo no estaba generando los resultados esperados. Esto se evidencia cuando señala: *"Yo tenía buenas notas y todo, pero ahí pensé en salirme. Sí, por el tiempo que sentía que estaba perdiendo estudiando"*. A esta sensación se suma el retraso constante en su avance curricular, ya que, pese a haber aprobado diversas asignaturas, aún le faltaban ramos por cursar para completar su formación. Así lo indicó en su relato: *"Entonces faltaba que yo pudiera como ir al ritmo […] igual me faltaban asignaturas, entonces ya no quería más"*.

Lo anteriormente descrito refleja un proceso de desgaste emocional y académico que derivó en una disminución progresiva de su motivación, constituyéndose como un factor que contribuyó a la decisión de abandonar sus estudios.

#### 1.1.2.4. PSD 2

Respecto del criterio de recursos personales, el entrevistado evidenció distintos factores que influyeron en su decisión de abandonar sus estudios universitarios. En primer lugar, mencionó que la reprobación de dos asignaturas significó un rezago inmediato en su avance curricular, lo que generó desmotivación al anticipar un retraso mayor durante el segundo año. Esto se

refleja en su relato: *"(...) tenía seis ramos, yo aprobé cuatro ramos y dos reprobé, significa que el segundo año iba a atrasarme. Entonces, no había ánimo, entonces mejor suspendí ahí"*.

A esta situación se suma el impacto de los paros estudiantiles, ya que, según relata, al retomar las clases el ritmo académico aumentaba abruptamente, intensificando su sensación de desconexión y atraso respecto al resto de sus compañeros. Así lo señala: *"sí me afectaba cuando el paro terminaba y volvíamos a clase era como que todo se hacía más rápido. Entonces yo iba más atrasado que el resto (...). Porque había una fecha, no cambiaban, no adaptaban la fecha porque había un paro, es la fecha, se mantenían de las evaluaciones"*. Dichas experiencias reflejan una combinación de frustración y agotamiento emocional ante un proceso académico que percibía cada vez más difícil de sostener.

Por otro lado, el entrevistado expresa que, pese a su disposición y ánimo por buscar apoyo institucional, las barreras comunicativas dificultaron este proceso. Relata: *"(...) Yo fui súper animado, pero no sabían señar, entonces ¿cómo me comunico? Había ánimo, pero es diferente, la Universidad Central tiene mucha voluntad, pero no había acceso a la Lengua de Señas (...)"*. Esto refleja que, a nivel personal, no contaba con herramientas que le permitieran superar la falta de accesibilidad comunicativa, lo que contribuyó a su aislamiento académico y emocional.

Finalmente, otro factor que incidió en su deserción está relacionado con las exigencias lectoras de la carrera, pues debía enfrentar una gran cantidad de

lecturas en español escrito, lengua que no es su primera lengua. Esto representó una carga adicional difícil de manejar, tal como expresa: *"(...) muchas lecturas en español, para mí, mi primera lengua es la lengua de señas, yo conozco poco y antes menos, me esforzaba y esforzaba, era difícil (...)"*. Esta dificultad, sumada al esfuerzo constante sin resultados satisfactorios, se convirtió en un elemento que profundizó su frustración y desmotivación, influyendo directamente en su decisión de desertar.

## 1.2. Apoyo familiar

### 1.2.1. Condiciones que favorecen el egreso

#### 1.2.1.1. PSE 1

En relación con el criterio de apoyo familiar, el entrevistado señaló que el acompañamiento de su familia nuclear fue un elemento facilitador durante su trayectoria universitaria. Este apoyo se manifestó principalmente en el ámbito emocional, a través de una convivencia positiva en el hogar y un respaldo constante por parte de su entorno cercano. La contención familiar se expresó en acciones cotidianas como compartir alimentos, mantener espacios de conversación y brindar compañía, lo que contribuyó a disminuir su nerviosismo y a sostener emocionalmente su proceso de estudios. Así lo expresó en su relato: "(...) yo vivía con mi familia en la casa y sí me apoyaban (...) y (...) mi familia me apoyaba dándome once, también conversando con la familia, compartiendo, porque yo estaba, claro, muy nervioso".

#### 1.2.1.2. PSE 2

En relación con el criterio de apoyo familiar, la entrevistada señaló que el respaldo de su familia nuclear fue un elemento facilitador importante para egresar de la universidad, ya que la motivaba a estudiar el ser la primera persona en su familia en ingresar a la universidad para convertirse en profesional. En su relato se recalcó constantemente el apoyo materno, destacando que su madre siempre buscó formas de apoyarla, tanto en la búsqueda de información, como en otros aspectos que le permitieran continuar estudiando. Así lo expresó: “Mucho apoyo, mucho apoyo, porque de verdad mi familia, toda mi familia, es humilde. Además, hasta ahora yo todavía soy la única de mi familia que terminó, que tiene un título profesional, entonces mi familia se siente muy orgullosa por mí y me hace y eso me da motivación. Mi familia, mi mamá, la verdad, mi mamá siempre, mi mamá es súper esforzada”. Incluso, mencionó que su elección vocacional estuvo influida por su madre: “(...) gracias a mi mamá y yo me enamoré de la carrera, esa es la vocación de mi vida, esa es mi carrera”.

Por otra parte, señala también el apoyo de su familia extensa, especialmente de una tía materna, quien tuvo un rol importante en su proceso universitario. ayudándola en aspectos como la postulación a beneficios estatales. Además, mencionó que contar con un familiar viviendo en Santiago fue un apoyo concreto, ya que al ser de pregón, esto le permitió amortiguar los gastos económicos para su familia, además de representar una compañía significativa durante su formación académica.

#### 1.2.1.3. PSD 1

En relación con el criterio de apoyo familiar, el entrevistado no mencionó haber recibido acompañamiento o respaldo por parte de su familia durante su trayectoria universitaria. Dado que no se identificaron extractos que evidencien apoyo de carácter emocional, económico o práctico, no es posible determinar elementos familiares que hayan favorecido su permanencia o eventual egreso.

#### 1.2.1.4. PSD 2

En relación con el criterio de apoyo familiar, el entrevistado señaló haber contado con acompañamiento emocional y motivacional por parte de su familia, incluso cuando esta no poseía los conocimientos académicos necesarios para orientarlo en aspectos propios de la carrera universitaria. Este apoyo, aunque no especializado, tuvo un valor significativo para su permanencia, ya que representó un sostén afectivo constante durante su proceso formativo, como lo expresa: *"Sí, mi familia, apoyó, sí, pero el problema es que mi familia me animaba, pero no conocían cómo el contexto de la justicia, no me podían ayudar a profundizar, trataban de ayudar pero no podían"*.

Asimismo, el entrevistado destacó que distintos miembros de su entorno cercano —como su hermana, sobrina y jefe— manejaban lengua de señas, lo que facilitó su comunicación cotidiana: *"Mi hermana, sobrina, mi jefe. Todos saben señas porque yo soy profesor de señas, así que no hay problema. Para mí es fácil entregarles la información"*. Este aspecto se presenta como otro elemento

favorecedor, ya que contar con un círculo social que domina su primera lengua contribuye positivamente a su bienestar, comunicación y continuidad en el ámbito académico.

### 1.2.2. Condiciones que contribuyen a la deserción

#### 1.2.2.1. PSE 1

En relación con el apoyo familiar, el entrevistado no expuso ni se deduce elementos que hayan contribuido a una posible deserción.

#### 1.2.2.2. PSE 2

Respecto del criterio de apoyo familiar, la entrevistada expuso situaciones que pudieron haber incidido negativamente en su trayectoria universitaria y, por ende, contribuir a una posible deserción. En primer lugar, señaló que, tras alcanzar el límite de cobertura de la gratuidad, su madre le delegó completamente la responsabilidad de financiar el resto de su carrera. Esta situación generó una presión económica adicional que se suma a las exigencias académicas propias de la formación universitaria. Tal como relata: *"(...) mi mamá me dijo 'ya bueno, es tu responsabilidad ahora, tú terminas de pagar todo'."* Esta carga económica, asumida de manera individual, constituye un elemento que pudo influir en la idea de abandonar los estudios.

Por otra parte, la entrevistada mencionó que su deseo inicial era estudiar Educación Física, sin embargo, esta decisión no fue respetada, ya que su madre

impuso la elección de una carrera distinta, lo que generó frustración y malestar. Así lo expresó: *"Yo quería educación física, 'no, no, tú vas a estudiar esto', yo me hice una videollamada con mi mamá, mi mamá dijo 'pucha disculpa, es que no te dije', yo me enojé (...)"*. Esta experiencia deja entrever que las expectativas familiares se superpusieron a sus intereses académicos, lo cual pudo haber afectado su motivación y compromiso con la carrera impuesta. La falta de autonomía en una decisión tan relevante como la elección vocacional se presenta, por tanto, como un posible factor que contribuye al riesgo de deserción universitaria.

#### 1.2.2.3. PSD 1

En relación con el apoyo familiar, el entrevistado señaló no haber contado con una red de acompañamiento durante su trayectoria universitaria. Indicó que, al inicio de sus estudios, se encontraba distanciado de su familia y que, posteriormente, tras la pandemia, su madre se divorció de su padrastro, situación que lo dejó viviendo solo y enfrentando de manera independiente las exigencias académicas. Esto se evidencia en su relato: *"Cuando yo empecé, sí, estaba bien separado de mi familia, sí, pero después […] mi mamá se divorció […] Entonces ahí estuve solo y me enfoqué en la universidad. Sí, no, no hubo apoyo antes para eso, para estudiar ni nada"*. La ausencia de una red de apoyo emocional o práctico representa un factor que contribuye a la deserción, pues limita los recursos externos que podrían haber sostenido su continuidad académica.

Asimismo, el entrevistado mencionó que su familia atravesaba diversas situaciones complejas, tanto económicas como de salud, lo que incrementó la carga emocional y demandó su participación activa como cuidador. En su relato expresa: *"mi familia, también existían problemas económicos […] hubo algunas enfermedades […] mi abuela […] le dio un ACV, también tuve que cuidarla […] y eso también afectó"*. Estas circunstancias externas, sumadas a la falta de acompañamiento familiar directo, se convirtieron en factores determinantes que influyeron en su decisión de abandonar la universidad, al generar un contexto adverso difícil de compatibilizar con las exigencias académicas.

#### 1.2.2.4. PSD 2

En relación con el apoyo familiar, el entrevistado señaló que durante su trayectoria universitaria no recibió un acompañamiento significativo que favoreciera su continuidad académica. Si bien convivía con su pareja, quien también era Sorda, el apoyo que esta le brindaba se circunscribía a aspectos prácticos de la vida cotidiana, tales como ayudar con la alimentación y las labores domésticas. Sin embargo, dicho apoyo no se extendía al ámbito académico, lo que dificultaba aún más su proceso universitario. Así lo expresa: *"(...) me apoyaba el tiempo, como me daba comida, me ayudaba a lavar la ropa como cosas prácticas, pero en los estudios no"*.

Además, el entrevistado mencionó explícitamente la falta de comprensión y respaldo por parte de su entorno, quienes cuestionaban la pertinencia de su

decisión de estudiar Derecho y continuar en la carrera. Este ambiente de deslegitimación impactó negativamente en su experiencia universitaria, generando un clima de desmotivación e inseguridad respecto de su permanencia en el sistema de educación superior: *"(...) mi entorno no me apoyaba (...) Decían '¿Para qué estás estudiando Derecho?'".*

Estos elementos en conjunto se constituyen como factores que contribuyen a la deserción, ya que el entrevistado no contó con una red de apoyo emocional ni académico que pudiera sostenerlo ante las demandas y desafíos de su formación profesional.

### 1.3. Apoyo institucional interno y/o externo

#### 1.3.1. Condiciones que favorecen el egreso

##### 1.3.1.1. PSE 1

En cuanto al criterio de apoyos institucionales, el entrevistado reconoció y valoró el apoyo que brindó el centro de acompañamiento en materia de inclusión y que la presencia de intérpretes es un factor positivo que contribuye a la permanencia y egreso. Esto se evidencia en su relato, cuando indica: "(...) sí me podían dar un intérprete" y "(...) fondo de SENADIS para pagar al intérprete, también la [universidad] me apoyaba con lo que me faltaba para complementar el pago del intérprete así que no tenía problema para poder estudiar con el intérprete, así podía estudiar la carrera completa".

El entrevistado indicó que no recibió apoyo económico mediante becas

estatales para la educación superior. Sin embargo, sí accedió a financiamiento otorgado por SENADIS y por la institución en que estudió, lo que le permitió contar con el servicio de interpretación de manera continua. Al respecto señala: “Beca, nada cero, SENADIS sí, no recuerdo bien el monto de dinero solo me alcanzaba un 60% y la universidad me cubría el 40%”. Este copago gestionado por el centro de acompañamiento permitió cubrir el costo total del intérprete, lo que se tradujo en un facilitador clave para su proceso educativo.

Junto con lo anterior, el entrevistado destacó la existencia de ayudantes en asignaturas complejas, gestionados desde la institución, como otro recurso que favoreció su trayectoria académica: “(...) tenía que pedir ayudantes de la carrera para ciertos ramos, para hacerles preguntas (...)” Este tipo de apoyo académico complementario fue valorado positivamente como parte de una respuesta institucional a las necesidades específicas del estudiantado Sordo.

A pesar de lo anterior, también manifestó que el apoyo brindado por el centro de acompañamiento podría fortalecerse aún más, integrando nuevas estrategias que consideren la diversidad de formas de aprender. Así lo expresó: “(...) el tema de la inclusión lo apoyan mucho, los intérpretes, pero yo creo que pueden hacer algo más para apoyar (...)”.

Finalmente, el entrevistado mencionó que la presencia de otros estudiantes Sordos y la accesibilidad general de la institución influyeron en su decisión de ingresar a esa universidad, y que estos elementos también funcionaron como apoyos implícitos que favorecieron su sentido de pertenencia y, con ello, su

permanencia y egreso. En su relato se destacó: “(...) la [universidad] tenía más accesibilidad, tenía intérpretes, había más personas Sordas que yo conocía, entonces escogí esa, además es una muy buena universidad (...)”.

#### 1.3.1.2. PSE 2

La entrevistada indicó que su institución contaba con un centro de acompañamiento que brindaba diferentes apoyos. Destacó que los profesionales que trabajaban en el centro realizaban su labor de manera proactiva, puesto que monitoreaban su desempeño académico e intervenían cuando era oportuno. Esto le permitió identificar sus propias dificultades y mejorar su rendimiento. Así lo expresó: *“(...) yo siento que la [centro de apoyo] hace un buen trabajo, el tema es que, por ejemplo, ellos siempre saben anticipada las notas de mis pruebas, entonces ellos siempre iban donde la profesora para que veía mi evaluación y ¿por qué me fue mal? Entonces me explicaban al día siguiente cuáles habían sido mis errores, en que yo me había equivocado, eso también yo lo encontré muy positivo (...)”.*

La entrevistada indicó que, además, el apoyo institucional no solo se daba desde la iniciativa del equipo, sino que también cuando ella misma solicitaba ayuda. Cada vez que necesitaba mayor claridad en los contenidos o explicaciones más accesibles, recibía respuesta oportuna, lo que reafirma el valor de este tipo de acompañamiento en su proceso educativo, como relata: *“(...) yo pedí que me*

*apoyaran, que me explicaran para ser más claro, con ejemplos para poder ir entendiendo".*

Otro elemento institucional que facilitó su egreso es en relación al espacio físico otorgado por la universidad, al mencionar la disponibilidad de un espacio (el centro de acompañamiento) donde podía acceder libremente a estudiar, hacer consultas y preparar evaluaciones: *"(...) Primero y segundo año yo iba mucho a la* [centro de apoyo]. *Por ejemplo, yo tenía prueba la próxima semana, yo iba a la* [centro de apoyo] *para estudiar, hacer preguntas, para que me explicaran y tener claro (...)".*

Además de comentar respecto al espacio físico del cual disponía, la entrevistada en el relato evidencia que la universidad fue un espacio acogedor y seguro, libre de discriminación. En el, la entrevistada se sintió valorada y respetada: "(...) *yo sentí que la universidad fue mi segundo hogar, porque nunca sufrí, nunca me discriminaron, nunca sufrí bullying o que me pasarán a llevar, yo me sentí que se preocupan por mí, me sentía segura, contenta, siempre quería ir a la universidad".* Lo relatado, indica que en ella se generó un fuerte sentido de pertenencia.

Por otro lado, la entrevistada comentó que en ocasiones, ante la ausencia de intérprete, una profesora asumía ese rol, lo que también se considera parte del apoyo institucional. En el relato menciona: *"O a veces la profesora (...), no sé si todavía trabaja en la [universidad], pero ella siempre me interpretaba cuando no venía mi intérprete, ella siempre me interpretaba (...)".* El hecho de que existiera

una docente con las competencias necesarias para interpretar en LSCh fue clave para mantener la continuidad de las clases.

Otro elemento facilitador fueron las estudiantes en práctica, quienes, según la entrevistada, contaban con las competencias necesarias para explicar de forma clara los contenidos. Aunque, la entrevistada declaró, no saber si estaban certificadas como intérpretes, valora sus competencias y manejo de la LSCh, y su apoyo durante el proceso formativo. Lo expuesto lo relata en: "(...) *Eso me ayudó, me facilitó la comprensión de lo que necesitaba que me ayudaran".*

Ahora bien, en relación a los apoyos externos a la institución, la entrevistada contaba tanto con apoyos técnicos (intérprete de LSCh) como también con beneficios económicos para cursar su carrera, así lo indica: *"(...) yo firmé con SENADIS para que me diera un fondo para intérprete",* respecto al servicio de interpretación. Además, en el relato destaca: *"Si, tenía gratuidad y la beca indigena. (...) estatales, las dos estatales",* lo cual revela como importante al provenir de una familia humilde, ya que no contaban con los recursos económicos para cubrir toda la carrera y otras necesidades. Además mencionó que fue su tía quien la apoyó en el proceso de postulación, facilitando acceso a estos recursos.

#### 1.3.1.3. PSD 1

En relación con el criterio de apoyo institucional interno y externo, el entrevistado señaló que la institución contaba con un programa de inclusión que funcionó como un facilitador durante su trayectoria universitaria. Este programa le

brindó acompañamiento tanto en el ámbito académico como administrativo, lo que contribuyó a sostener su permanencia. En el plano académico, destacó la existencia de apoyos como tutorías, acompañamientos y consejerías, elementos que le permitían resolver dudas, mantenerse informado y recibir orientación pertinente a sus necesidades educativas. Así lo expresa al mencionar: *"(...) en la universidad también había un grupo, así como el [centro de apoyo]. Sí y también temas de inclusión. Sí, en ambos. En ambos había ciertos apoyos. Eh, había acompañamiento, tutores, sí, consejeros también (...)".*

En el ámbito administrativo, señaló que se le proporcionaba orientación en los procesos necesarios para acceder a fondos y beneficios, lo que se convertía en un apoyo concreto para sostener los costos asociados a su formación. Asimismo, mencionó que el programa institucional le permitía realizar solicitudes específicas relacionadas con la discapacidad, como acceder a herramientas o gestionar recursos según sus necesidades particulares. Esto se refleja en su declaración: *"Sí, bueno, sí. Bueno, así entregaban apoyo y sabía que entregar un apoyo en temas de discapacidad. Sí, por ejemplo, herramientas también. Sí, yo podía hacer peticiones también, como no sé de ciertos recursos o también con temas del SENADIS me apoyaban (...)".*

Finalmente, el entrevistado subraya la relevancia del rol del consejero dentro del programa, describiéndolo como un apoyo significativo que facilitaba información y acompañamiento constante. La orientación recibida desde esta

figura institucional se presenta como un recurso clave que favoreció su continuidad en la educación superior.

#### 1.3.1.4. PSD 2

En relación con los apoyos institucionales internos, el entrevistado destacó de manera significativa el acompañamiento brindado por una de sus profesoras, quien asumió un rol activo y comprometido en su proceso de aprendizaje. Según su relato, la docente no solo demostraba disposición dentro del contexto formal de clases, sino que también extendía su apoyo fuera del horario académico, dedicando instancias personales para reforzar contenidos y asegurar su comprensión. Esto se evidencia en el siguiente testimonio: *"(...) una profesora de la asignatura de Derecho Romano, muy buena, joven, la misma buena voluntad, me decía, 'ya ven, ven, ven a mi casa', iba casi 2 veces a la semana, ella me enseñaba, me explicaba Derecho romano (...)"*.

El acompañamiento constante de la docente —realizado incluso en espacios personales y con un nivel de dedicación que trascendía sus obligaciones laborales— permitió al entrevistado profundizar en contenidos complejos y avanzar en su proceso formativo. Este apoyo individualizado actuó como una medida concreta para disminuir barreras de acceso a la información, facilitando la comprensión de la asignatura y contribuyendo directamente a su permanencia universitaria. En palabras del entrevistado, compartir tiempo con la profesora,

estudiar juntos y recibir explicaciones claras representó un recurso clave para enfrentar con mayor seguridad los desafíos académicos.

### 1.3.2. Condiciones que contribuyen a la deserción

#### 1.3.2.1. PSE 1

En relación con los apoyos institucionales, el entrevistado describió una dificultad asociada a la metodología de clases utilizada por el profesorado, la cual no consideraba las particularidades comunicativas de las personas Sordas. Según su relato, el acceso a la información dependía completamente del canal visual, ya que debía mantener la atención en el intérprete de Lengua de Señas para comprender los contenidos. Esto le impedía tomar apuntes durante la clase, generando una barrera significativa para el estudio posterior. Así lo expresa: *"(...) porque cuando van a clases el profesor habla y estás mirando al intérprete, pero no logras tomar apuntes; o ves al intérprete o tomas apuntes, entonces ves la información que te entrega el intérprete, pero en casa ¿qué información puedes estudiar?".*

Este testimonio evidencia que la ausencia de estrategias institucionales adaptadas afectó directamente su proceso académico, constituyendo un factor que pudo contribuir a la deserción, ya que obstaculizaba el acceso autónomo al material necesario para repasar y consolidar los aprendizajes.

#### 1.3.2.2. PSE 2

En relación con el apoyo institucional, la entrevistada identificó experiencias que, lejos de facilitar su proceso académico, constituyeron barreras que dificultaron su acceso pleno a la información y su participación en espacios formativos. En primer lugar, señaló que, dentro de la unidad de apoyo académico, existía una docente que utilizaba predominantemente la lengua oral, lo que no se ajustaba a sus características comunicativas ni a sus necesidades como persona Sorda usuaria de la Lengua de Señas Chilena. La ausencia de un entorno comunicativo accesible limitaba su comprensión y se convertía en un obstáculo para el acompañamiento efectivo. Esto se evidencia cuando expresó: *"(...) yo necesito lengua de señas para entender"*.

A lo anterior se suman las dificultades en la interacción con la intérprete asignada. La entrevistada relató discrepancias en el uso de señas y la falta de modulación por parte de la profesional, elementos que afectaban directamente la claridad y continuidad del mensaje interpretado. Esta situación interrumpía su proceso de aprendizaje y generaba tensiones que incidían en su experiencia académica. Así lo manifiesta al señalar: *"(...) sus señas eran como distintas a las mías, no sé, yo no entendía y eso interrumpía mi progreso académico"*.

En conjunto, estas experiencias muestran que la falta de adecuación institucional a sus características lingüísticas, así como las dificultades generadas en el proceso de interpretación, obstaculizaron su acceso a la información académica. Ambos factores representan elementos que, según el relato de la

entrevistada, podrían contribuir a la deserción universitaria, en tanto afectan la comprensión de contenidos, generan frustración y limitan la participación plena en su proceso formativo.

#### 1.3.2.3. PSD 1

En relación con el criterio de apoyo institucional, el entrevistado identificó diversos elementos que contribuyeron a su deserción. En primer lugar, señaló un creciente malestar con la institución y un agotamiento emocional asociado a la experiencia universitaria, lo que se evidencia en su declaración: *"(...) yo estaba chato, ya no quería seguir avanzando, no me sentía bien, no me sentía bien con la universidad tampoco"*. Este descontento generalizado deja entrever que la institución no lograba responder a sus necesidades, afectando su continuidad académica.

Asimismo, describió dificultades vinculadas al funcionamiento del programa de inclusión de su universidad. Mencionando que la persona encargada del área no contaba con suficiente experiencia y que la gestión resultaba desorganizada, generando un ambiente poco claro y confuso para él. Esta percepción se refleja cuando señala: *"(...) también hay efectos negativos (...) por ejemplo, la persona responsable que trabajaba ahí, tampoco tenía tanta experiencia (...) era un poco caótico (...) me sentía un poco extraño"*. La falta de un acompañamiento sólido y especializado emerge como una barrera significativa para su permanencia.

Otro elemento relevante se relaciona con la variabilidad en la calidad del servicio de interpretación en LSCh. El entrevistado expresó que algunos intérpretes eran competentes, mientras que otros no cumplían con un estándar adecuado, lo que repercutía directamente en su acceso a la información académica. Esto se evidencia en: *"Sentía que no tenían tanta experiencia también los intérpretes (...) algunos eran buenos, otros no tanto (...) dependía mucho"*. Esta inconsistencia dificultaba su participación plena en las clases y generaba desigualdad en comparación con sus pares oyentes.

Finalmente, el entrevistado mencionó barreras relacionadas con la organización académica, indicando que, debido a las reprobaciones previas, podía inscribir un número limitado de asignaturas por semestre. Esta restricción afectaba su avance curricular, puesto que acumulaba cada vez más cursos pendientes, aun cuando lograba aprobar los que tomaba. Así lo expresa: *"Si, los cursos que podía tomar eran muy pocos (...) lograba aprobar, pero seguían faltándome asignaturas (...) entonces ya no quería más"*. La imposibilidad de avanzar al ritmo esperado contribuyó a un sentimiento de frustración y agotamiento, elementos que influyeron directamente en su decisión de abandonar la universidad.

En conjunto, estos factores evidencian que la falta de apoyos institucionales adecuados, la desorganización en la ejecución de los servicios, la asistencia inconsistente y la estructura académica poco flexible operaron como barreras que contribuyeron significativamente a la deserción del entrevistado.

#### 1.3.2.4. PSD 2

En relación con el apoyo institucional interno y externo, el entrevistado manifiestó que la universidad no brindó los apoyos necesarios para responder a sus requerimientos educativos. Según relata, fue él mismo quien debió gestionar recursos fundamentales, como la beca de SENADIS para financiar el servicio de interpretación, señalando: *"(...) la universidad no me dio nada. La beca de discapacidad fue de SENADIS, yo mismo la busqué yo mismo. El Dae igual tenía como ayuda estudiantil, pero no me apoyaron en nada. No, no me apoyaron en nada".* Esta ausencia de acompañamiento institucional representa un factor que incidió en su deserción, ya que no percibió respaldo ni acciones concretas que garantizaran su inclusión.

Si bien la institución contaba con un espacio de acompañamiento estudiantil (DAE), el entrevistado enfatizó que las barreras comunicativas impidieron que dichos apoyos fueran efectivos. La falta de conocimientos de Lengua de Señas por parte del personal dificultó la interacción, lo que generó frustración y limitó el acceso a los beneficios disponibles: *"Había ánimo, pero es diferente, la [universidad] tiene mucha voluntad, pero no había acceso a la Lengua de Señas. Ese es el punto de debilidad o choque ¿cómo me explicaban?"*. Esto evidencia un entorno institucional que, pese a su intención, no contaba con las condiciones mínimas de accesibilidad lingüística.

Por otro lado, el entrevistado expresó que, aunque contaba con intérprete en sus clases, este apoyo no resultaba suficiente. La falta de dominio del

vocabulario académico específico por parte del ILS dificultaba la comprensión de los contenidos, obligándolo incluso a enseñarle nuevas señas durante las clases, lo que interrumpía su proceso de aprendizaje. Así lo señaló: *"(...) él venía, interpretaba, él sabía algo de Derecho, un poco, pero cuando señaba (...) debía enseñarle a esa persona (...) ¿mi aprendizaje qué? Entonces yo quiero un intérprete capacitado para eso (...)".*

Finalmente, destacó que la gran cantidad de lecturas en español representaba una barrera significativa, considerando que el español es su segunda lengua. La falta de adaptaciones adecuadas dificultó aún más este proceso: *"(...) muchas lecturas en español, para mi, mi primera lengua es la lengua de señas (...) me esforzaba y esforzaba, era difícil (...)".* Esto evidencia un acceso desigual a los contenidos escritos, constituyéndose como otro elemento que contribuyó a su deserción.

## 1.4. Relaciones sociales

### 1.4.1. Condiciones que favorecen el egreso

#### 1.4.1.1. PSE 1

Respecto del criterio relaciones sociales, el relato pone en manifiesto que el contacto con otras personas Sordas en la institución fue un facilitador en su experiencia universitaria. La posibilidad de compartir con pares que también eran Sordos, aunque pertenecieran a otras carreras, le permitió establecer vínculos y fortalecer su sentido de pertenencia en el entorno educativo. Este aspecto social

contribuyó positivamente a su permanencia, al generar un espacio de identificación compartida y reconocimiento mutuo entre estudiantes. Así lo expresa: *"(...) había más personas Sordas que yo conocía [en otras carreras] (...)".*

#### 1.4.1.2. PSE 2

Respecto del criterio de relaciones sociales, la entrevistada indicó que uno de los elementos que favoreció su proceso de egreso fue el apoyo brindado por sus compañeros y compañeras de generación en situaciones puntuales, especialmente cuando su intérprete no podía asistir a clases: *"(...) mi intérprete [...] me avisaba siempre antes, si no podía ir a clase por alguna situación. La primera vez fuí a clase y mis compañeros con gran voluntad se turnaron para interpretarme".* Como se indica, en esos momentos, los pares asumían voluntariamente el rol de intérprete o facilitador de la comunicación. Dicha red de apoyo da cuenta de un entorno relacional positivo que fortaleció su experiencia universitaria.

A su vez, la entrevistada manifestó que contaba con diversas herramientas comunicativas que facilitaron su interacción con el entorno académico, ya que señaló: *"(...) a lo mejor yo no hablo, pero sí entiendo español, me puedo comunicar por celular, puedo escribir, puedo mantener una comunicación y eso motiva a mi independencia, eso es como una independencia real".* Este dominio de distintas formas de comunicación contribuyó a su independencia y a la construcción de relaciones sociales que impactaron positivamente en su proceso

de formación y egreso.

#### 1.4.1.3. PSD 1

En cuanto al criterio de relaciones sociales, el entrevistado no expone ni se deducen elementos que hayan favorecido su permanencia o egreso en la educación superior. No se identifican interacciones con pares, docentes u otras figuras del entorno académico que hayan actuado como facilitadores en su trayectoria universitaria.

#### 1.4.1.4. PSD 2

Respecto del criterio de relaciones sociales, el entrevistado señaló que, durante su trayectoria universitaria, logró establecer vínculos con un grupo reducido de compañeros que se convirtió en una fuente significativa de apoyo. En su relato destaca que estas personas no lo discriminaban ni limitaban su participación, sino que, por el contrario, constituían un espacio seguro y de acompañamiento dentro del entorno académico. Así lo expresó: *"(...) Tenía compañeros, cuatro o cinco que me apoyaban, compartía con ellos (...)".*

La presencia de este grupo social funcionó como un factor facilitador para su permanencia, al ofrecer contención y apoyo emocional en un contexto donde experimentó, en general, barreras y dificultades con otros pares. Este reducido círculo de relaciones positivas contribuyó a mitigar experiencias adversas y fortaleció su sentido de pertenencia dentro de la universidad.

### 1.4.2. Condiciones que contribuyen a la deserción

#### 1.4.2.1. PSE 1

En relación con el criterio de relaciones sociales, el entrevistado señaló que los trabajos grupales constituían una barrera significativa durante su trayectoria universitaria. Esta dificultad se originaba principalmente por la ausencia de intérprete fuera del horario de clases, ya que su disponibilidad para permanecer en actividades extraclase dependía exclusivamente de su voluntad: *"Uhmm… sí, oh, un poco de barrera fueron los trabajos grupales, el asunto del tiempo porque el intérprete estaba solo dentro de la universidad, los tiempos universitarios, entonces dependía de la voluntad del intérprete si se quedaba a los trabajos grupales o no, entonces para los trabajos grupales estaba solo y me tenía que tratar de comunicar solo con mis compañeros".*

Esta situación generaba una barrera comunicativa que afectaba su participación en las actividades grupales, lo que constituye un factor negativo en su proceso académico y un elemento que pudo haber contribuido a la posibilidad de deserción, al obstaculizar su integración y desempeño en instancias clave del desarrollo universitario.

#### 1.4.2.2. PSE 2

En relación con el criterio de relaciones sociales, la entrevistada expresó haber enfrentado barreras significativas al integrarse a una nueva generación de estudiantes tras reprobar un curso. Relató que sus compañeros la observaban

como un “caso especial”, debido a la novedad que representaba para ellos interactuar con una persona Sorda y con una intérprete en el aula: *“Conocí una generación nueva de estudiantes, estaba un poco incómoda porque todos me miraban como un caso especial. La primera vez que veían un sordo, pero yo ya no quería que me miraran de forma diferente (...)”*. Esta percepción constante de diferencia y exposición afectó su comodidad y dificultó la construcción de vínculos sociales dentro del grupo.

Asimismo, la entrevistada señaló haber experimentado presión por parte de docentes, especialmente por la conducta de una profesora que realizaba comparaciones entre ella y otra estudiante con pérdida auditiva: *“(...) yo me he sentido presionada por los profesores (...)”.*

La docente establecía juicios que diferenciaban y jerarquizaban a ambas estudiantes, lo que generó tensión y malestar en la relación entre ellas: *“El problema es que esa profesora siempre, siempre hacía comparación entre las dos, siempre, por ejemplo, decía ‘la sorda perfecta [pse 2] y la sorda no perfecta es [compañera de PSE 2], porque [compañera de PSE 2] no sabe señas’ (...)”.*

Estas comparaciones, además de ser inapropiadas, deterioraron la dinámica social y emocional de la entrevistada, ya que instalaban una relación marcada por expectativas rígidas y evaluaciones subjetivas que afectaban su bienestar. En conjunto, estas experiencias configuraron barreras relacionales relevantes que pudieron incidir en la posibilidad de deserción.

#### 1.4.2.3. PSD 1

En relación con las condiciones que influyeron en la deserción, el entrevistado identificó dos factores vinculados al ámbito social y a la modalidad de estudios que afectaron directamente su permanencia en la universidad. En su relato señaló que la llegada de la pandemia provocó un cambio abrupto desde la presencialidad hacia la virtualidad, lo que generó dificultades significativas en su proceso académico y en su interacción con el entorno: *"Mm… bueno, yo pienso que hay 2 cosas que pueden haber afectado, una es la pandemia. Sí, que teníamos que empezar la virtualidad por Zoom (…)"*.

El entrevistado también mencionó que este contexto afectó no solo su experiencia individual, sino que incrementó problemas sociales de manera generalizada, afectando la dinámica relacional entre las personas: *"(…) también afectó el tema social a las personas, aumentó el problema social".*

Al ser consultado sobre si estos elementos influyeron en su decisión de abandonar la carrera, confirmó: *"Sí, sí, también, sí. También puede ser ambas cosas".*

En conjunto, estas experiencias evidencian que el cambio de modalidad y el deterioro de las interacciones sociales durante la pandemia constituyeron factores relevantes que contribuyeron a su deserción, ya que alteraron tanto su acceso a las clases como su sentido de conexión y pertenencia dentro del entorno universitario.

#### 1.4.2.4. PSD 2

En relación con el criterio de relaciones sociales, el entrevistado relató experiencias de discriminación tanto por parte de sus compañeros como de algunos docentes, lo que afectó directamente su bienestar emocional y su participación en el espacio académico. Aunque mencionó haber contado con el apoyo de un pequeño grupo de compañeros, este apoyo no fue suficiente para contrarrestar el ambiente general de exclusión que enfrentaba, tal como expresa: *"(...) tenía compañeros, cuatro o cinco que me apoyaban, compartía con ellos, pero el resto solo me miraban como «él es tonto, es Sordo y no puede» (...) algunos profesores también, sentí como que me ningunearon (...) me decían palabras irónicas (...) muchas cosas me frustraron en ese tiempo".*

El entrevistado también describió cómo, en los trabajos grupales, sus pares limitaban su participación asignándole tareas superficiales y desvinculadas del análisis o elaboración profunda, restringiendo así su desarrollo académico y sentido de pertenencia: *"(...) me decían «no te preocupes, tú diseñas la portada» (...). Yo quería participar y opinar (...) pero me decían «no, no, tranquilo» (...) como si fuera pobrecito (...) yo decía «no, yo también quiero aprender»".* Según su relato, esta dinámica estaba marcada por una visión asistencialista y paternalista que lo excluía del proceso colectivo de aprendizaje.

Estas experiencias de exclusión y subestimación actúan como un factor significativo que contribuye a la deserción, pues generaron frustración constante

en el entrevistado, quien percibió que no se le permitía participar de forma equitativa ni demostrar sus capacidades en el contexto universitario.

## 2. Análisis de segundo nivel

Para este análisis se revisaron los resultados obtenidos en el nivel 1 con el propósito de identificar los factores que, dentro de cada categoría, se repiten o contrastan entre las personas Sordas egresadas y las personas Sordas que desertaron. El objetivo es reconocer los elementos comunes que favorecen el egreso, así como aquellos que podrían contribuir a la deserción, dejando explícito cuando no existen coincidencias en alguna de las categorías analizadas. A partir de esta revisión comparativa, se presenta el siguiente análisis.

### 2.1. Personas Sordas Egresadas

#### 2.1.1. Recursos personales

##### 2.1.1.1. Condiciones que favorecen el egreso

A lo largo de los relatos de ambas personas entrevistadas se evidenció una motivación intrínseca sostenida por el deseo de cursar y egresar de sus respectivas carreras universitarias. Sin embargo, esta motivación no fue el único factor que posibilitó la consecución de dicho objetivo. En ambos casos, el componente económico desempeñó un rol fundamental, ya que lograron financiar sus estudios mediante el trabajo. Esto permitió que la variable económica no se transformara en un obstáculo para su permanencia en la universidad, evidenciando que la capacidad de generar ingresos propios operó como un facilitador clave para avanzar en sus trayectorias

académicas. En síntesis, aunque la motivación y las herramientas personales fueron elementos relevantes, la compatibilización efectiva entre trabajo y estudio fue determinante para que lograran egresar.

Otro aspecto en común entre ambas personas egresadas fue la capacidad de reconocer sus fortalezas y debilidades, lo que se tradujo en identificar oportunamente los momentos en que debían solicitar apoyo. Este ejercicio de autoconocimiento evitó riesgos en su permanencia y progresión académica, y demuestra un manejo consciente de sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, la autonomía y la proactividad se posicionan como elementos centrales, dado que les permitieron buscar el apoyo necesario para asegurar un proceso formativo satisfactorio, favoreciendo directamente su egreso.

Si bien ambos entrevistados presentaban similitudes en cuanto a sus fortalezas, reconocimiento de debilidades y valores personales, la percepción que cada uno tiene sobre la importancia de estos aspectos difiere. Una de las personas enfatizó la responsabilidad y constancia como valores esenciales, mientras que la otra resaltó la seguridad, autoconfianza y autoestima. Esto evidencia que, aun cuando existan factores facilitadores comunes durante sus trayectorias educativas, las percepciones y significados asociados a ellos no son homogéneos, ya que cada persona interpreta y vivencia sus procesos desde sus propias experiencias, características y realidades.

Finalmente, ambos entrevistados coinciden en que el dominio del español escrito como segunda lengua fue un factor clave para su adaptación y posterior egreso. Además de constituir una herramienta de acceso a los contenidos académicos, una de

las personas entrevistadas lo identificó también como un recurso que facilitó su comunicación con un entorno mayoritariamente oyente, otorgándole mayor independencia en la vida universitaria. De este modo, el dominio del español escrito adquiere especial relevancia en un contexto donde la lengua materna de los entrevistados no es la dominante.

#### 2.1.1.2. Condiciones que contribuyen a la deserción

En el relato de PSE1 no se identifican recursos personales que hayan incidido directamente en una posible deserción. Sin embargo, PSE2 sí mencionó un factor que la hizo considerar abandonar la universidad: la reprobación de una asignatura. Este hecho generó sensaciones de frustración y cuestionamientos respecto a su capacidad para finalizar la carrera, constituyéndose en un momento crítico que afectó su motivación y seguridad para continuar. A ello se sumó la necesidad de financiar los semestres adicionales que excedían la cobertura de la beca con la que estudiaba, lo que intensificó el impacto emocional de la situación.

Si bien este episodio no derivó finalmente en su abandono de la carrera, sí evidenció cómo ciertos obstáculos académicos, acompañados de tensiones económicas, pueden generar escenarios de riesgo que amenazan la continuidad y el eventual egreso de estudiantes Sordos.

### 2.1.2. Apoyo familiar

#### 2.1.2.1. Condiciones que favorecen el egreso

De acuerdo con los relatos de ambas personas entrevistadas, el apoyo familiar desempeñó un rol fundamental como facilitador en su permanencia y egreso de la universidad. Este respaldo no solo ofreció contención emocional, sino que también generó las condiciones necesarias para que pudieran sostener su trayectoria educativa y concretar el objetivo de culminar sus carreras.

En ambos casos, dicho apoyo se expresó a través de una convivencia positiva en sus hogares y un acompañamiento afectivo constante, elementos que contribuyeron a disminuir factores de riesgo —principalmente emocionales— y a fortalecer la motivación para continuar.

En conjunto, la presencia de una red familiar que brindó contención, compañía y apoyo sostenido permitió crear un entorno seguro y estimulante, el cual resultó esencial para que ambas personas pudieran mantenerse en la educación superior y finalmente egresar.

#### 2.1.2.2. Condiciones que contribuyen a la deserción

Solo una de las entrevistadas identificó factores que pudieron influir en la posibilidad de desertar. El primero de ellos se relaciona con la falta de consideración de sus intereses personales frente a las expectativas familiares, lo que la llevó a elegir una carrera que no respondía a sus motivaciones iniciales. Esta situación generó frustración

y desconexión con su proyecto formativo, transformándose en un elemento que pudo haber afectado su continuidad.

El segundo factor corresponde a la presión económica surgida cuando se le delegó la responsabilidad de autofinanciar los semestres restantes. Esta carga adicional, sumada a la tensión provocada por una decisión vocacional no propia, complejizó su experiencia universitaria y se configuró como un elemento que incrementó el riesgo de deserción.

### 2.1.3. Apoyo institucional interno y/o externo

#### 2.1.3.1. Condiciones que favorecen el egreso

En ambos casos, los entrevistados coincidieron en que sus instituciones contaban con departamentos de inclusión que desempeñaron un rol relevante en el acompañamiento académico. En el caso de PSE2, este apoyo se manifestó de manera particularmente activa, ya que su departamento realizaba un seguimiento anticipado de sus calificaciones y entregaba retroalimentación oportuna. Además, la entrevistada recurría frecuentemente a este espacio para estudiar, resolver dudas y solicitar aclaraciones, lo que evidencia un uso efectivo de los recursos institucionales disponibles. Otro elemento que destaca en su relato es la acción de una docente que, ante la ausencia de intérprete, asumía temporalmente esa función, facilitando la continuidad académica. Aunque esta medida no formaba parte de un protocolo institucional, la iniciativa docente se convirtió en un apoyo significativo para su proceso formativo y egreso.

Por otro lado, ambos entrevistados coincidían en haber contado con fondos SENADIS destinados al financiamiento del servicio de interpretación, lo que permitió asegurar de manera continua el acceso a la información. Este recurso externo se constituyó como un facilitador clave para la permanencia y posterior egreso, al garantizar condiciones de accesibilidad necesarias en el contexto académico.

Asimismo, el ambiente universitario se presentó como un aspecto positivo para ambos casos. Aunque cada uno resaltó componentes distintos —uno enfatizó factores estructurales y de accesibilidad, mientras que el otro destacó el clima institucional y la convivencia estudiantil— ambos coinciden en haber desarrollado un fuerte sentido de pertenencia hacia su institución. Este elemento resultó fundamental, pues fortaleció su integración al entorno universitario, su motivación para sostener el proceso académico y su compromiso con el egreso.

Finalmente, en los dos relatos se resaltó el rol de terceras personas, como ayudantes o estudiantes en práctica, quienes proporcionaron apoyo académico directo. Estas figuras contribuyeron a reforzar contenidos, resolver dudas y facilitar la adaptación universitaria, interviniendo desde competencias adecuadas y pertinentes a las necesidades de los entrevistados. Su presencia se configura así como un elemento institucional facilitador que garantizó un acceso más equitativo a la información y a las exigencias de la vida universitaria.

### 2.1.3.2. Condiciones que contribuyen a la deserción

Ambos entrevistados coincidieron en que los apoyos institucionales presentaron limitaciones importantes en cuanto a la adaptación de las clases y de la dinámica universitaria a las características comunicativas y de aprendizaje de las personas Sordas. Uno de los principales obstáculos identificados fue el predominio de la lengua oral en la organización de las clases, lo que restringe el acceso pleno a la información. En el caso de PSE1, esta situación se expresa de manera concreta al señalar que debía decidir entre observar la interpretación o tomar apuntes, dado que ambos procesos dependen del canal visual. Esta incompatibilidad entre recibir y registrar la información dificulta el estudio autónomo y constituye un factor que puede incidir en una eventual deserción, ya que refleja una falta de adecuación del entorno educativo a sus necesidades.

Respecto de la interacción con intérpretes, las experiencias de los entrevistados divergen. Mientras que uno de ellos no manifestó dificultades significativas, la PSE2 describió tensiones derivadas de discrepancias en el uso de señas y de la ausencia de modulación por parte de la intérprete, lo que afectaba su comprensión del contenido. A esto se suma una situación de carácter ético, donde la profesional incorporaba elementos no vinculados al ámbito académico, lo que generó incomodidad y obstaculizó la calidad del apoyo recibido.

En conjunto, estos elementos evidencian que la falta de adecuación metodológica en las clases, así como las dificultades asociadas a la interpretación en Lengua de Señas Chilena, son factores que pueden incidir negativamente en la

permanencia universitaria. Al afectar directamente el acceso a la información y el desarrollo académico, estos aspectos se configuran como condiciones que, de no abordarse, pueden propiciar escenarios de deserción.

### 2.1.4. Relaciones Sociales

#### 2.1.4.1. Condiciones que favorecen el egreso

Los entrevistados destacaron la relevancia que tuvieron las relaciones sociales en sus trayectorias educativas, aunque desde experiencias distintas. En el caso de PSE1, la presencia de otros pares Sordos dentro de la institución funcionó como un facilitador, puesto que compartir una misma cultura y lengua permitió generar vínculos significativos y un espacio de pertenencia en el entorno universitario.

Por otro lado, PSE2 resaltó el apoyo recibido por parte de pares oyentes, quienes en momentos puntuales asumieron el rol de intérpretes cuando la profesional no se encontraba disponible. Esto fue posible debido a que, por la naturaleza de la carrera, dichos compañeros poseían conocimiento de la Cultura Sorda y dominio de la Lengua de Señas Chilena, lo que permitió una comunicación efectiva y una participación más equitativa en el aula. Este apoyo facilitó su integración académica y contribuyó directamente a la continuidad y éxito de su proceso formativo.

En ambos relatos, la comunicación aparece como un eje central para la inclusión, permanencia y egreso. Tanto el intercambio fluido con otros estudiantes como la posibilidad de acceder a apoyos comunicativos inmediatos se configuran como

elementos clave que fortalecieron la experiencia universitaria de las personas entrevistadas.

#### 2.1.4.2. Condiciones que contribuyen a la deserción

Respecto de las relaciones sociales, los relatos evidencian dificultades vinculadas tanto a la interacción con pares como con docentes. En el caso de PSE1, la principal barrera se relacionó con los trabajos grupales realizados fuera del horario de clases, donde la ausencia del intérprete en LSCh – cuyo apoyo estaba limitado exclusivamente al horario formal – y el desconocimiento de la lengua de señas por parte de sus compañeros oyentes generaron obstáculos comunicativos. Esta falta de accesibilidad en la interacción afectó su integración en el trabajo colaborativo, constituyendo un posible factor que podría haber incidido en la deserción.

Por otro lado, PSE2 describió barreras sociales y emocionales derivadas de su incorporación a una nueva generación, en la cual se sintió expuesta y tratada como un “caso especial”. Esta percepción de diferenciación dificultó la formación de vínculos dentro del grupo curso, lo que se configura como un factor que pudo obstaculizar su experiencia académica al generar un entorno social poco acogedor.

En cuanto a las relaciones con docentes, PSE1 no mencionó experiencias relevantes en este ámbito. En contraste, PSE2 relató haber experimentado presión por parte de una profesora, quien realizaba comparaciones constantes entre ella y otra estudiante con pérdida auditiva. Esta dinámica no solo generó tensión entre ambas estudiantes, sino que también afectó su bienestar emocional, configurándose como un

elemento que podría haber contribuido a una posible deserción al dificultar su integración social y académica.

## 2.2. Personas Sordas Desertoras

### 2.2.1. Recursos personales

#### 2.2.1.1. Condiciones que favorecen el egreso

En los relatos de ambas personas desertoras se observó que, pese a las barreras presentes en sus trayectorias educativas, desarrollaron estrategias personales para enfrentar las dificultades propias del contexto universitario. En el caso de PSD2, la búsqueda activa de becas y la realización de trabajos remunerados le permitieron financiar sus estudios y sostener su permanencia durante un periodo significativo. Por su parte, PSD1 recurrió a la adaptación y resolución autónoma de situaciones comunicativas cuando no contaba con interpretación, lo que refleja capacidad de ajuste ante las barreras del entorno.

En síntesis, aunque ninguno de los entrevistados logró concluir sus estudios, comparten recursos personales como la proactividad y la capacidad de adaptación, los cuales, a pesar de no haber sido suficientes para alcanzar el egreso, se reconocen como factores que podrían haber favorecido una permanencia más prolongada en sus respectivas carreras.

#### 2.2.1.2. Condiciones que contribuyen a la deserción

En el ámbito de los recursos personales, ambos entrevistados identificaron factores que influyeron negativamente en su motivación y continuidad en la educación superior. Sin embargo, la naturaleza de estos factores y su impacto en la experiencia universitaria presentan matices distintos.

En el caso de PSD1, la desmotivación surgió a partir de la percepción de que su esfuerzo académico no se traducía en los resultados esperados. Esta sensación de estancamiento generó desgaste emocional y disminuyó su interés por continuar con la carrera. Por su parte, PSD2 señaló que la reprobación de asignaturas, junto con el consecuente retraso en el avance curricular, se transformó en un elemento decisivo en su frustración y posterior abandono. Además, destacó que su bajo dominio lector en español —su segunda lengua— dificultaba enfrentar las exigencias académicas, especialmente en cursos con altas cargas de lectura. A ello se suma el impacto de las paralizaciones estudiantiles, que profundizó su sensación de desfase al retomar las actividades académicas.

En conjunto, estos elementos dan cuenta de cómo la frustración, el desgaste emocional, las brechas lingüísticas y la acumulación de retrasos en la trayectoria formativa se configuraron como factores que incidieron directamente en la deserción de los entrevistados.

### 2.2.2. Apoyo familiar

#### 2.2.2.1. Condiciones que favorecen el egreso

Dentro del ámbito del apoyo familiar, solo la PSD2 mencionó haber contado con una red de apoyo emocional proveniente de su entorno cercano. Este respaldo se vio facilitado por el manejo de la Lengua de Señas Chilena (LSCh) por parte de familiares y personas significativas, lo que permitió una comunicación fluida respecto de su experiencia universitaria. Esta accesibilidad comunicativa contribuyó a generar un acompañamiento efectivo, constituyéndose en un apoyo que favoreció su permanencia y continuidad en la educación superior.

#### 2.2.2.2. Condiciones que contribuyen a la deserción

En cuanto al apoyo familiar, ambos entrevistados manifestaron no haber contado con un acompañamiento suficiente durante su trayectoria académica. Las dificultades familiares, las necesidades económicas, los problemas de salud dentro del núcleo familiar y la ausencia de apoyo en lo académico se presentan como condiciones que contribuyeron a la deserción, ya que estos factores complejizan la posibilidad de sostener el proceso formativo y alcanzar los objetivos propuestos.

En el caso de la PSD2, además, se evidenció un cuestionamiento por parte de personas cercanas respecto a la carrera que cursaba, lo que también pudo influir negativamente en su continuidad y en el eventual abandono de sus estudios.

### 2.2.3. Apoyo institucional interno y/o externo

#### 2.2.3.1. Condiciones que favorecen el egreso

En relación con los apoyos institucionales, sólo uno de los entrevistados (PSD1) señaló explícitamente que su institución contaba con un programa de inclusión. Sin embargo, ambos relataron haber recibido ciertos apoyos que, aunque puntuales, funcionaron como facilitadores durante su permanencia. En el caso de PSD1, se destacó la figura de un consejero que brindó orientación y acompañamiento, lo que favoreció su proceso académico. Por su parte, PSD2 mencionó el apoyo voluntario de una profesora, quien asumió un rol activo en su aprendizaje, dedicando tiempo adicional para reforzar contenidos y explicar materias complejas.

En ambos casos, estas figuras operaron como agentes que facilitaron el acceso a la información y ofrecieron acompañamiento académico, constituyéndose como elementos que, en su momento, favorecieron la permanencia de los entrevistados en sus respectivas trayectorias universitarias.

#### 2.2.3.2. Condiciones que contribuyen a la deserción

En ambos relatos se evidencia que las instituciones no lograron responder adecuadamente a las necesidades de los entrevistados, generando en ellos sentimientos de decepción y malestar emocional. Los discursos reflejan que las universidades no contaban con el conocimiento necesario sobre las características de las personas Sordas ni sobre su Cultura, lo que derivó en prácticas y apoyos insuficientes para garantizar una experiencia educativa inclusiva y equitativa.

Asimismo, tanto PSD1 como PSD2 mencionaron dificultades asociadas al servicio de interpretación en LSCh, pues enfrentaron barreras en el acceso a la información debido a la limitada preparación del personal. Entre los aspectos señalados se encuentran el escaso manejo de vocabulario técnico vinculado a las carreras que cursaban y la falta de experiencia en la interpretación, elementos que afectaron directamente su proceso de aprendizaje y participación en clases. Estas deficiencias en la interpretación se configuraron como un factor significativo que contribuyó a su deserción, al impedir el acceso equitativo a los contenidos académicos.

En cuanto al acceso a la oferta académica, PSD1 señaló restricciones en la inscripción de asignaturas, lo que generó un retraso constante en su avance curricular. Esta acumulación de cursos pendientes provocó desmotivación y una sensación de estancamiento, influyendo en su decisión de abandonar la carrera. Si bien no se cuenta con información equivalente en el caso de PSD2, la experiencia de PSD1 muestra cómo la falta de flexibilidad institucional y la ausencia de adaptaciones pueden afectar la permanencia estudiantil.

Por otra parte, aunque PSD1 no reportó dificultades específicas relacionadas con la lectura o escritura, la experiencia de PSD2 contrasta con ello al indicar que la gran cantidad de lecturas en español —su segunda lengua— constituyó una barrera significativa. La ausencia de adaptaciones accesibles para favorecer su comprensión generó un esfuerzo adicional que, pese a su dedicación, resultó insuficiente para sostener su avance académico. Esta dificultad lingüística contribuyó a su desmotivación, afectando su continuidad en la educación superior.

En conjunto, estas experiencias revelan barreras estructurales y comunicacionales que, al no ser abordadas adecuadamente por las instituciones, incidieron de manera directa en la deserción de los entrevistados.

### 2.2.4. Relaciones Sociales

#### 2.2.4.1. Condiciones que favorecen el egreso

En relación con las relaciones sociales, sólo una de las personas entrevistadas (PSD2) mencionó la presencia de un grupo de compañeros con quienes estableció vínculos positivos durante su permanencia en la universidad. Este grupo representó una fuente de apoyo significativa, especialmente en contraste con el resto de sus pares, quienes no siempre demostraron una actitud inclusiva. La existencia de este círculo cercano funcionó como un facilitador dentro de su trayectoria académica, proporcionando un espacio de acompañamiento y contención que contribuyó a sostener su permanencia en la institución.

#### 2.2.4.2. Condiciones que contribuyen a la deserción

En cuanto a las relaciones interpersonales, ambos entrevistados evidencian experiencias que dificultaron su permanencia en la educación superior. En el caso de PSD1, la transición a la virtualidad durante la pandemia de COVID-19 afectó significativamente su integración social y académica. Según su relato, el cambio en la modalidad de clases no solo interrumpió la dinámica universitaria previa, sino que también intensificó problemáticas sociales existentes, lo que contribuyó a erosionar su motivación y sentido de pertenencia.

Por su parte, PSD2 describió situaciones de discriminación directa por parte de compañeros y profesores. Entre las principales dificultades, destaca la exclusión en trabajos grupales debido al desconocimiento y prejuicio de sus pares respecto a la sordera, lo que limitaba su participación en actividades colaborativas y afectaba su proceso de aprendizaje. Asimismo, mencionó actitudes discriminatorias por parte de docentes, quienes, lejos de facilitar su integración académica, reforzaban dinámicas de exclusión. Estas experiencias acumuladas de discriminación, invisibilización y trato desigual actuaron como factores determinantes que contribuyeron a su decisión de abandonar la universidad.

## 3. Análisis de tercer nivel

El presente análisis integra la información obtenida de los análisis anteriores con el fin de responder a los objetivos específicos de la investigación: condiciones que favorecen el egreso, condiciones que contribuyen a la deserción y, finalmente, identificar qué factores asociados a la deserción pueden ser abordados por las universidades de la Región Metropolitana. Esta triangulación muestra los patrones compartidos, divergencias y aspectos estructurales del sistema educativo que inciden en la experiencia de estudiantes Sordos en educación superior.

### 3.1. Objetivo específico 1: Condiciones que favorecen el egreso

#### 3.1.1. Criterio: Recursos personales

En cuanto al criterio de recursos personales, los relatos de las personas entrevistadas, tanto egresadas como desertoras, muestran un elemento común: el

deseo de estudiar una carrera universitaria. Este deseo se expresa a través de una motivación e interés intrínsecos, así como de un compromiso con su formación académica, lo que se evidencia como un motor fundamental en el inicio de su trayectoria universitaria.

En relación con los sustentos económicos, se observaron diferencias en la manera en que cada grupo enfrentó las barreras que se les presentaron. Algunos de los entrevistados mencionaron haber tenido que compatibilizar el estudio con el trabajo para costear sus carreras universitarias, lo que implicó un alto nivel de exigencia personal y organización. En este aspecto, la búsqueda de ayuda y/o apoyos externos, tales como becas o alternativas de financiamiento, se presenta como una estrategia utilizada, aunque con efectos diferenciados.

A partir de lo anterior, se destaca que todos los entrevistados evidenciaron recursos personales como la autonomía, la capacidad de adaptación y la resiliencia, los cuales fueron claves para enfrentar las barreras y avanzar en sus procesos formativos, aunque estos no siempre resultaron suficientes para lograr el egreso.

Por último, dentro de este criterio, sólo las dos personas egresadas destacaron la importancia del dominio del español escrito, sin restar relevancia a la Lengua de Señas. Ambas coinciden en que manejar el español escrito facilita el acceso, la adaptación y el egreso en la educación superior. Una de ellas mencionó la necesidad de que las personas Sordas aprendan español escrito desde los primeros niveles educativos, lo que facilitaría su adaptación a la educación superior. La otra resalta la

importancia del español escrito en su vida y estudios, destacando su contribución a su independencia y autonomía. En contraste, las personas desertoras no mencionaron el dominio del español como un factor positivo o facilitador en su permanencia o egreso.

### 3.1.2. Criterio: Apoyo familiar

Respecto del criterio “apoyo familiar”, de acuerdo con los relatos de las personas egresadas y de quienes desertaron, se evidenció que este fue un factor relevante tanto para la culminación de los estudios, en el caso de PSE 1 y PSE 2, como para la permanencia, en el caso de PSD 1 y PSD 2 durante su trayectoria universitaria.

El análisis de los relatos reveló que el apoyo familiar se expresó principalmente desde el ámbito emocional, ya que no se mencionaron apoyos de carácter académico. En este contexto, la PSD 2 es quien señaló de manera explícita que su familia no pudo apoyarlo en lo académico, debido a que no contaban con los conocimientos del contexto universitario ni de los contenidos específicos de la carrera, lo que les impidió brindarle ayuda directa en dicho ámbito.

Es importante mencionar que las familias de los tres entrevistados que refieren haber contado con apoyo emocional manejaban y se comunicaban en Lengua de Señas Chilena (LSCh), lo que facilitó la interacción cotidiana y el acompañamiento en sus procesos personales y educativos.

En síntesis, para los tres entrevistados que hicieron referencia a este tipo de apoyo, la familia se configuró como un sostén emocional fundamental. A pesar de no

poder brindar apoyo académico directo, ofrecieron un ambiente grato en el hogar y una contención emocional constante, lo que se constituyó como un factor que favoreció el egreso o la permanencia en sus respectivas trayectorias universitarias.

### 3.1.3. Criterio: Apoyo institucional interno y/o externo

En relación con los apoyos institucionales, los relatos dan cuenta de que todas las personas entrevistadas accedieron a algún tipo de unidad o programa de acompañamiento estudiantil, aunque con alcances distintos. En tres casos, estos espacios estaban vinculados explícitamente al ámbito de la inclusión, mientras que en otro se trataba de un apoyo estudiantil de carácter más general, no especializado en discapacidad ni en Comunidad Sorda.

Entre quienes tuvieron acceso a programas de inclusión, se describe la existencia de apoyos tanto académicos como administrativos, tales como gestión de tutores, acompañamiento para el estudio y orientación en la postulación a fondos externos. Sin embargo, el análisis de los relatos muestra que la mera presencia de estos dispositivos no garantiza por sí misma el éxito académico, ya que su efectividad depende en gran medida de la pertinencia de las estrategias implementadas y de la forma en que se concretan los apoyos. En este sentido, mientras en los casos de egreso se observa un acceso más efectivo y ajustado a las necesidades de las personas Sordas, en los casos de deserción se evidencian barreras que limitaron el impacto real de estos programas en sus trayectorias educativas.

En cuanto a los apoyos institucionales externos, todas las personas entrevistadas señalaron haber contado con financiamiento de SENADIS para la contratación de intérpretes en LSCh. Este recurso se reconoce como un componente fundamental para asegurar la accesibilidad comunicativa en el ámbito académico. No obstante, la forma en que se gestionó y articuló este financiamiento fue diversa, lo que repercutió de manera distinta en las experiencias educativas. En los casos de egreso, se observó que disponer de estos recursos facilitó la continuidad y finalización de los estudios, al disminuir barreras económicas y asegurar la presencia de intérpretes.

Asimismo, en los relatos se destacó la importancia de apoyos brindados por terceras personas, como practicantes, docentes y tutores, quienes entregaron herramientas académicas concretas y colaboraron en la resolución de dudas. Este acompañamiento se percibe como un facilitador para acceder de forma más efectiva a los contenidos de las asignaturas. En los casos de egreso, este tipo de apoyo se complementa con equipos institucionales que son descritos como más preparados y pertinentes a las necesidades del estudiantado Sordo; en cambio, en las experiencias de deserción el apoyo institucional aparece como más limitado y atravesado por barreras comunicativas.

En síntesis, los testimonios coinciden en que el acompañamiento institucional —tanto interno como externo— constituye un componente clave en la trayectoria universitaria de las personas Sordas. Cuando este acompañamiento es pertinente, accesible y sostenido, se vincula con la permanencia y el egreso; cuando es

insuficiente o poco ajustado a las necesidades comunicativas y académicas, se relaciona con trayectorias más fragmentadas y con mayores riesgos de deserción.

### 3.1.4. Criterio: Relaciones sociales

En cuanto a las relaciones sociales, los relatos dan cuenta de que tres de las personas entrevistadas tuvieron experiencias positivas en este ámbito, mientras que una de ellas no hace mención a este aspecto. En los casos donde sí se describen relaciones sociales favorables, se observa como elemento común el sentimiento de pertenencia que estas interacciones generaron en su experiencia universitaria.

Las personas entrevistadas que refieren relaciones sociales positivas destacaron que la comunicación cumple un rol fundamental para la inclusión y la permanencia en la educación superior. En este sentido, existe consenso en que la comunicación efectiva se configura como un aspecto clave para favorecer los procesos de integración en el contexto universitario.

Finalmente, se reveló la importancia de contar con una red de apoyo entre pares que permita afrontar las distintas situaciones que pueden surgir durante la trayectoria académica. Si bien la familia puede cumplir un rol de acompañamiento, muchas veces no comprende en profundidad la realidad que implica transitar la universidad, por lo que el apoyo entre compañeros adquiere un valor sustancial.

## 3.2. Objetivo 2: Condiciones que contribuyen a la deserción

### 3.2.1. Criterio: Recursos personales

Entre las experiencias universitarias de los estudiantes, tres de las personas entrevistadas se enfrentaron a momentos complejos, los cuales incidieron directamente en su motivación académica y, en algunos casos, propiciaron la deserción o hicieron considerar dicha decisión.

En el caso de las personas desertoras, además de atravesar situaciones personales, ambos entrevistados manifestaron desmotivación asociada a retrasos en el avance de su malla curricular, ya sea por reprobación de asignaturas o por limitaciones en los cupos disponibles. Estas situaciones generaron sensaciones de frustración y desgano frente al contexto académico, contribuyendo finalmente a la decisión de abandonar sus estudios.

En síntesis, en ambos grupos se evidenció que la reprobación de asignaturas y el consecuente retraso en el avance curricular constituyen factores relevantes de desmotivación, los cuales, en conjunto con otros factores externos —como dificultades familiares y económicas—, inciden en la trayectoria académica y en los procesos de deserción.

### 3.2.2. Criterio: Apoyo familiar

En cuanto al apoyo familiar, en tres de las personas entrevistadas se evidenciaron situaciones desfavorables que influyeron en su permanencia o deserción en la educación superior.

Específicamente, en el caso de las personas desertoras, se expresa una vivencia marcada por la soledad durante el proceso universitario, ya que sus familias brindaban apoyo únicamente en aspectos prácticos de la vida cotidiana, como las tareas del hogar y la alimentación, o bien no contaban con los conocimientos necesarios para entregar acompañamiento en el ámbito académico. Asimismo, en algunos casos, se tomaron decisiones relacionadas con la trayectoria educativa sin considerar los intereses personales de los entrevistados.

En síntesis, en el caso de las personas desertoras se observa una ausencia de apoyo familiar efectivo, ya sea por la desconexión con la familia o por la falta de validación hacia su proceso formativo. Lo anterior refuerza la idea de que el apoyo familiar cumple un rol relevante en la permanencia en la educación superior. En contraste, en las personas egresadas, el impacto del entorno familiar en una posible deserción se vincula principalmente a la presión económica y a las expectativas impuestas respecto a la elección de la carrera universitaria.

### 3.2.3. Criterio: Apoyo institucional internos y/o externos

Respecto del apoyo institucional, se observan patrones comunes entre las personas egresadas y desertoras, destacándose la falta de accesibilidad en los entornos universitarios.

En el caso de las personas egresadas, se señaló que la estructura de las clases no siempre consideraba la forma en que se recibe la información desde la experiencia de las personas Sordas, lo que limitaba el proceso de aprendizaje, especialmente en la toma de apuntes y el posterior estudio. Asimismo, se mencionó que en algunos espacios de acompañamiento se privilegiaba el uso de la lengua oral, reduciendo el acceso pleno a la información.

En el caso de las personas desertoras, se evidencian dificultades similares, pero con un impacto más directo en la decisión de abandonar los estudios. Por una parte, se mencionó la falta de preparación de los profesionales encargados de brindar apoyos y, por otra, la ausencia de competencias lingüísticas en los equipos de acompañamiento, lo que dificultó significativamente la comunicación. Además, se identifica la gran cantidad de lecturas como una barrera relevante, al no considerarse la lengua de señas como primera lengua ni existir adecuaciones que facilitaran su comprensión.

De manera transversal, las cuatro personas entrevistadas aluden, de forma directa o indirecta, a un desconocimiento institucional respecto de las características de las personas Sordas y de la Cultura Sorda, lo que se traduce en barreras

comunicacionales, limitaciones en la estructura de las clases y ausencia de adecuaciones lingüísticas.

Dentro de los apoyos institucionales, la totalidad de las personas entrevistadas contó con intérpretes de lengua de señas durante su trayectoria universitaria. Sin embargo, solo una de ellas no presentó dificultades en este ámbito. En los demás casos, se mencionó desacuerdos en el uso de algunas señas, falta de modulación, variabilidad en la calidad profesional y ausencia de manejo del vocabulario técnico de las carreras, lo que generó inestabilidad en el acceso a la información y situaciones de inequidad frente a sus pares. En algunos casos, esto implicó que las personas entrevistadas debieran priorizar entre su propio aprendizaje y la enseñanza de señas al intérprete.

Las personas desertoras manifestaron además un profundo malestar y decepción respecto de la institución, ya que esta no logró responder a sus necesidades. Se señaló la ausencia de apoyo institucional efectivo y la necesidad de gestionar recursos de manera autónoma, enfrentándose a barreras comunicativas y a la falta de respuestas pertinentes por parte de la universidad.

Asimismo, se mencionó que las dificultades en el proceso de toma de ramos, debido a la falta de cupos, afectaron el avance curricular, generando frustración, desgaste emocional y una progresiva desconexión con la carrera, lo que, sumado a la presión económica asociada al retraso en los estudios, influyó en la decisión de desertar.

En síntesis, las experiencias relatadas evidencian que la falta de accesibilidad, el desconocimiento institucional sobre la Cultura Sorda, las debilidades en el servicio de interpretación y las limitaciones en la organización académica constituyen factores relevantes que incidieron negativamente en la permanencia de las personas entrevistadas en la educación superior.

### 3.2.4. Criterio: Relaciones sociales

En el ámbito de las relaciones sociales, la totalidad de las personas entrevistadas se enfrentó a dificultades asociadas principalmente a la realización de trabajos grupales, instancia en la que se evidenciaron barreras comunicativas, ya fuera por la ausencia del intérprete fuera del horario de clases o por el desconocimiento de la lengua de señas por parte de sus compañeros y compañeras. Estas limitaciones afectaron de manera directa la participación en el trabajo colaborativo y el proceso de aprendizaje compartido.

Las personas desertoras, además, destacaron haber vivido experiencias marcadas por prejuicios, actitudes discriminatorias y limitaciones impuestas por sus propios pares, quienes asumían sus capacidades para participar en determinadas actividades. Estas situaciones incrementaron la sensación de frustración y desconexión con el contexto universitario, influyendo en su decisión de abandonar los estudios.

Asimismo, dos de las cuatro personas entrevistadas mencionaron haber tenido relaciones complejas con sus docentes, las cuales incidieron negativamente en su

experiencia universitaria. Estas dinámicas afectaron tanto la vinculación con sus pares como con el entorno académico en general.

A partir de estas experiencias, se identifica el peso que adquieren las expectativas docentes en el proceso formativo. Por una parte, las altas expectativas generaron presión constante en una de las personas entrevistadas; mientras que, en otro caso, las bajas expectativas y actitudes discriminatorias por parte del profesorado derivaron en desmotivación y un debilitamiento del sentido de pertenencia a la comunidad universitaria.

### 3.3. Objetivo 3: Factores que inciden en la deserción y que son abordables por las universidades

El presente apartado tiene como propósito identificar aquellos factores que influyeron en la deserción de estudiantes Sordos y que, a partir del análisis realizado, pueden ser abordados por las universidades de la Región Metropolitana. Para ello, se retoman los resultados del análisis de primer y segundo nivel, permitiendo reconocer qué condiciones, si bien influyeron en la decisión de abandonar los estudios, no son externas ni ajenas al quehacer institucional, sino que pueden ser intervenidas desde las propias políticas, prácticas y dispositivos universitarios.

Este análisis se estructura en función de los siguientes criterios: recursos personales, apoyos institucionales internos y/o externos, y relaciones sociales. Se excluye el criterio de apoyo familiar, dado que este no corresponde a un ámbito de intervención directa por parte de las instituciones de educación superior. De este modo, el foco se sitúa

exclusivamente en aquellos aspectos que pueden ser abordados, fortalecidos o modificados desde el interior de las universidades, con el fin de prevenir la deserción y favorecer la permanencia de estudiantes Sordos en la educación superior.

### 3.3.1. Criterio: Recursos personales

En el criterio de recursos personales, se identificaron factores que inciden en la deserción y que pueden ser abordados por las universidades mediante medidas institucionales de apoyo académico y acompañamiento. Entre estos factores se encuentran la frustración asociada a la reprobación de asignaturas y al consecuente retraso en el avance curricular, situación que generó desmotivación, angustia y desconexión con el proceso formativo. Este malestar se intensificó en contextos de paralización estudiantil, donde el retorno a clases implicó un ritmo acelerado que dificultó la adaptación académica.

Estos factores resultan abordables por las universidades, en tanto pueden implementarse ajustes razonables relacionados con la extensión de plazos de entrega, adecuaciones en los tiempos destinados a evaluaciones, calendarización anticipada de instancias evaluativas y apoyos pertinentes a las características de los y las estudiantes Sordos.

Asimismo, se identifica como un factor relevante la experiencia de acudir a instancias de apoyo estudiantil sin recibir una respuesta accesible, debido a la ausencia de profesionales con competencias comunicativas en Lengua de Señas. Esta situación impactó negativamente en la motivación y en la percepción institucional, evidenciando

una falta de respuesta efectiva frente a las necesidades de estudiantes que requieren apoyos pertinentes y accesibles. En este sentido, la disponibilidad de personal capacitado se configura como un elemento clave que puede ser abordado por las universidades para prevenir la deserción.

En síntesis, los factores asociados a la frustración académica, la desmotivación y la falta de apoyos accesibles en instancias de acompañamiento estudiantil evidencian la necesidad de que las universidades implementen estrategias institucionales que permitan responder de manera oportuna y pertinente a las trayectorias académicas de estudiantes Sordos.

### 3.3.2. Criterio: Apoyo institucional interno y/o externo

Dentro del criterio de apoyos institucionales internos o externos, los relatos permitieron identificar una serie de factores vinculados al acceso a apoyos universitarios que inciden en la deserción de estudiantes Sordos y que resultan abordables por las instituciones de educación superior.

Uno de los aspectos que se repiten en los relatos corresponde a la figura del intérprete de Lengua de Señas, desde ahora ILS. Se identificaron dificultades asociadas a la falta de modulación, discrepancias en el uso de señas y limitaciones en el manejo del vocabulario técnico propio de las carreras, lo que genera barreras en el acceso a la información y afecta el proceso de aprendizaje. Estas situaciones evidencian que la calidad y competencias del servicio de interpretación son determinantes para garantizar condiciones equitativas de participación académica,

constituyéndose en un factor abordable por las universidades mediante la contratación de profesionales competentes en LSCh que cumplan efectivamente la función de ser un puente lingüístico entre el estudiantado Sordo y su entorno académico.

Asimismo, se identificaron barreras relacionadas con la organización de las clases y la estructura del proceso de enseñanza, particularmente en contextos donde no se consideran las características de aprendizaje de las personas Sordas. La necesidad de centrar la atención visual en el intérprete dificulta simultáneamente la toma de apuntes, lo que impacta en el estudio posterior. Este aspecto resulta abordable por las universidades a través de la facilitación de materiales de apoyo, tales como presentaciones utilizadas en clases, videos, imágenes, cápsulas explicativas, esquemas de conceptos claves o actividades que permitan reforzar y comprender los contenidos de manera previa o posterior a las sesiones presenciales.

Otro factor abordable identificado se relaciona con barreras en la organización académica y la accesibilidad de las asignaturas, las cuales pueden afectar el avance curricular y generar cansancio y malestar en los estudiantes. Estas situaciones ponen en evidencia la necesidad de que los departamentos o unidades de inclusión y apoyo estudiantil cuenten con profesionales capacitados que puedan entregar acompañamiento pertinente, ajustado a las necesidades del estudiantado Sordo.

De igual manera, se identifican dificultades asociadas a la alta carga de lecturas académicas, las cuales no siempre consideran la LSCh como primera lengua ni las complejidades del español escrito como segunda lengua. La ausencia de adecuaciones lingüísticas y visuales en los materiales de estudios se configura como un factor que

incide en la deserción. Este aspecto es abordable por las universidades mediante la adaptación del material educativo a formatos accesibles, incorporando lenguaje fácil o bien recursos como imágenes, mapas mentales, subtítulos o videos con interpretación en LSCh, asegurando la coherencia visual y claridad en los textos.

Finalmente, los relatos evidenciaron que, aun cuando existen instancias de acompañamiento estudiantil, las barreras comunicativas pueden limitar el acceso efectivo a dichos apoyos. Esto releva la importancia de que los servicios de acompañamiento consideren las características y necesidades comunicativas del estudiantado Sordo, con el fin de que los apoyos entregados sean pertinentes y accesibles.

En síntesis, los relatos permitieron identificar que entre los principales factores abordables por las universidades se encuentra la necesidad de contar con profesionales competentes que acompañen en el proceso universitario, tanto en el ámbito de la interpretación en Lengua de Señas como en la docencia y en los equipos de apoyo institucional. Asimismo, se evidencia la importancia de que las instituciones posean conocimiento sobre la Comunidad Sorda y su cultura, con el fin de evitar barreras comunicativas, prácticas excluyentes y situaciones que inciden en la deserción universitaria.

### 3.3.3. Criterio: Relaciones sociales

En relación con el criterio de relaciones sociales, los relatos evidenciaron diversas experiencias que incidieron negativamente en la permanencia en la educación

superior y que resultan abordables por las universidades. Entre estas se identificaron dificultades asociadas a la integración con los pares, a las dinámicas relacionales en el aula y a prácticas institucionales que impactaron en el bienestar emocional y el sentido de pertenencia de las personas entrevistadas.

Uno de los aspectos identificados en los relatos se relaciona con las dificultades para integrarse a una nueva generación, en un contexto en el que no existían vínculos previos con los pares. En esta situación, se describe una sensación de incomodidad asociada a ser percibida como un “caso especial”, debido a que las interacciones entre la persona Sorda y el ILS llamaban la atención del grupo. Asimismo, se mencionó la presión ejercida por una docente al establecer comparaciones con otra estudiante que presentaba pérdida auditiva, lo que generó tensiones en la relación entre pares.

Situaciones como la descrita anteriormente se consideran abordables por la universidad, en tanto evidencian la necesidad de promover climas educativos respetuosos e inclusivos, que no interfieran en los procesos de aprendizaje ni en las relaciones entre estudiantes.

Por otra parte, se relataron experiencias de discriminación tanto por parte de pares como de docentes, las cuales incidieron negativamente en la experiencia universitaria y en la motivación para continuar los estudios. Este tipo de prácticas refuerza dinámicas de exclusión y evidencia la necesidad de que las instituciones implementen acciones orientadas a la construcción de entornos inclusivos, mediante capacitaciones, charlas y procesos de concientización dirigidos a la comunidad

universitaria, con el fin de que las prácticas inclusivas sean efectivamente incorporadas por estudiantes y profesionales.

Finalmente, se identificaron dificultades en la participación en trabajos grupales fuera del aula, debido a que la disponibilidad del ILS se restringía al horario de clases, quedando suspendida a la voluntad individual fuera de este espacio. Esta situación limitó la interacción con los pares y el trabajo en equipo, constituyéndose como un factor abordable por la universidad, en tanto puede considerar las instancias de trabajo grupal como parte del espacio académico y, por ende, incorporarlas dentro de la planificación del apoyo en interpretación.

En síntesis, las experiencias relatadas en el ámbito de las relaciones sociales dan cuenta de barreras vinculadas a la integración con los pares, a prácticas docentes poco inclusivas y a limitaciones en el acceso equitativo a instancias de interacción académica. Estas situaciones reflejan la importancia de que las universidades adopten acciones concretas para fomentar relaciones sociales basadas en el respeto, la inclusión y la participación plena en todos los espacios de la vida estudiantil.

## CAPÍTULO VII: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente apartado plasma el análisis en profundidad de las experiencias de las personas Sordas en la educación superior, con el fin de identificar y comprender las condiciones que inciden en su permanencia, egreso o deserción y cuáles de ellas son abordables por las universidades. A partir de los resultados obtenidos, este apartado se

orienta a una lectura interpretativa de los relatos, poniendo énfasis en los significados que las personas participantes atribuyen a su trayectoria universitaria.

El análisis se desarrolla en diálogo con el marco referencial, abordando dimensiones estructurales, institucionales y relacionales que atraviesan la experiencia educativa, tales como accesibilidad, barreras para el aprendizaje, prácticas capacitistas, relaciones pedagógicas, apoyos disponibles, entre otros. De este modo, se busca comprender cómo estas condiciones se articulan en la vida universitaria de las personas Sordas y cómo influyen en sus procesos de continuidad o abandono de los estudios.

## 1. Objetivo 1: Condiciones que favorecen al egreso

### 1.1. Recursos personales

En el análisis de los relatos se evidenció un elemento común entre todos los entrevistados: un deseo inicial e interés genuino por la formación académica, lo que sitúa la motivación intrínseca como un facilitador de inicio. Este hallazgo se enmarca en los postulados de la Teoría de Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (2000), la cual destaca cómo el comportamiento impulsado por el interés, el placer y el desafío constituye motor relevante para el inicio de cualquier trayectoria formativa.

Sin embargo, los relatos mostraron que este deseo, por sí solo, no es suficiente para lograr el egreso. Lo que marcó la diferencia fue la capacidad de movilizar y fortalecer otros recursos personales clave, como la autonomía, la capacidad de adaptación y la resiliencia, las cuales permiten enfrentar las exigencias del contexto

universitario y sostener el proceso formativo en el tiempo.

*“yo quería el área educativa, me interesaba eso, kinesiología o también profesora de educación física, esas 2 cosas" (PSE 2)*

*“...al final, yo estudié todos los ramos, no repetí ninguno, pude hacerlo todo porque soy alguien responsable, me esforcé.” (PSE 1)*

En este escenario, el dominio del español emerge como un recurso personal que facilita la adaptación a las exigencias académicas y contribuye a reducir barreras en el acceso y comprensión de contenidos curriculares. Si bien la Lengua de Señas Chilena es reconocida como lengua natural de la Comunidad Sorda (Ley N.° 21.303, 2021), el sistema de educación superior chileno se estructura principalmente en torno al español oral y escrito.

En el caso de las personas Sordas, el español escrito suele operar como una segunda lengua (L2), cuyo aprendizaje no se adquiere de manera natural, sino que requiere procesos de enseñanza intencionados y una exposición sistemática y mediada, desde un enfoque que reconoce la Lengua de Señas como primera lengua y promueve el desarrollo de la lengua mayoritaria –el español escrito, en este caso– como segunda lengua (Lissi et al., 2012). A diferencia de las personas oyentes, quienes transitan de la lengua oral a la escrita manteniendo una estructura gramatical compartida —como ocurre en el contexto chileno—, las personas Sordas enfrentan un mayor esfuerzo cognitivo lingüístico, asociado a las diferencias estructurales entre la lengua de señas –de carácter visoespacial– y la lengua escrita –de carácter lineal y

alfabético– (Bravo, 1995, citado en Figueroa y Lissi, 2005)

*"también es importante saber español porque muchos sordos dicen, claro, quieren independizarse, hacer cosas y necesitan de los intérpretes... pero a lo mejor yo sé español, puedo hablar... me puedo comunicar por celular, puedo escribir, puedo mantener una comunicación y eso motiva a mi independencia, eso es como una independencia real" (PSE 2)*

En síntesis, si bien la motivación intrínseca es esencial para el acceso, el egreso también se vincula con la consolidación de la autonomía y autoeficacia del estudiante Sordo, la cual se ve directamente influenciada por la adquisición de competencias clave (como el español escrito) y la respuesta del entorno para satisfacer las necesidades de autonomía y competencia que son esenciales.

### 1.2. Apoyo familiar

La presencia activa y el respaldo del núcleo familiar se constituyen como pilares fundamentales en las trayectorias de egreso exitoso de los estudiantes Sordos. En ese sentido, Lastre (2018) señala que el acompañamiento constante de las familias favorece los logros académicos y contribuye a la formación de jóvenes emocionalmente sanos, preparados para enfrentar las altas demandas de la vida universitaria. En esa línea, los estudiantes que, durante su proceso formativo, se desenvolvieron en entornos familiares presentes y emocionalmente contenedores, evidenciaron una mayor capacidad de adaptación y regulación emocional a lo largo de su trayectoria en la educación superior. De acuerdo a los relatos, dos de los entrevistados valoraron que

el acompañamiento constante del núcleo familiar contribuyó significativamente al logro académico y al desarrollo integral en su proceso de estudios universitarios.

*“Primero siempre es importante el apoyo de la familia, eso es la familia siempre que está motivando para alcanzar tus metas a futuro" (PSE 2)*

*“Gracias a Dios, mi familia me apoyaba siempre, eran mi base, era buena, 'tú puedes', yo decía 'si, si” (PSE 1)*

Al respecto se refuerza la relevancia de este factor, dado que el apoyo familiar constituye un elemento significativo en el desarrollo psicoemocional y académico de los estudiantes (Palma & Barcia, 2020), considerando que muchos continúan dependiendo de este apoyo familiar, ya sea en el ámbito emocional, económico u orientador.

Asimismo, la comunicación familiar emerge como un eje central en la trayectoria educativa, dado que influye significativamente en el bienestar emocional y el desarrollo personal de los estudiantes (Véliz Riquelme, 2016). Según sostienen Moreno, Londoño y Rendón (2015, citados en Alegría García et al., 2023), “una buena comunicación familiar permite a sus miembros sentirse más a gusto con ellos mismos y con los demás”, favoreciendo la transmisión de valores e ideas que son insustituibles para su evolución y maduración personal.

En el contexto de las experiencias analizadas, tres estudiantes indicaron que cuentan con integrantes en su núcleo familiar que son usuarios de la Lengua de Señas Chilena (LSCh). Este dominio lingüístico constituye una manifestación de reconocimiento y validación de la identidad Sorda, definida legalmente como un

elemento esencial de la identidad individual y colectiva de las personas Sordas (Ley N.º 21.303, 2021). Como señalan Marzo et al. (2022), el acceso a la lengua posibilita el intercambio de información, la comprensión del entorno y la construcción de una identidad que articule tanto el mundo oyente como el mundo Sordo, en el marco de una educación intercultural.

*"Yo soy Sordo de nacimiento, porque tengo padres sordos, mi hermano mayor es sordo, así que en mi casa siempre nos hemos comunicado en señas" (PSE 1)*

En consecuencia, el uso de la lengua natural en el hogar favorece la construcción de vínculos afectivos sólidos, repercutiendo de manera integral en cómo se crean las relaciones humanas dentro del núcleo más cercano (Alegría García et al., 2023).

### 1.3. Apoyo institucional interno y/o externo

El egreso exitoso de los estudiantes Sordos se vincula a la capacidad de las instituciones para disminuir barreras estructurales mediante distintos apoyos. La normativa chilena respalda la necesidad de garantizar el acceso equitativo a la educación superior, reconociendo que este es un derecho que debe asegurarse sin discriminaciones arbitrarias (Ley 21.091 de 2018). En concordancia, la Ley N.º 20.422 (2010) establece que las instituciones deben implementar ajustes razonables que contemplen "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".

En el caso de los estudiantes Sordos, el Ministerio de Educación (2022) enfatiza que, para asegurar una relación fluida con el entorno, “se requerirá una vía visual para el acceso a la información sonora que rodea al estudiante y el desarrollo de una lengua visual y gestual” (p. 16), lo que refuerza la relevancia del rol del intérprete de Lengua de Señas Chilena y del acceso visual a la información en el contexto universitario.

El análisis identificó que, para tres de los entrevistados, el centro de acompañamiento institucional resultó ser un pilar fundamental para su permanencia. Estas unidades se dedicaron a implementar ajustes razonables y acompañamientos individualizados, que nivelaron su camino universitario, destacando la asignación de intérpretes de Lengua de Señas Chilena y profesores de apoyo. El trabajo de estos profesionales, aparece en el El Instructivo n° 191/2006 (Ministerio de Educación [Mineduc], 2006) como una figura para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. La conjunción de estas medidas no solo aseguró condiciones de accesibilidad, sino que operará como un catalizador para su sentido de pertenencia, considerando que “el clima institucional y la relación entre docentes y estudiantes influyen en el sentido de pertenencia y en la permanencia en el sistema educativo” (Arón & Milicic, 2000, como se citó en Ríos et al 2010).

*“Sí, sí, sí, ellos son responsables” “Si tuviera que evaluar, yo siento que el centro de acompañamiento hace un buen trabajo, el tema es que, por ejemplo, ellos siempre saben anticipada las notas de mis pruebas, entonces ellos siempre iban donde la profesora para que veía mi evaluación y ¿por qué me fue mal? Entonces me explicaban al día siguiente cuáles habían sido mis errores”. (PSE 2)*

*“Yo creo que, si no hubiera existido el centro ni nada, a mí la verdad puede que me haya ido muy mal”. (PSD 1)*

*“el intérprete me iba ayudando, y compartía con los compañeros, fue una gran ayuda, fue mucho apoyo”. (PSE 1)*

*“el consejero también era bueno, temas de acompañamiento a la información que me daban también. También me ayudaban, por ejemplo, con tutorías, que eso también era bueno. Sí, también SENADIS, sí, los fondos que bueno, lo mismo que dije, sí, que había apoyo también en eso. Sí, el apoyo de SENADIS también era importante”. (PSD 1)*

Un elemento determinante en el apoyo interno es el rol del profesorado, cuya voluntad puede actuar como un facilitador crítico. El análisis resalta que un clima de aula positivo se fundamenta en "prácticas docentes basadas en el trato respetuoso, la resolución de dudas y la promoción de la participación estudiantil" (Aron & Milicic, 2000, como se citó en Ríos et al 2010). Relatos como el de PSD 2, quien recibió tutorías voluntarias fuera del horario de clases, demuestran cómo la disposición docente potencia el desarrollo profesional y el sentido de pertenencia hacia la institución y la carrera escogida.

*“me acuerdo hace tiempo de una profesora [...] muy buena, joven, la misma buena voluntad, me decía, “ya ven, ven, ven a mi casa” iba casi 2 veces a la semana, ella me enseñaba, me explicaba. Tenía una voluntad aparte de su horario laboral, comíamos, conversábamos, me explicaba. Era una profesora muy simpática, joven, igual yo*

*aprobé ese ramo, ella tiene mucha voluntad". (PSD 2)*

En relación con los apoyos externos, el Estado chileno brinda recursos a estudiantes Sordos que cursan carreras de pregrado a través del programa de SENADIS, el cual busca disminuir aquellas barreras que se presentan en el entorno educativo las cuales dificultan la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior (SENADIS, 2024). Este programa contempla diversas modalidades de financiamiento, entre las que se incluyen servicios de apoyo —como asistentes personales o intérpretes de Lengua de Señas Chilena—, materiales de apoyo, una modalidad mixta que combina ambos tipos de recursos y una modalidad continua que permite la renovación de los apoyos otorgados en años anteriores.

Este tipo de apoyos es valorado por todos los entrevistados, ya que facilitó el acceso a intérpretes de LSCh, ayudas técnicas y tecnologías de apoyo, permitiendo financiar ajustes razonables de gran importancia. La relevancia de estos recursos se explica porque, dada la naturaleza del estudiante Sordo, “se requerirá una vía visual para el acceso a la información sonora que rodea al estudiante y el desarrollo de una lengua visual y gestual para una comunicación y relación fluida con el entorno” (Ministerio de Educación, 2022, p. 16)

*“Sí me acuerdo que cuando empezamos el primer año yo firmé con SENADIS para que me diera un fondo para intérprete”. “Sí, el fondo para el intérprete y también a veces me daba por ejemplo, postulé para los audífonos, también postulé para un computador [...] obtuve solo el computador”. (PSE 2)*

*"...temas como económico de los fondos para adjudicarse [...] para el tema del SENADIS, y si en esas 3 cosas principales iban como la línea de de apoyo". "[...] sobre los requisitos ya como el copago. Sí, por ejemplo, que una parte lo financiaba el SENADIS y la otra el centro de apoyo de la universidad". (PSD 2)*

De este modo, contar con intérpretes de lengua de señas y con centros de apoyo no puede entenderse como un beneficio aislado, sino como un derecho respaldado por la ley, enmarcado dentro de los ajustes razonables que aseguran la accesibilidad en la educación superior. El financiamiento y la adecuada implementación de estos recursos son fundamentales para la inclusión efectiva, y cuando se cumplen, se convierten en factores decisivos que explican las trayectorias exitosas de quienes lograron egresar.

### 1.4. Relaciones sociales

Las interacciones sociales que el estudiante Sordo construye en la educación superior representa un factor protector crítico para egresar de la carrera universitaria. Tras los análisis realizados se destacó el clima positivo y un ambiente institucional grato para los estudiantes. En ese sentido, el ambiente universitario y el clima de aula constituyen elementos relevantes en la experiencia educativa del estudiantado. Aron y Milicic (2000, como se citó en Ríos et al, 2010) señalan que un clima positivo se relaciona con prácticas docentes basadas en el trato respetuoso, la resolución de dudas y la promoción de la participación estudiantil.

Entre los entrevistados, aquellos que contaban con un entorno de bienestar,

caracterizado por experiencias gratas y una percepción de seguridad, desarrollaron un mayor sentido de pertenencia hacia su universidad. Este vínculo institucional acompañó de manera positiva sus trayectorias formativas, favoreciendo la permanencia y el posterior egreso de los estudiantes.

*"yo sentí que la universidad fue mi segundo hogar, porque nunca sufrí, nunca me discriminaron, nunca sufrí bullying o que me pasarán a llevar, yo me sentí que se preocupan por mí, me sentía segura, contenta, siempre quería ir a la universidad."*

*(PSE 1)*

Este sentido de pertenencia se ve fortalecido por la relación docente-estudiante, la cual resulta significativa cuando el profesor reconoce la singularidad del alumno. El éxito en el egreso se ve favorecido cuando los docentes muestran empatía y disposición:

> "Los estudiantes valorarían sentirse reconocidos por sus profesores más allá del papel de alumnos cuando perciben que la clase no está destinada hacia una audiencia anónima o estándar sino dedicada a ellos en particular. Esto sería evidente cuando el docente conoce (o intenta conocer) el nombre de sus alumnos, se muestra empático ante sus necesidades y comprensivo con sus dificultades" (Gallardo y Reyes, 2010, p. 92)

Asimismo, las relaciones con los pares oyentes actúan como un soporte vital cuando se basan en la colaboración y el respeto. En una de las entrevistas se indicó contar con el apoyo de compañeros que demuestran "gran voluntad" para colaborar en

la comunicación —incluso apoyando en la interpretación cuando el intérprete oficial no estaba presente— nivela las barreras de acceso. Esta interacción social saludable fomenta el desarrollo de habilidades sociales, las cuales son entendidas como "Un conjunto de capacidades que permiten a las personas relacionarse de manera competente con los demás (...) influyendo directamente en la interacción social a lo largo de la vida" (Fernández, 2016).

*“mis compañeros con gran voluntad se turnaron para interpretarme”. (PSE 2)*

*“Tenía compañeros, cuatro o cinco que me apoyaban, compartía con ellos”. (PSD 2)*

## 2. Objetivo 2: Condiciones que contribuyen a la deserción

### 2.1. Recursos personales

Desde el criterio de recursos personales, los hallazgos evidenciaron que la desmotivación, el deterioro del bienestar emocional y la escasez de apoyos personales y contextuales constituyen factores relevantes que inciden en los procesos de deserción de los estudiantes entrevistados. Estos elementos no se presentan de manera aislada, sino que se articulan entre sí, configurando trayectorias universitarias marcadas por el desgaste progresivo y la dificultad para sostener la permanencia en la educación superior. En este sentido, la literatura señala que el tránsito por la educación implica no solo el desarrollo de competencias académicas, sino también la adquisición de habilidades personales y socioemocionales que permiten a los estudiantes enfrentar las exigencias propias de la vida universitaria (Lastre, 2018). Asimismo, la salud mental –entendida como un estado de bienestar que permite a las personas afrontar el estrés,

desarrollar su potencial y desempeñarse adecuadamente en su entorno– influye directamente en el desempeño académico y en la permanencia en el sistema educativo (OMS, 2025). Cuando estas habilidades y condiciones no logran consolidarse, se incrementa el riesgo de desmotivación, agotamiento emocional y deserción.

Un factor central identificado en los relatos es el debilitamiento de la salud mental. En las experiencias analizadas, el cansancio emocional y la pérdida de sentido respecto del proyecto académico emergen como elementos centrales en la decisión de abandonar los estudios. La vivencia de sentirse desbordados por las exigencias académicas, junto con una percepción negativa hacia la institución, como se refiere uno de los entrevistados:

*“yo estaba chato, ya no quería seguir avanzando, no me sentía bien, no me sentía bien con la universidad tampoco” (PSD 1)*

Este agotamiento puede vincularse con una carencia de habilidades para la vida universitaria, las cuales son fundamentales para el proceso académico, tales como la gestión del tiempo, la autorregulación, la adaptación a dinámicas institucionales y construcción de vínculos significativos.

La salud mental y el estado emocional de los estudiantes influyen directamente en su rendimiento académico, motivación y perseverancia, aumentando el riesgo de deserción cuando no existen estrategias de contención adecuadas. En este sentido, la literatura advierte que “la falta de una gestión positiva de las emociones en las personas podría ser un factor que provoque vivir episodios de estrés, ansiedad,

enfermedades físicas y mentales como la depresión, especialmente cuando se trata de estudiantes" (de la Rosa-Vazquez, 2024, p.99). La ausencia de apoyos emocionales oportunos y sostenidos no solo afecta el bienestar personal, sino que debilita las condiciones necesarias para la permanencia y el éxito académico en la educación superior.

Por otra parte, las dificultades económicas personales emergen como un factor estructural que tensiona los recursos personales de los estudiantes, particularmente cuando no existe apoyo financiero familiar. La necesidad de compatibilizar estudios y trabajo, si bien puede representar una estrategia de autonomía económica, también implica una sobrecarga que afecta los niveles de energía, el tiempo disponible para el estudio y la estabilidad emocional, incidiendo negativamente en la trayectoria universitaria.

*"Mi familia, también existían problemas económicos". (PSD 1)*

*"Sabía que pagar eso era caro, que a mi familia no le alcanzaba y no quería postular al CAE, al préstamo, no quería eso" "ahorraba dinero para pagarme la universidad con mi trabajo". (PSE 1)*

*"Obtuve becas de discapacidad. Entonces también trabajaba, hacía cursos de señas y juntaba plata. Y pagaba, más mi pensión... y pude pagar el año completo". (PSD 2)*

### 2.2. Apoyo familiar

Respecto de los resultados de este criterio, en los relatos de los entrevistados

que desertaron, el acompañamiento familiar se manifestó de manera parcial, nula o incluso obstructiva. La relevancia del apoyo familiar radica en que "el apoyo familiar constituye un factor relevante en el desarrollo psicoemocional y académico de los estudiantes" (Palma & Barcia, 2020). Si bien suele asumirse que, una vez finalizada la educación escolar, los estudiantes alcanzan una independencia plena, la evidencia muestra que, en educación superior, muchos continúan necesitando apoyo emocional, orientador y material por parte de su núcleo familiar.

En el caso de uno de los entrevistados, este señaló haber sido cuestionado respecto de sus decisiones académicas, lo que se identifica como una falta de validación de su proyecto formativo y de sus metas personales.

> *"En esa época yo tenía una pareja. Vivíamos juntos en un departamento, pero mi entorno no me apoyaba, yo me acuerdo, esa persona también era Sorda, pero no entendía. Decía «¿Para qué estás estudiando Derecho?»".* (PSD 2)

En este contexto, los estudiantes desertores describieron su experiencia universitaria marcada por un profundo sentimiento de desconexión y soledad, asociado a la ausencia de un entorno cercano que acompañara y legitimara su proceso académico.

Al respecto, Alama y Obaco (2024) destacan la importancia del acompañamiento familiar como un factor clave para el logro de resultados académicos óptimos, influyendo de manera directa en el rendimiento estudiantil. La ausencia de este respaldo se configura, por tanto, como un factor de deserción en las trayectorias de los

entrevistados, quienes no contaron con un apoyo familiar sostenido durante su formación universitaria. Asimismo, algunos participantes manifestaron haber experimentado elevados niveles de estrés durante su periodo universitario, asociados a conflictos familiares o cuestionamientos constantes respecto de su proceso de estudio, situación que, según Alama y Obaco (2024), afecta negativamente el estado emocional de los estudiantes e incide directamente en su rendimiento académico, traduciéndose, entre otros aspectos, en calificaciones deficientes.

*"Cuando yo empecé, sí, estaba bien separado de mi familia, sí, pero después, bueno, cuando ya estuve un poquito después del coronavirus, todo ahí mi mamá se divorció de mi padrastro. Sí, ahí se divorciaron. Entonces ahí estuve solo y me enfoqué en la universidad. Sí, no, no hubo apoyo antes para eso, para estudiar ni nada" (PSD 1)*

Por otro lado, surge el apoyo invasivo o invalidante como una barrera para el desarrollo de la autonomía. En particular, se identifica un hallazgo crítico en el relato de uno de los entrevistados, donde un familiar tomó decisiones de manera unilateral respecto de la carrera que debía cursar, sin considerar su opinión ni su proyecto personal. El entrevistado señaló haberse enterado posteriormente de la carrera en la que había sido inscrito, situación que puede interpretarse como una expresión de capacitismo.

Dicho concepto, según Kumari Campbell (2015), se refiere a la tendencia a categorizar a las personas en función de su supuesta capacidad o incapacidad, asumiendo que quienes presentan alguna discapacidad requieren necesariamente

ayuda asistencialista para tomar decisiones o realizar acciones.

Bajo esta lógica capacitista, la familia se posiciona en una figura de superioridad jerárquica que asume que el estudiante Sordo requiere de una *ayuda asistencialista* incluso para la toma de decisiones fundamentales sobre su proyecto de vida. En lugar de actuar como un factor protector, esta dinámica familiar limita la autodeterminación y debilita el compromiso del estudiante con una carrera que no siente como propia, facilitando el proceso de deserción.

*"fue por mi mamá que fui a educación diferencial y no a educación física" "Yo quería educación física, <<no, no, tú vas a estudiar esto>>, yo me hice una videollamada con mi mamá, mi mamá, dijo <<pucha disculpa, es que no te dije>>" (PSE 2)*

### 2.3. Apoyo institucional interno y/o externo

En este contexto, la Ley N.º 20.129 (2006), establece la obligación del Estado de asegurar la calidad de las instituciones de educación superior, lo que incluye que el cuerpo docente posea competencias disciplinarias y pedagógicas, así como herramientas para atender a la diversidad del estudiantado. Cuando estas condiciones no se cumplen, corresponde a las instituciones implementar procesos de inducción y capacitación que permitan garantizar una formación inclusiva y de calidad.

Dicha normativa cobra especial relevancia al considerar los relatos de los entrevistados, quienes enfrentaron episodios de discriminación y capacitismo -entendiendose como “la concepción humana de clasificar a las personas por ser capaces o ser no-capaces, lo que encasilla y pretende determinar aquellas cosas que

las personas no capacitadas pueden realizar y aquellas que no pueden o necesitan de cierta ayuda asistencialista para realizarla. (Kumari Campbell, 2015) - por parte del personal académico, reflejando una falta de preparación para atender adecuadamente a estudiantes Sordos, así como actitudes que, en algunos casos, resultaron ser poco respetuosas o inadecuadas.

*“El resto solo me miraban como «él es tonto, es Sordo, es Sordo y no puede», algunos profesores también, sentí como que me ningunearon, esa sensación yo tenía [...] me decían palabras irónicas, como que querían decirme algo 'no es que tú no puedes”*

*(PSD 2)*

*"En esa época yo quería hacer y me decían «no, no, no, tranquilo, si ya está listo, no más tú diseñas la portada»". (PSD 2)*

*"Ellos tenían una mirada distinta, como que como de caridad, pobrecito, ya hagámosle todo para que él y yo no me gustaba eso. Yo les decía, no, yo tengo que hacer mi parte, tengo que participar"*

*(PSD 2)*

Asimismo, la Ley N.º 20.422 (2010), que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, señala la necesidad de realizar adecuaciones curriculares, ajustes en infraestructura y brindar apoyos pertinentes para facilitar el acceso a la educación de personas con discapacidad. No obstante, en el ámbito de la educación superior, las adecuaciones curriculares no se encuentran formalmente reguladas, operando en su lugar la figura de los ajustes

razonables.

En este marco, la Ley N.° 21.091 establece explícitamente que “el Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad” (Ley N.° 21.091, 2018, art. 2). Es importante recordar que, desde una definición operativa, los ajustes razonables corresponden a “adaptaciones en contenidos, objetivos, actividades, metodología y evaluación que permiten el aprendizaje equitativo considerando diferencias particulares de cada estudiante o adaptaciones al entorno, que permiten la participación en condiciones de equidad de una manera cómoda y segura” (DEMRE et al, 2022, p. 71).

Sin embargo, según los testimonios recogidos, tales ajustes no se evidencian en la experiencia de algunos de los estudiantes entrevistados, limitando así su acceso efectivo a contenidos y participación en el contexto universitario.

Desde el marco teórico, se reconoce que las personas Sordas aprenden predominantemente a través de canales visuales, dada el carácter viso gestual de la Lengua de Señas y su experiencia comunicativa (MINEDUC, 2022). En ese sentido, el proceso de aprendizaje se apoya principalmente en recursos visuales y apoyos comunicativos, los cuales resultan fundamentales para el acceso a la información y la comprensión de los contenidos académicos (Hernández et al., 2023).

Por otra parte, la presencia de un intérprete de Lengua de Señas, si bien constituye un apoyo relevante, no resulta suficiente para garantizar una comprensión plena de los contenidos, si no se complementa con materiales visuales claros y

estrategias didácticas acordes a este perfil lingüístico. En este contexto, emerge como un problema la ausencia de normativas que regulen la calidad del servicio de interpretación en el ámbito universitario. Si bien existen principios éticos asociados al ejercicio profesional, no se identifican mecanismos formales que acompañen la formación, el desempeño o la continuidad de los intérpretes, lo que se traduce en experiencias desiguales para los estudiantes.

*"Yo me acuerdo de que al principio chocábamos mucho, opinamos distinto, por diferentes señas [...] sus señas eran como distintas a las mías, no sé, yo no entendía y eso interrumpía mi progreso académico". (PSE 2 sobre el rol del Intérprete de Lengua de Señas Chilena)*

*""Enseñarle a mi intérprete era mucha responsabilidad para mí [...] encontraba que tampoco era justo porque para mis compañeros era sencillo escuchar en clase y luego estudiar, pero a mí se me hacía cuatro veces más difícil". (PSD 2)*

*"Había algunos que eran muy buenos y otros no eran buenos, eran malos. Entonces faltaba ética, algunos problemas respecto a eso [...] de temas de puntualidad que llegaban atrasados, variaba mucho. Eso también fue una mala experiencia". (PSD 1)*

Cuando los compañeros no manejan la Lengua de Señas, la participación del estudiante Sordo queda supeditada a la disponibilidad del intérprete, generando inequidad y restringiendo el derecho a una educación inclusiva y efectiva.

*"Un poco de barrera fueron los trabajos grupales, el asunto del tiempo porque el intérprete estaba solo dentro de la universidad [...] entonces dependía de la voluntad*

*del intérprete si se quedaba a los trabajos grupales o no, entonces para los trabajos grupales estaba solo y me tenía que tratar de comunicar solo con mis compañeros".*

*(PSE 1)*

Cabe señalar que el financiamiento destinado a cubrir los servicios de un intérprete de Lengua de Señas Chilena suele operar, en la práctica, como un beneficio concursable a través del *Programa de recursos de apoyo para estudiantes con discapacidad de educación superior,* implementado por SENADIS, el cual contempla distintos servicios de apoyo, entre ellos la provisión de intérpretes de Lengua de Señas (SENADIS, 2024). En consecuencia, los estudiantes deben postular a fondos y, en caso de no adjudicarlos, enfrentan la disyuntiva de asistir a clases sin intérprete, costear el servicio de manera particular o retrasar su avance académico. No obstante, esta situación entra en tensión con la normativa vigente, ya que la Ley N.° 21.303, establece que es deber del Estado garantizar el acceso a la información y a la comunicación en Lengua de Señas, promoviendo condiciones que aseguren su participación plena en los distintos ámbitos de la vida social, incluido el educativo (Ley N.° 21.303, 2021). Desde esta perspectiva, el acceso a intérpretes no debiera depender exclusivamente de mecanismos concursables, sino constituir una condición de accesibilidad garantizada por las instituciones de educación superior, en coherencia con el enfoque de derechos que orienta la legislación vigente.

### 2.4. Relaciones sociales

En las trayectorias de deserción, las relaciones personales con pares y docentes

se configuran como un factor de riesgo cuando se encuentran mediadas por prejuicios, exclusión o prácticas capacitistas. Si bien, desde el marco normativo, la educación superior debe garantizarse sin discriminaciones arbitrarias y promover condiciones de equidad que permitan el pleno desarrollo de todas las personas (Ley 21.091 de 2018), los relatos recogidos evidencian que este principio no siempre se concretó de manera efectiva en la experiencia de algunos estudiantes Sordos. En este sentido, se identificaron prácticas docentes que establecieron diferencias entre estudiantes Sordos y oyentes, basadas en supuestos respecto de sus capacidades.

Estas actitudes, manifestadas a través de juicios anticipados, bajas expectativas o tratos diferenciados, pueden ser comprendidas desde el concepto de capacitismo, entendido como la tendencia a clasificar a las personas según su adecuación a determinados estándares de capacidad (Kumari Campbell, 2015). En este contexto, las expectativas reducidas por parte del profesorado generaron desmotivación en algunos entrevistados, afectando negativamente su experiencia académica y, en ciertos casos, influyendo en la decisión de abandonar sus estudios universitarios.

"*sentí como que me ningunearon (...) me decían palabras irónicas, como que querían decirme algo 'no es que tú no puedes" (PSD 2)*

*"Esa profesora siempre, siempre hacía comparación entre las 2 siempre, por ejemplo, decía 'la sorda perfecta era yo y la sorda no perfecta era mi compañera, porque [...] no sabe señas" (PSE 2)*

Asimismo, estas prácticas no solo se evidenciaron en el cuerpo docente, sino

también en la interacción con pares oyentes, a quienes se les pueden atribuir actitudes de audismo. Dichas actitudes se expresaron mediante posicionamientos de superioridad, asignando a los estudiantes Sordos tareas menos desafiantes o excluyéndolos de actividades que implicaban mayores exigencias académicas.

*“no, no, no, tranquilo, si ya está listo, no más, tú diseñas la portada” (PSD 2)*

Si bien estas acciones pueden interpretarse socialmente como intentos de ayuda, en la práctica limitan el desarrollo autónomo del estudiante Sordo. Tal como señala Skliar (2003), el audismo se manifiesta en diversas formas de discriminación, algunas explícitas —como la imposición del uso de implantes o audífonos— y otras más sutiles, que se entrelazan con discriminaciones de carácter civil, legal, laboral y cultural.

En este sentido, ciertas acciones que socialmente pueden ser comprendidas como gestos de “ayuda” o facilitación hacia la persona Sorda se sostienen, en realidad, en creencias capacitistas y audistas, donde el otro es concebido como alguien que necesita asistencia, compasión o protección. Estas prácticas, lejos de favorecer la inclusión, refuerzan relaciones de desigualdad y limitan el desarrollo autónomo del estudiante Sordo en el contexto universitario.

## 3. Objetivo 3: Factores que inciden en la deserción de estudiantes Sordos que son abordables por las universidades

### 3.1. Recursos personales

El conjunto de habilidades socioemocionales y los estados psicológicos del estudiantado cumplen un rol fundamental para enfrentar de manera autónoma las demandas propias de la vida universitaria. En este sentido, se refuerza lo señalado por la OMS (2025) sobre salud mental, ya que alude a una condición de bienestar y cómo esta permite afrontar dichas exigencias del entorno, desarrollar capacidades y desenvolverse de manera adecuada en su vida cotidiana.

No obstante, cuando el entorno universitario no provee los apoyos necesarios, los estudiantes pueden ver progresivamente agotados sus recursos internos. Al respecto, Rosa Vázquez (2024) advierte que “la falta de una gestión positiva de las emociones en las personas podría ser un factor que provoque vivir episodios de estrés, ansiedad, enfermedades físicas y mentales como la depresión, especialmente cuando se trata de estudiantes” (p. 99). En los relatos analizados, este deterioro del bienestar emocional se manifiesta a través del cansancio, la frustración y la pérdida de sentido respecto del proyecto académico.

*“yo estaba chato, ya no quería seguir avanzando, no me sentía bien, no me sentía bien con la universidad tampoco”. (PSD 1)*

*“hay muchas cosas que me frustraron en ese tiempo” (PSD 2)*

Este factor se identifica como abordable por las instituciones de educación superior a través de sus unidades de apoyo, como la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) o sus centros de salud y atención psicológica. Sin embargo, para que estos apoyos resulten efectivos, es indispensable que sean accesibles desde el punto de vista comunicacional, considerando las particularidades lingüísticas del estudiantado Sordo.

*“Acompañamiento estudiantil, si, sí había... DAE, así se llamaba, sí, pero también había problemas, tenían barreras... no sabía señar, entonces ¿cómo me comunico?” (PSD 2)*

En síntesis, cuando la deserción está asociada a los recursos personales no puede comprenderse como una falla individual del estudiante, sino el resultado de un entorno institucional que no logra responder de manera adecuada a sus necesidades. Por ello, es fundamental que las instituciones universitarias de la Región Metropolitana incorporen, en sintonía con lo que indica Zamudio Sisa (2024), habilidades socioemocionales en los currículos y en los programas de formación docente, con el objetivo de promover la salud mental y el bienestar, además de ofrecer servicios de orientación y apoyo psicológico especializados que consideren la identidad y cultura Sorda.

### 3.2. Apoyo institucional interno y/o externo

El apoyo institucional constituye un factor crítico que incide directamente en la permanencia o deserción de los estudiantes Sordos en la educación superior. Las instituciones tienen la responsabilidad legal y ética de garantizar que sus estructuras

administrativas y pedagógicas no se transformen en barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje. En ese sentido, y según la normativa vigente, es deber de las universidades velar por políticas que promuevan la “calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad” (Ley N.º 20.129, 2006, art. 1). Sin embargo, los relatos de los participantes evidencian una brecha persistente entre la existencia formal de apoyos y su efectividad real.

En primer lugar, el apoyo interno de las universidades se manifiesta a través de centros de acompañamiento institucional. Si bien estas instancias son valoradas por los entrevistados, su funcionamiento se ve debilitado por la falta de experiencia, organización y competencias específicas del personal, lo que genera desgaste y frustración en las trayectorias académicas.

*“También me afectó, por ejemplo, el horario, que muchas veces era difícil [...] la persona responsable que trabajaba ahí, tampoco tenía tanta experiencia así, por ejemplo, era un poco caótico”. (PSD 1)*

Desde el marco normativo, la accesibilidad universal se define como la condición que deben cumplir los entornos, procesos y servicios para ser utilizados por todas las personas de manera autónoma y segura (Ley N.º 20.422, 2010). Sin embargo, los relatos evidenciaron que la falta de manejo de Lengua de Señas Chilena por parte del personal administrativo transforma estos espacios de apoyo en barreras comunicacionales.

*“Sí, pero también había problemas, tenían barreras. Yo fui súper animado, pero no*

*sabían señar, entonces ¿cómo me comunico?". (PSD 2)*

Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de garantizar que sus servicios de apoyo no se conviertan en obstáculos para la permanencia. Si bien la universidad cumple formalmente con la función de ofrecer acompañamiento, dos de los entrevistados evidencian que estas no garantizan la accesibilidad universal satisfactoriamente. Al respecto, la Ley N.º 20.422 señala "la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios (...) para ser utilizados por todas las personas de manera autónoma y segura" (Ley N.º 20.422, 2010).

En los relatos analizados, las instituciones presentan debilidades al no asegurar que los profesionales de las unidades de apoyo —intérpretes de Lengua de Señas o profesores de apoyo— posean un nivel de competencia lingüística avanzada en LSCh, así como una formación cultural y didáctica necesaria para interactuar con estudiantes Sordos. Al respecto Lattapiat y Herrera (2024) señalan "en Chile se permite el trabajo de personas con conocimiento en LSCh, con o sin formación como intérprete, con el fin de velar por el cumplimiento de acceso a la información de personas sordas"(p. 3), lo que genera heterogeneidad en la calidad de apoyos ofrecidos. Esta situación podría transformar un programa de apoyo en una barrera comunicacional infranqueable, impidiendo que los recursos lleguen al estudiante de forma efectiva.

*"Entonces le explicaba al intérprete señas nuevas, como soplandole pero ¿mi aprendizaje qué?". (PSD 2)*

*"esa en la asignatura de lingüística que me fue mal, yo pedí que me apoyaran, que me*

*explicaran para ser más claro, con ejemplos para poder ir entendiendo. Ahí había una profesora, pero el problema, la verdad, no es una crítica, a mí me gusta pero es muy oralista, significa que yo la miraba y miraba, yo necesito lengua de señas para entender." (PSE 2)*

Esta dinámica constituye una expresión del capacitismo institucional, entendido como un marco ideológico que clasifica a las personas según estándares de capacidad y que reproduce prácticas asistencialistas que limitan la autonomía de las personas con discapacidad (Kumari Campbell, 2015). Bajo esta lógica, se espera implícitamente que la persona Sorda se adapte al sistema oyente, asumiendo que la responsabilidad de la comunicación recae únicamente en el estudiante o que los modelos de apoyo estándar son aplicables para todos por igual.

Respecto a los apoyos en el aula, los ajustes razonables son esenciales para un aprendizaje equitativo (DEMRE et al., 2022). El Artículo 39 de la Ley N.º 20.422 (2010) obliga a adaptar materiales y medios de enseñanza. Una barrera crítica identificada es la imposibilidad de procesar información visual de forma simultánea, como explica uno de los entrevistados:

*"porque cuando van a clases el profesor habla y estas mirando al intérprete pero no logras tomar apuntes o ves al intérprete o tomas apuntes entonces ves la información que te entrega el intérprete pero en casa ¿qué información puedes estudiar?". (PSE 1)*

Para mitigar estas barreras, bajo el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), las instituciones pueden diversificar los formatos de presentación mediante

alternativas visuales, subtítulos, transcripciones y apoyos multimodales que permitan garantizar el acceso efectivo a la información (CAST, 2018), diversificando formatos de enseñanza y reconociendo que la barrera no radica en la sordera, sino en la inflexibilidad de los métodos pedagógicos que no contempla que el estudiante Sordo "requerirá una vía visual para el acceso a la información sonora que rodea al estudiante" (Ministerio de Educación, 2022, p16).

Por otra parte, el apoyo que brindan las unidades de cada institución se complementa con beneficios estatales, como la Gratuidad y los fondos dispuestos por el SENADIS para el financiamiento de intérpretes y ayudas técnicas (como computadores, audífonos, entre otros). De acuerdo con los relatos, las universidades orientan y acompañan los procesos de postulación a estos beneficios y fondos concursables del estado, lo que permite abordar parcialmente este ámbito y reducir el riesgo de deserción por razones económicas. No obstante, se trata de una variable que depende de agentes externos y no siempre garantiza continuidad de los apoyos.

*"Sí, bueno, sí. Bueno, así entregaban apoyo y sabía que entregar un apoyo en temas de discapacidad. Sí, por ejemplo, herramientas también. Sí, yo podía hacer peticiones también, como no sé de ciertos recursos o también con temas del SENADIS me apoyaban. Sí, sobre los requisitos ya como el copago [...]".*

Finalmente, el análisis sugiere que el apoyo institucional debe ser integral. No basta con el financiamiento externo o la voluntad interna; se requiere una gestión

proactiva de la salud mental y la incorporación de habilidades socioemocionales en el currículo para prevenir el agotamiento y la deserción (Zamudio Sisa, 2024). De este modo, la reprobación deja de verse como un fracaso individual y se asume como una oportunidad de intervención institucional para garantizar el derecho a la educación.

### 3.3. Relaciones sociales

Las interacciones sociales que el estudiante Sordo construye en la educación superior representan un factor protector relevante para la permanencia y el egreso exitoso. Sin embargo, cuando estas relaciones están mediadas por prejuicios o dinámicas de subestimación, se transforman en factores de riesgo que pueden ser abordados por la institución.

Esta situación surge por prácticas docentes inoportunas, ya que hubo relatos en que se mencionaron haber sido presionados por docentes que la compararon constantemente con otra compañera con la misma condición, utilización de etiquetas entre otros, lo que tensionó y deterioró el vínculo entre pares.

*"Conocí una generación nueva de estudiantes. Estaba un poco incómoda porque todos me miraban como un caso especial. La primera vez que veían un sordo, pero yo ya no quería que me miraran de forma diferente, pero ya después me acostumbré." (PSE 2)*

Este tipo de situaciones resulta plenamente abordable por las universidades, dado que es la institución la responsable de generar condiciones que favorezcan un clima adecuado para el aprendizaje. En este sentido, la literatura señala que un clima social positivo se construye a partir de entornos físicos apropiados, prácticas

pedagógicas variadas, relaciones basadas en el respeto mutuo entre docentes y estudiantes, así como entre pares, y dinámicas que promuevan la escucha activa y la valoración recíproca. Cuando estas condiciones están presentes, se fortalecen los vínculos sociales, se favorece la participación y se generan experiencias educativas más inclusivas; por el contrario, su ausencia puede profundizar situaciones de exclusión, malestar y desgaste emocional, especialmente en estudiantes que ya enfrentan barreras estructurales en su trayectoria universitaria (Aron y Milicic, 2000, como se citó en Ríos et al, 2010).

Por otro lado, otros entrevistados relataron experiencias de discriminación y menosprecio por parte de sus compañeros y docentes.

*"El resto solo me miraban como «el es tonto, es Sordo, es Sordo y no puede», algunos profesores también, sentí como que me ningunearon, esa sensación yo tenía [...] me decían palabras irónicas, como que querían decirme algo 'no es que tú no puedes".*

*(PSD 2)*

Estas expresiones y comentarios irónicos vuelven a poner en evidencia la presencia de lógicas de capacitismo y audismo previamente abordadas en este análisis, en tanto cuestionan las capacidades intelectuales del entrevistado únicamente por el hecho de ser una persona Sorda. Estas miradas se sostienen en la clasificación jerárquica de las personas según supuestos estándares de capacidad, reproduciendo prácticas asistencialistas y relaciones de desigualdad que limitan la autonomía y el desarrollo pleno de las personas con discapacidad (Kumari Campbell, 2015).

En este sentido, las instituciones cuentan con autonomía para asegurar que su cuerpo académico posea herramientas para atender a la diversidad del estudiantado (Ley N.º 20.129, 2006), lo que implica, entre otros aspectos, erradicar comparaciones estigmatizantes y promover la participación equitativa en actividades, como los trabajos grupales.

*"En esa época yo quería hacer y me decían «no, no, no, tranquilo, si ya está listo, no más, tú diseñas la como la portada», yo quería participar y opinar, decían «No te preocupes, pone ahí las como los iconos en la en la primera página» y yo decía «no, pero si yo también quiero aprender», «No, no, no, tranquilo». Ellos tenían una mirada distinta, como que como de caridad, pobrecito, ya hagámosle todo". (PSD 2)*

Finalmente, considerando que los climas sociales negativos generan estrés, desgano y agotamiento emocional, las universidades deben incorporar habilidades socioemocionales en sus currículos con el objetivo de "promover la salud mental y el bienestar en los entornos educativos" (Zamudio Sisa, 2024). La construcción de un clima de aula respetuoso y la erradicación de prácticas discriminatorias no dependen del estudiante Sordo, sino de una gestión institucional proactiva que transforme la cultura universitaria en un espacio de reconocimiento mutuo y accesibilidad universal.

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El presente estudio tuvo como propósito analizar, desde la percepción de estudiantes Sordos, las condiciones que favorecen el egreso y aquellas que contribuyen a la deserción en la educación superior, así como identificar los factores

que inciden en estos procesos y que resultan abordables por las universidades de la Región Metropolitana. A partir del análisis interpretativo de los relatos y su articulación con el marco referencial, se concluye que las trayectorias académicas de los estudiantes Sordos no pueden comprenderse desde una lógica individual, sino como el resultado de la interacción entre recursos personales, apoyos institucionales, relaciones sociales y condiciones estructurales del sistema universitario.

En relación con las condiciones que favorecen el egreso, los hallazgos permiten afirmar que este no responde a un único factor, sino a una confluencia de elementos que operan de manera complementaria. En primer lugar, los recursos personales cumplen un rol facilitador inicial, particularmente la motivación intrínseca, que impulsa el ingreso a la educación superior. No obstante, el egreso efectivo se vincula con la capacidad del estudiante para fortalecer su autonomía, resiliencia y adaptación al contexto universitario, así como con el dominio del español escrito como segunda lengua. Este último aspecto adquiere especial relevancia considerando que el sistema universitario chileno se estructura bajo una lógica lingüística lineal y alfabética, lo que exige a las personas Sordas —cuya lengua natural es visoespacial— un esfuerzo cognitivo y lingüístico adicional.

Asimismo, el apoyo familiar emerge como un pilar fundamental en las trayectorias de egreso. Los relatos evidencian que el acompañamiento emocional, económico y simbólico del núcleo familiar contribuye significativamente a la permanencia y al logro académico, especialmente cuando dicho apoyo valida la identidad Sorda y promueve el uso de la Lengua de Señas Chilena en el hogar. Estas

condiciones favorecen el desarrollo psicoemocional y fortalecen los recursos necesarios para enfrentar las exigencias propias de la vida universitaria.

En cuanto al apoyo institucional interno y externo, se observa que, en el caso de los estudiantes que lograron egresar, el factor económico no constituyó una variable determinante de deserción, principalmente debido al acceso a beneficios estatales y fondos concursables, como los otorgados por SENADIS.. Estos recursos permitieron financiar ajustes razonables esenciales, tales como el servicio de intérpretes de Lengua de Señas Chilena y tecnologías de apoyo, transformando un beneficio administrativo en el ejercicio efectivo del derecho a la accesibilidad. No obstante, estos apoyos continúan dependiendo de criterios externos y de procesos concursables, lo que evidencia la fragilidad de su continuidad en el tiempo. Cabe destacar en este sentido que la variable laboral de algunos entrevistados, no supuso una barrera, sino que un facilitador para culminar el proceso académico

Las interacciones sociales dentro del espacio universitario también se configuran como un factor protector relevante para la permanencia y el egreso. Un clima de aula positivo, caracterizado por relaciones respetuosas, colaboración entre pares y docentes que reconocen la singularidad del estudiante Sordo, fortalece el sentido de pertenencia y reduce el aislamiento, facilitando trayectorias académicas más sostenidas.

Por el contrario, respecto de las condiciones que contribuyen a la deserción, el análisis revela que esta responde principalmente a una problemática estructural más que a una falta de capacidad o compromiso individual. Un hallazgo central es el

deterioro progresivo de la salud mental, asociado al desgaste emocional, la desmotivación y la ausencia de estrategias institucionales de contención frente al estrés académico. Este fenómeno se vincula directamente con un agotamiento derivado de la carga de lectura en español escrito; es fundamental precisar que esta fatiga responde a una base lingüística y no intelectual, pues el estudiante debe procesar contenidos académicos complejos en una lengua que no es la propia.

A partir de lo anterior, la investigación identifica una *ilusión del apoyo institucional.* Se concluye que la existencia formal de centros o departamentos de inclusión o la mera voluntad institucional resultan ser ineficaces si carecen de la especificidad lingüística y conocimiento cultural. Las instituciones fallan al ofrecer apoyos genéricos que no consideran las características de las personas Sordas, transformando la ayuda en una barrera más cuando no se cuenta con profesionales competentes en Lengua de Señas.

Las relaciones sociales, lejos de operar siempre como un soporte, pueden transformarse en factores de riesgo cuando están mediadas por lógicas de capacitismo y audismo. Los relatos dan cuenta de prácticas docentes y dinámicas entre pares basadas en prejuicios, bajas expectativas o miradas asistencialistas, que cuestionan las capacidades intelectuales del estudiante Sordo y limitan su participación activa en el proceso formativo. Estas experiencias, que incluyen comparaciones estigmatizantes o asignación de tareas menos desafiantes, afectan negativamente la motivación, la autonomía y el vínculo con el proyecto académico.

Otro elemento crítico identificado es la ausencia de una regulación clara y específica respecto del rol del intérprete de Lengua de Señas Chilena en la educación superior. A partir de los hallazgos, se concluye que el intérprete no debe ser comprendido meramente como un recurso administrativo o un servicio externo, sino como un agente pedagógico fundamental para el acceso al currículum. En este sentido, si el servicio de interpretación falla por falta de calidad o pertinencia lingüística, es la institución la que falla en su deber de educar, independientemente de la existencia de becas o financiamiento. La falta de normativas que aseguren estándares de calidad, continuidad y pertinencia del servicio genera situaciones de inequidad, obligando en algunos casos a los estudiantes a asumir responsabilidades que no les corresponden, como enseñar señas al intérprete o enfrentar procesos académicos sin apoyos comunicacionales adecuados. Esta situación impacta directamente en el acceso a los contenidos, en la participación en trabajos grupales y en el bienestar emocional del estudiantado.

Desde una mirada más profunda, los resultados permiten identificar que gran parte de los factores que inciden en la deserción son abordables por las universidades. La investigación evidencia que no basta con la existencia formal de departamentos de inclusión; estas unidades deben asegurar que sus estrategias sean efectivamente accesibles, sostenidas en el tiempo y diseñadas a partir de las características lingüísticas, culturales y educativas específicas de las personas Sordas. Asimismo, se vuelve imprescindible avanzar hacia la implementación de enfoques pedagógicos flexibles, como el Diseño Universal de Aprendizaje, que permitan diversificar los

formatos de enseñanza y evaluación, reconociendo que las barreras no residen en la sordera, sino en la inflexibilidad de los métodos pedagógicos tradicionales. En este escenario, emerge como una sugerencia fundamental la incorporación de especialistas en educación de personas Sordas dentro de los equipos de apoyo universitario, pues son los profesionales idóneos para liderar dichas transformaciones, mediando técnicamente entre la institución y la comunidad Sorda para garantizar que los apoyos sean efectivos y no asistenciales.

En síntesis, a partir de los hallazgos expuestos, esta investigación permite concluir que la experiencia de los estudiantes Sordos en la educación superior está marcada por nudos críticos que van más allá del acceso físico o financiero. En primer lugar, se evidencia la prevalencia de un *capacitismo de caridad*, donde las barreras actitudinales suelen disfrazarse de gestos de ayuda asistencialista por parte de pares y docentes. Estas acciones, lejos de ser facilitadoras, anulan la autonomía del estudiante y refuerzan una visión de incapacidad que limita su desarrollo académico y personal bajo una lógica de falsa colaboración.

Asimismo, se identifica una profunda brecha de implementación institucional, donde las universidades cumplen formalmente con la "forma" al poseer centros de apoyo o departamentos de inclusión, pero fallan en el "fondo" al no contar con personal competente en Lengua de Señas Chilena. Esta deficiencia en la gestión transforma el apoyo en una estructura administrativa ineficaz que no responde a la realidad lingüística del estudiantado. A esto se suma el desafío de la simultaneidad visual, una barrera técnica crítica que imposibilita atender al intérprete y tomar apuntes de manera

síncrona. Esta realidad exige que las instituciones dejen de ignorar las particularidades del canal visual y asuman acciones concretas, como la provisión de servicios de transcripción o la entrega previa de materiales, garantizando así un acceso real y no solo simbólico a la información.

Por otro lado, la investigación subraya la necesidad imperativa de transitar desde el ajuste razonable —entendido como una respuesta reactiva y reparatoria— hacia el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La universidad no debe esperar la llegada de un estudiante Sordo para realizar adaptaciones curriculares de emergencia; por el contrario, la accesibilidad debe ser un componente inherente al diseño educativo desde su origen. En este proceso, la calidad de la interpretación emerge como un derecho fundamental y no como una variable azarosa. Al reconocer al intérprete como un agente pedagógico central, se vuelve urgente establecer procesos institucionales de evaluación y certificación, entendiendo que una interpretación deficiente vulnera directamente el derecho a la educación y el éxito académico.

Finalmente, esta investigación permite concluir que el acceso, la permanencia y el egreso en la educación superior continúan estando condicionados por una hegemonía de la cultura oyente, que prioriza la lengua mayoritaria y exige la adaptación del estudiante Sordo a lógicas institucionales que no siempre reconocen su derecho a educarse en su propia lengua. La deserción, en este sentido, se configura como el síntoma de un sistema que aún no logra garantizar una inclusión real y efectiva. Avanzar hacia una educación superior verdaderamente inclusiva implica transformar las estructuras universitarias, asumir la responsabilidad institucional en la

provisión de apoyos accesibles y reconocer a las personas Sordas no como sujetos que requieren asistencia, sino como una minoría lingüística y cultural con derechos educativos plenos.

Desde el rol de educadoras diferenciales especialistas en personas Sordas, se proyecta la necesidad de avanzar hacia prácticas educativas que respondan de manera más pertinente a las características lingüísticas y culturales de este estudiantado en la educación superior.

En primer lugar, se propone el fortalecimiento de estrategias de acompañamiento académico, tales como tutorías entre pares con formación en Lengua de Señas y en las particularidades del aprendizaje de estudiantes Sordos, junto con la flexibilización de plazos en evaluaciones, especialmente en aquellos casos donde las dificultades se vinculan con barreras de acceso a la información más que con el dominio de los contenidos.

En segundo lugar, se releva de manera central la importancia de garantizar la calidad del servicio de interpretación en Lengua de Señas (ILS), reconociendo que este constituye un elemento clave para el acceso al conocimiento en contextos educativos. En este sentido, no solo resulta necesario contar con intérpretes, sino asegurar su adecuada formación profesional, especialmente en lo referido al manejo de vocabulario técnico, comprensión de contenidos disciplinares y fluidez en contextos académicos. Para ello, se propone la implementación de protocolos de evaluación y certificación que

permitan resguardar la calidad del servicio, evitando que las barreras comunicativas se reproduzcan dentro del aula.

Asimismo, se propone abordar las barreras asociadas a la toma de apuntes, mediante la entrega anticipada de material visual, el uso de cápsulas grabadas y otros recursos multimodales que permitan al estudiantado acceder a la información de manera más equitativa.

Por otra parte, se identifica la necesidad de generar estrategias que favorezcan la participación en trabajos grupales, evitando situaciones de aislamiento. En este sentido, se plantea la extensión del servicio de interpretación a instancias de trabajo autónomo y colaborativo, promoviendo así una participación más activa en las dinámicas académicas.

En conjunto, estas proyecciones buscan contribuir a la construcción de entornos educativos más inclusivos, que no solo faciliten el acceso, sino que también garanticen la participación y el aprendizaje efectivo de las personas Sordas en la educación superior.

## BIBLIOGRAFÍA

Adamo Quintela, D., Cabrera Ramírez, I., Lattapíat Navarro, P. y Acuña Robertson, X. (1999). Verbo de concordancia en la lengua de señas chilena. Onomázein 4:335-344. Recuperado desde https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6471612

Ainscow, M. y Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK.

Alama Duarte , G. J., & Obaco Soto, E. E. (2024). La Familia y su Impacto en el Rendimiento Académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), 4104-4118. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10823

Alegría García, I., Mejías Kalvis, G., & Milla Zurita, P. (2023). Incidencia de la comunicación en lengua de señas de la familia oyente y su relación con el desempeño escolar de estudiantes sordos del 6.º y 7.º básico, del Colegio Dr. Jorge Otte Gabler (Memoria para optar al título de profesora de Educación Diferencial, mención Problema de Audición y Lenguaje). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Alonso, F. (2007). Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. *TRANS: revista de traductología*, (11), 15-30.

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. España: Editorial Labor S.A.

Ávila, J., Camacho, N., Becerril, A., Leo, G., Vega, A., Vega, G. (2014). Paradigmas en la Investigación. Enfoque Cuantitativo y Cualitativo. *European Scientific Journal*, (10), pp. 523-528.

Baker, S. (2011). Ventajas del lenguaje visual temprano. Gallaudet University. Recuperado de https://vl2.gallaudet.edu/pdf/research-brief-2-in-spanish.pdf

Becerra, C. (2008). *Lenguaje y educación en niños sordos: Encuentros y desencuentros*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (14), 105–114. https://www.redalyc.org/pdf/2431/243117031007.pdf

Biblioteca de Congreso Nacional de Chile (BCN). (2023). Historia de la Ley N° 20.129. Recuperado de www.bcn.cl/historiadelaley

Biblioteca Nacional de Chile. (s/f.). *Descentralización de la educación*. En *El Ministerio de Educación y el Estado docente (1927-2006)*. Memoria Chilena. Recuperado de https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93243.html

Birt LH. (s. f.). *Origen de la lengua de signos*. Ikaskuntza. https://ikastaroak.ulhi.net/edu/es/APSD/AC/AC03/es_APSD_AC03_Contenidos/website_21_origen_de_la_lengua_de_signos.html

CAST. (2018). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) texto completo (versión 2.0) (C. Alba Pastor, P. Sánchez Hípola, J. M. Sánchez Serrano y A. Zubillaga del Río, Trads.). CAST.

De la Fuente, O. P. (2014). *Las personas sordas como minoría cultural y lingüística*. *Dilemata*, (15), 267–287.

De la Paz, V., & Salamanca, M. (2014). *Elementos de cultura sorda: Una base para el currículum intercultural*. En INDESOR (Ed.), *10 años de bilingüismo en*

*Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos* (pp. 21–48). Editorial UMCE.

De la Paz, Verónica y Salamanca, M. ELEMENTOS DE LA CULTURA SORDA: UNA BASE PARA EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 8, núm. 15, 2009, pp. 31-49 Universidad Católica de la Santísima Concepción Concepción, Chile

de la Rosa-Vazquez, C. S. (2024). Habilidades para la vida y autoestima en estudiantes universitarios. Eirene Estudios De Paz Y Conflictos, 7(13), 95–118. https://doi.org/10.62155/eirene.v7i13.280

Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. Journal of Applied Psychology, 74, 580-590.

Decreto 333 de 2021 [Ministerio de educación; subsecretaría de educación superior]. Aprueba reglamento del financiamiento institucional para la gratuidad. 12 de noviembre de 2019. D.O. No. 42500.

Decreto n° 83, 2 de mayo, 2015. Diversificación de la enseñanza. Aprueba criterios de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Ministerio de Educación. http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), Universidad de Santiago de Chile (USACH). (2022). *Ingreso y apoyos de Instituciones de Educación Superior para estudiantes con discapacidad Admisión.* Recuperado de: https://demre.cl/inclusion/documentos/guia.ingreso.y.apoyo.admesp.pdf

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), Universidad de Santiago de Chile (USACH). (2024). *Guía Ingreso y apoyos de Instituciones de Educación Superior para estudiantes con discapacidad Admisión.*

Fernández, F. (2016). Comunicación efectiva y trabajo en equipo. UF0346. España: Tutorformación.

Figueroa, V, & Lissi, M. (2005). LA LECTURA EN PERSONAS SORDAS: CONSIDERACIONES SOBRE EL ROL DEL PROCESAMIENTO FONOLÓGICO Y LA UTILIZACIÓN DEL LENGUAJE DE SEÑAS. Estudios pedagógicos (Valdivia), 31(2), 105-119. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200007

Gallardo, G. y Reyes, P.(2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje.. Revista Calidad en la Educación, (32), pp. 78 - 108.

García, C., Rosas, R., Bernasconi, A. y Matus, C. (2023). La inclusión en la educación superior chilena. Revista Universitaria, (151). Recuperado de : https://revistauniversitaria.uc.cl/especial/lecciones-de-inclusion/5005/

Gómez Tobar, R. M. (2014). La inclusión de la persona sorda a la Educación Superior. Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva, 8(1), 93–108. Recuperado a partir de https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_1_008

Hernández, D y Rodríguez, X. (2023). La atención educativa a las personas sordas. Retos y perspectivas. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (76), . Epub 30 de marzo de 2023. Recuperado en 12 de septiembre de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382023000100018&lng=es&tlng=es

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. México D.F.: McGraw-Hill.

Herrera-Díaz, P., & Lattapiat Navarro, P. (2024). La Figura del Intérprete en Lengua de Señas Chilena: Estado Actual y Desafíos en el Contexto Escolar. Revista Brasileira De Educação Especial, 30, e0051. https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0051

INSOR. (2009). La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria. Colombia. Instituto Nacional para Sordos.

Kumari Campbell, F. (2015). Contra la idea de Capacidad: Una conversación preliminar sobre el capacitismo, Publicado originalmente como: "Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism", en M/C Journal, 11(3), 2008.

Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la cultura sorda: En busca de la sordedad*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Larrazabal, S., Palacios, R., & Espinoza, V**.** (2021). *Inclusión de estudiantes sordos/as en escuelas regulares en Chile: Posibilidades y limitaciones desde un análisis de prácticas de aula*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 75–93. https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100075

Lastre Meza, K., López Salazar, L. D., & Alcazar Berrio, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria: Relationship between family support and academic achievement in primary school students. Psicogente, 21(39), 102–115. https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825

Lesser Diaz, E. (2019). HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES QUE CURSAN UNDÉCIMO GRADO DE EDUCACIÓN MEDIA.

Ley 20.129 de 2006. Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. 23 de octubre de 2006. D.O. No. 38595

Ley 21.091 de 2018. Sobre Educación Superior. 29 de mayo del 2018. D.O. No. 42068

Lissi, M., 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 (Valdivia), 38(2), 299-320. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019

Mareño Sempertegui, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. RAES, 13(23), pp. 24-43.

Marín Pérez, I. (2019). Ciencia y Audismo: La controversia sobre la educación especial de personas Sordas y su influencia en Latinoamérica: el caso de Argentina (1880-1884). [Tesis de grado, Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/187785/Ciencia-y-audismo.pdf?sequence=1

Martinez López, C. M., Sastre González, C. O., Arriagada Ruiz, C. Y., y Subiabre Perez, G. P. (2023). Fonoaudiólogos y educadores diferenciales en la educación superior inclusiva con la población sorda. Areté, 23 (2), 21-27. Obtenido de: https://arete.ibero.edu.co/article/view/27442

Marzo, A., Rodríguez, X., & Fresquet, M. (2022). La lengua de señas. Su importancia en la educación de sordos. Varona, 75. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382022000200005

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning: Theory and Practice. CAST Professional Publishing.

MINEDUC. (s.f.). ADMISIÓN ESPECIAL Personas en Situación de Discapacidad. Acceso Educación Superior. MINEDUC Recuperado de https://acceso.mineduc.cl/admision-especial/discapacidad/

MINEDUC. (s.f.). Becas para estudiantes en situación de discapacidad. Recuperado de https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas-y-creditos/becas-para-estudiantes-en-situacion-de-discapacidad

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2021). *Ley N.º 21.303: Modifica la Ley N.º 20.422 con el objeto de reconocer la lengua de señas chilena*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2010). *Decreto N.º 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015). *Decreto N.º 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2022). *Orientaciones técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes sordos*. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2006). Instructivo sobre Proyectos de Integración Escolar. Ord.N°5/191 del 20 febrero 2006. División de Educación General. Mineduc.

Ministerio de Planificación. (2010). *Ley N.º 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Muñoz García, H. (2013). Cultura institucional universitaria: un primer acercamiento. Campus Milenio, (521).

Muñoz Vilugrón, K. (2020). *Comunidad Sorda: Desarrollo desde una nueva construcción social*. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 4(2), 218–234. https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/208

Neves, J., & Lorenzo, L. (2007). *La subtitulación para s/Sordos: Panorama global prenormativo en el marco ibérico*. *Revista de Traductología*, (11), 95–114.

Organización Mundial de la Salud. (2022). Informe mundial sobre salud mental: transformar la salud mental para todos. recuperado de: https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. : ONU.

Organización de las Naciones Unidas. (s. f.). *Día Internacional de las Lenguas de Señas, 23 de septiembre*. Naciones Unidas. https://www.un.org/es/observances/sign-languages-day

Oyarce, N. G. F., Leihy, P. S., & Zegers, J. M. S.. (2020). Crisis de la Educación Superior en el Chile neoliberal: mercado y burocracia. Educar Em Revista, 36, e77536. https://doi.org/10.1590/0104-4060.77536

Palma, G. y Barcia, M. (2020). El estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes en Portoviejo, Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, (6), pp. 72 - 100

Pontificia Universidad Católica de Chile [VívelaUC]. (04 de abril de 2017). PIANE UC. Programa de Inclusión para Estudiantes con Necesidades Especiales. [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=hdwtWbxWKlY&t=287s

Ríos M., Daniel; Bozzo B., Nino; Marchant M., Jorge; Fernández S., Paulina. Factores que inciden en el clima de aula universitario. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XL, núm. 3-4, 2010, pp. 105-126. Centro de Estudios Educativos, A.

Rodríguez Gómez, L. M. (2020). *La cultura de la comunidad sorda*. En *Educar para el desarrollo humano y de la vida* (pp. 385–400). Redipe.

Roqueta, M. (2024). Alfabetización emergente y necesidades complejas de comunicación. Fórum Aragón, (41), pp. 31 - 34. Recuperado de

https://feae.eu/wp-content/uploads/2024/03/ForumAragon41.-Leer-y-escribir-1.pdf#page=31

Sandin, P. (s.f). *Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y Tradiciones*. Venezuela: UNA.

Santamaría, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. 16. 91-102.

Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). (2024). Programa de recursos de apoyo para estudiantes de educación superior con discapacidad 2024. Recuperado de https://www.senadis.gob.cl/pag/742/2053/programa_de_recursos_de_apoyo_para_estudiantes_de_educacion_superior_con_discapacidad_2024

Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. EDIUNC.

Skliar, C. (2003). La educación de los sordos. s/i. Recuperado de https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar_educacion_sordos-2003.pdf

Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. Revista Psicoespaocios, 12(20): 173- 198, Disponible en https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776

Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(1). Recuperado a partir de https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48

Universidad de Chile. (s. f.). *Sistema de Ingreso para Estudiantes en Situación de Discapacidad (SIESD)*. Universidad de Chile. SISIB Recuperado de https://uchile.cl/presentacion/asuntos-academicos/pregrado/admision-especial/estudiantes-en-situacion-de-discapacidad-siesd#

Universidad de Playa Ancha. (2024). Comunidad sorda y educación: Estudio analiza la cronología de las políticas públicas frente al desafío de la inclusión. Recuperado de https://www.upla.cl/investigacion/2024/03/04/comunidad-sorda-y-educacion-estudio-analiza-la-cronologia-de-las-politicas-publicas-frente-al-desafio-de-la-inclusion/

Universidad de Santiago de Chile. (2023). Departamento de inclusión y derecho a la diferencia. Departamento de Formación Integral e Inclusión – DFII (usach.cl)

Vargas Melgarejo, L. M., (1994). Sobre el concepto de percepción. Alteridades, 4(8), 47-53.

Véliz Riquelme, N. (2016) Construcción de la relación entre familia y educación en el contexto universitario de estudiantes primera generación PACE—USACH

[Tesis para optar al Título Profesional de Trabajadora Social, Universidad Alberto Hurtado]. https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/veliz_2016_caracterizacion_de_la_relacion_familia_y_educacion.pdf

Venegas-Ramos, L. y Sánchez Lara, R. (2024). Inclusión de las diversidades en Educación Superior: alcances y desafíos desde la justicia educativa. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 18(1), 175-193.

Zamudio Sisa, L. E. (2024). La formación en habilidades socioemocionales como un potenciador de la satisfacción con la vida en universitarios. Voces y silencios. Revista Latinoamericana De Educación, 15(3), 71-90. https://doi.org/10.18175/VyS16.3.2024.4

# ANEXOS

## Anexo 1: Matriz de validación de entrevista

### MATRIZ DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

**Descripción general de la investigación**

La presente investigación, bajo el paradigma naturalista interpretativo y el enfoque cualitativo, busca describir, de acuerdo a percepciones de ex estudiantes universitarios Sordos de la Región Metropolitana, los factores que incidieron en la deserción o egreso de los mismos. Para llevar a cabo dicha descripción, se utiliza la metodología de estudio de caso, a través de entrevistas semi estructuradas realizadas a las y los sujetos de estudio.

El origen de la presente investigación nace desde el desconocimiento de diversos factores que inciden en la educación universitaria de estudiantes Sordos, por lo cual se crea la necesidad de analizar los factores en común que tuvieron los sujetos de estudio y el origen de las problemáticas que incidieron en su deserción, así como de aquellas que permitieron su egreso.

Finalmente, describiendo dichos factores, esta investigación busca, también conocer cuales de estos son abordables por las universidades y su forma de implementación.

**Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes Sordos sobre los factores que inciden en la deserción o egreso de la educación superior en universidades de la Región Metropolitana?
- Según la percepción de estudiantes Sordos ¿Qué condiciones favorecen el egreso de los estudios de los y las estudiantes Sordos en la educación superior en universidades de la Región Metropolitana?
- Según la percepción de estudiantes Sordos ¿Qué condiciones contribuyen a la deserción de los estudios de estudiantes Sordos en la educación superior en universidades de la Región Metropolitana?
- ¿Cuáles son los factores que inciden en la deserción de estudiantes Sordos que son abordables por universidades de la Región Metropolitana?

**Objetivos de Investigación**

- **Objetivo General:** Describir cuáles son las percepciones de estudiantes Sordos sobre los factores que inciden en desertar o egresar de la educación superior en universidades de la Región Metropolitana.
- **Objetivos específicos:**
    1. Conocer, según la percepción de estudiantes Sordos, qué condiciones favorecen el egreso de los estudios de los y las estudiantes Sordos en la educación superior en universidades de la Región Metropolitana.
    2. Conocer, según la percepción de estudiantes Sordos, qué condiciones contribuyen a la deserción de los estudios de estudiantes Sordos en la educación superior en universidades de la Región Metropolitana.
    3. Identificar qué factores inciden en la deserción de estudiantes sordos que son abordables por las universidades de la Región Metropolitana.

**Planteamiento del problema**

La comunidad sorda en Chile se enfrenta a diversas problemáticas que involucran sus derechos, acceso a la educación, barreras en comunicación, entre otras.

Específicamente, en el planteamiento del problema, se definen las siguientes problemáticas:

En el ámbito de la educación escolar:

- La falta de intérpretes, pensando en centros educativos y espacios a nivel general, es un problema que dificulta el aprendizaje y participación de las personas Sordas (barreras comunicativas).
- La escasez de escuelas especializadas, ya que en Chile sólo existen 6 establecimientos dedicados exclusivamente a la enseñanza de personas Sordas, y además estas están centralizadas en la capital del país, privando de enseñanza especial para personas Sordas a las regiones de la zona norte y sur del país.
- La integración en escuelas regulares, donde muchos estudiantes Sordos llegan enfrentados a barreras comunicativas, ignorancia respecto a la cultura sorda y la poca interacción entre pares.

En el ámbito de la **educación superior:**

- Para el acceso a las universidades se utiliza un sistema de selección universitaria mediante una prueba estandarizada, que si bien incluye adecuaciones para estudiantes sordos, como tiempo adicional, interpretación en Lengua de Señas, entre otros, estas no son suficientes, ya que no se considera el currículum abordado en las escuelas especiales y termina por segregar al estudiantado Sordo.

- Algunas universidades cuentan con un proceso de admisión especial, pero sigue siendo un requisito la rendición de la prueba de selección y un puntaje determinado requerido.

En el ámbito de **políticas educacionales:**

- Si bien existen decretos y leyes, como lo es el Decreto 170 y la Ley 21.303, que promueven la inclusión del estudiantado sordo en el espacio escolar, las escuelas no están preparadas ni capacitadas para emplearlas y no finalmente no las ponen en práctica.

La problemáticas planteadas destacan la necesidad de mejorar las condiciones educativas y de acceso para la comunidad Sorda en Chile y además se reconoce la necesidad de un enfoque educativo intercultural bilingüe que valore y utilice la LSCh como primera lengua y el español escrito como segunda lengua.

Considerando las problemáticas descritas anteriormente que aquejan a la comunidad sorda junto con la falta de conocimiento sobre las percepciones de los estudiantes sordos que han tenido experiencia en educación superior, es que surge la necesidad de explorar en los factores que influyen la permanencia o deserción del grupo descrito en la educación superior y en base a ello poder identificar cuáles de esos factores pueden o no ser abordados por las universidades de la Región Metropolitana para mejorar la experiencia educativa del estudiantado sordo en universidades.

**Tabla con el instrumento que será objeto de análisis**

| Objetivo específico | Preguntas | Preguntas auxiliares |
|---|---|---|
| S/O | El establecimiento al que asistió en la enseñanza media, ¿realizaba instancias relacionadas a la educación superior?, ¿qué factores incidieron en su ingreso a | - ¿Asistió a ferias universitarias?<br>- ¿Le aplicaron test vocacionales? |

| | | |
|---|---|---|
| | la universidad?[2] | - ¿Qué beneficios conoció (de educación universitaria)? |
| 1 - 2 - 3 | Mientras estudiaba su carrera universitaria, ¿tuvo apoyo familiar? | - ¿De qué manera lo apoyaron?<br>- ¿De qué manera no se sintió apoyado?<br>- ¿Su familia dispuso recursos para ayudarle en su etapa universitaria?<br>- ¿Qué otro aspecto considera importante mencionar respecto del apoyo familiar? |
| 3 | Su universidad, ¿contaba con un centro de acompañamiento académico? | - ¿Qué tipo de apoyo o acompañamiento recibió por parte del centro?<br>- ¿Cómo evalúa los apoyos recibidos por la institución? |
| 2 | Durante su trayectoria universitaria, ¿vivió situaciones sociales que influyeran en su permanencia en la universidad ? | - ¿Se vio afectado económica o emocionalmente ? |
| 1 - 2 | En relación a su proceso universitario ¿Qué barreras surgieron durante la carrera? | - ¿Buscó alguna forma, usted o la universidad, para superar estas barreras?<br>- ¿Qué factores o motivaciones |

[2] La pregunta sobre antecedentes escolares previos, si bien no está directamente relacionada con los objetivos de investigación, se realiza con el fin de recabar información relevante del contexto previo de la persona entrevistada.

| | | |
|---|---|---|
| | | considera que incidieron en su deserción? |
| 3 | Durante su trayectoria en la universidad, ¿recibió beneficios económicos (becas, créditos u otros)?, ¿quién se los brindó? (estatales o internos de la universidad). | - ¿Tuvo orientación para optar a los beneficios?<br>- ¿Quién le brindó orientación? |
| 1 - 2 | De acuerdo a su experiencia en educación superior, ¿qué sugerencias daría usted a estudiantes Sordos que van a ingresar a la educación superior? | - ¿Por los apoyos recibidos o la falta de estos?<br>- ¿Le recomendaría estudiar en esa (su) universidad?, ¿por qué? |
| 1 - 2 | ¿Considera que las políticas actuales favorecen u obstaculizan el egreso de estudiantes Sordos? | |

**Validación por completar**

Con la finalidad de determinar la validez del instrumento, **en la siguiente matriz solicitamos completar utilizando una escala de 1 a 4, donde 1=No cumple; 2=Bajo; 3=Medio y 4=Alto de cada pregunta asociada a la dimensión señalada.** Junto con ello, en la columna de "Observaciones", podrá escribir opiniones y/o sugerencias, en caso de ser necesario (Ver anexo con el detalle de los criterios de evaluación).

| **Dimensión e Indicadores** | **Suficiencia** | **Coherencia** | **Relevancia** | **Claridad** | **Observaciones** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Dimensión 1:** | **Trayectoria Universitaria** | | | | |
| Mientras estudiaba su carrera, ¿tuvo apoyo familiar? | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Durante su trayectoria universitaria, ¿hubo situaciones sociales que influyeran en su permanencia en la universidad? | | | | | |
| En relación a su proceso universitario ¿Qué barreras surgieron durante la carrera? | | | | | |
| De acuerdo a su experiencia en educación superior, ¿qué sugerencias daría usted a estudiantes Sordos que van a ingresar a la educación superior? | | | | | |
| **Dimensión 2:** | **Políticas Educativas** | | | | |
| Su universidad, | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ¿contaba con un centro de acompañamiento académico? | | | | | |
| ¿Considera que las políticas actuales favorecen u obstaculizan el egreso de estudiantes Sordos? | | | | | |
| Durante su trayectoria en la universidad, ¿recibió beneficios económicos?, ¿quién se los brindó? (estatales o internos de la universidad). | | | | | |

**Observaciones Generales de la validación:**

| |
|---|
| |

**Antecedentes del experto:**

Nombre Experto:

_____

Título Profesional:

_____

Grados académicos:

_____

Cargo actual:

_____

Institución en la que se desempeña:

_____

**Anexo 2: Validación de entrevista experto**

| Dimensión e Indicadores | Suficiencia | Coherencia | Relevancia | Claridad | Observaciones |
|---|---|---|---|---|---|
| **Dimensión 1:** | **Trayectoria Universitaria** | | | | |
| Mientras estudiaba su carrera, ¿tuvo apoyo familiar? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| Durante su trayectoria universitaria, ¿hubo situaciones sociales que influyeran en su permanencia en la universidad? | 2 | 2 | 4 | 2 | Pregunta importante, pero muy específica. Es importante incorporar más variables/elementos. |
| En relación a su proceso universitario ¿Qué barreras surgieron durante la carrera? | 2 | 2 | 4 | 3 | Redactarla de forma neutra. |
| De acuerdo a tu experiencia en educación superior, ¿qué | 4 | 4 | 4 | 4 | Bien. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| sugerencias darías tú a estudiantes Sordos que van a ingresar a la educación superior? | | | | | |
| **Dimensión 2:** | **Políticas Educativas** | | | | |
| Su universidad, ¿contaba con un centro de acompañamiento académico? | 3 | 4 | 4 | 4 | Creo que sería bueno utilizar otro concepto en lugar de "acompañamiento académico", para así dar más claridad. Tal vez, "apoyo" o "apoyo para personas Sordas" sea más genérico (evitando utilizar el término *discapacidad*.) |
| ¿Consideras que las políticas actuales favorecen u obstaculizan el egreso de estudiantes Sordos? | 1 | 3 | 4 | 4 | Creo que sería importante (si es que no estuviera considerado), aterrizar a qué políticas se refieren y, en primer lugar, deben estar seguras de que las conocen. Sería bueno iniciar con una "pincelada", elaborar un apoyo visual o algún insumo/material que permita |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | asegurar la comprensión para la posterior respuesta. |
| Durante su trayectoria en la universidad, ¿recibió beneficios económicos ?, ¿quién se los brindó? (estatales o internos de la universidad) . | 4 | 4 | 4 | 4 | Bien, muy completa, clara y aterrizada. Queda muy claro lo que se busca. Buen trabajo. |

**Observaciones generales de la validación:**

En general, creo que las preguntas que plantean son bastante acertadas, sin embargo, creo que falta fortalecer dos principales ejes, los cuales detallo a continuación:

1. **Neutralidad de las preguntas:** No deben asumir situaciones en ellas, siempre enfocarlas de forma neutra e imparcial. Luego se puede ahondar.

2. **Generar más preguntas/modificaciones que permitan recoger información de forma más amplia y no tan sesgada o parcializada:** Aquí dejo algunos comentarios e ideas generales.
    a. Es relevante incluir preguntas sobre cómo otras áreas han facilitado (u obstaculizado) su permanencia. Por ejemplo, factores personales, motivacionales, económicos, vida social (dentro de la institución), preparación del profesorado (implementación de ajustes o acomodaciones, formación, etc.), metodologías y didácticas educativas, transporte, carga curricular, recursos tecnológicos, acceso a la información, cultura, compatibilidad del estudio con otras labores, etc.
    b. También sería relevante diferenciar, respecto a factores universitarios como tal, lo curricular de lo extracurricular. Es decir, existen conductos regulares, procesos y normativas (burocracia en general); ejemplo: Matrícula,

inscripción de asignaturas, trámites en general.

c. Seguimiento institucional: Si bien este tema está tocado, creo que la pregunta debería ser más específica. Por ejemplo, respecto a la que alude a la existencia de un departamento (o similar), debería considerar sobre el apoyo, tipo de apoyo, seguimiento, oportunidades de mejora, etc.
d. Vía de ingreso a la Ed. Superior (PACE, admisión especial, vía regular, etc.)
e. Foco en las herramientas y características personales: ¿El estudiantado Sordo cree que contaba con herramientas personales (emocionales, de estudio, de conocimiento, de gestión de tiempo, recursos, etc.) para enfrentar la vida universitaria?, En su opinión ¿Pueden las instituciones entregar un apoyo que responda a posibles brechas?, ¿Por qué?

**Conclusión:** Creo que aunque son buenas las preguntas que tienen, para que el instrumento sea aplicado, debe fortalecerse e incluir nuevas preguntas desde una mirada más amplia de los factores que pueden incidir, profundizando, evitando direccionarlas e inducir respuestas.
Se hace necesario profundizar en el área psicosocial del estudiantado y respecto a factores tanto curriculares como extracurriculares.

**Antecedentes del experto:**

Nombre Experto: DSMY

Título Profesional: Educadora Diferencial Especialista en Audición y Lenguaje.

Grados académicos: Máster.

Cargo actual: Acompañamiento académico.

Institución en la que se desempeña: Universidad de Santiago de Chile.

**<u>Anexo 3:</u> Matriz de entrevista**

**Entrevista Proyecto Memoria de Título**

Sordos en la educación superior: análisis sobre factores que influyen en su egreso o deserción de las carreras en universidades de la Región Metropolitana

**Datos de la entrevista:**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Entrevistado/a** | | | | | |
| **Entrevistadora** | | | | | |
| **Intérprete de LSCh** | | | | | |
| **Fecha** | | **Hora** | | **Duración** | |

**Objetivos de Investigación**

- **Objetivo General:**

  Describir cuáles son las percepciones de estudiantes Sordos sobre los factores que inciden en desertar o egresar de la educación superior en universidades de la Región Metropolitana.

- **Objetivos específicos:**

1. Conocer, según la percepción de estudiantes Sordos, qué condiciones favorecen el **egreso** de los estudios de los y las estudiantes Sordos en la educación superior en universidades de la Región Metropolitana.

2. Conocer, según la percepción de estudiantes Sordos, qué condiciones contribuyen a la **deserción** de los estudios de estudiantes Sordos en la educación superior en universidades de la Región Metropolitana.
3. Identificar qué factores inciden en la deserción de estudiantes Sordos que son abordables por las universidades de la Región Metropolitana.

**Introducción**

- Presentación de la persona que entrevista y del Intérprete de LSCh que facilitará la comunicación durante toda la entrevista.
- Se agradece la colaboración y se indica a la persona a entrevistar que puede retirarse en cualquier momento. También que, en caso que alguna pregunta le genere incomodidad, puede omitirla.
- Se le debe reforzar la idea, a la persona a entrevistar, de que la conversación es de carácter confidencial y que toda la información recabada será para uso exclusivo por las investigadoras con el fin de llevar a cabo un análisis de acuerdo con ella.
- Se solicita, a la persona a entrevistar, que se presente respondiendo a:
    - Nombre
    - Edad
    - Comuna
    - Desde cuándo se reconoce como persona Sorda
- Se contextualiza sobre el porqué de la investigación, contado que busca describir, de acuerdo a percepciones de ex estudiantes universitarios Sordos de

la Región Metropolitana, los factores que incidieron en la deserción o egreso de los mismos.

El origen de la presente investigación nace desde el desconocimiento de diversos factores que inciden en la educación universitaria de estudiantes Sordos, por lo cual se crea la necesidad de analizar los factores en común que tuvieron las personas Sordas y el origen de las problemáticas que incidieron en su deserción, así como de aquellas que permitieron su egreso.

**Inicio de la entrevista**

A continuación se realizan las siguientes preguntas para conocer desde distintos ámbitos a la persona Sorda y a partir de la información recabada hacer un análisis y cumplir con el objetivo de la investigación.

| Objetivo específico | Preguntas | Preguntas auxiliares |
|---|---|---|
| S/O | El establecimiento al que asistió en la enseñanza media, ¿generó instancias relacionadas a la educación superior?, ¿qué factores incidieron en su ingreso a la universidad?[3] | ¿Asistió a ferias universitarias?<br>¿Le aplicaron test vocacionales?<br>¿Qué beneficios (estudiantiles o socioeconómicos) |

[3] La pregunta sobre antecedentes escolares previos, si bien no está directamente relacionada con los objetivos de investigación, se realiza con el fin de recabar información relevante del contexto previo de la persona entrevistada.

| | | |
|---|---|---|
| | | conoció? |
| 1 - 2 - 3 | Mientras estudiaba su carrera universitaria, ¿tuvo apoyo familiar? | ¿De qué manera lo apoyaron?<br>¿De qué manera no se sintió apoyado?<br>¿Su familia dispuso recursos para ayudarle en su etapa universitaria?<br>¿Qué otro aspecto considera importante mencionar respecto del apoyo familiar? |
| 3 | Su universidad, ¿contaba con un centro de acompañamiento académico? | ¿Recibió acompañamiento por parte del centro? De ser así, ¿cuáles?<br>¿Cómo evalúa los apoyos recibidos por la institución? |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | Durante su trayectoria universitaria, ¿vivió situaciones sociales que influyeran en su permanencia en la universidad? | ¿Se vió afectado económica o emocionalmente ? |
| 1 - 2 | En relación a su proceso universitario ¿Surgieron barreras?, ¿cuáles? | ¿Buscó alguna forma, usted o la universidad, para superar estas barreras?<br>¿Qué factores o motivaciones considera que incidieron en su deserción? |
| 3 | Durante su trayectoria en la universidad, ¿recibió beneficios económicos (becas, créditos u otros)?, ¿quién se los brindó? (estatales o internos de la universidad). | ¿Tuvo orientación para optar a los beneficios?<br>¿Quién le brindó orientación? |
| 1 - 2 | De acuerdo a su experiencia en educación superior, ¿qué sugerencias le daría usted a | Justifique su respuesta considerando los apoyos |

| | | |
|---|---|---|
| | estudiantes Sordos que van a ingresar a la educación superior? | recibidos o la falta de estos.<br>¿Le recomendaría estudiar en esa (su) universidad?, ¿por qué? |
| 1 - 2 | ¿Considera que las políticas actuales favorecen u obstaculizan el egreso de estudiantes Sordos? | |

**Anexo 4: Consentimiento informado intérpretes**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INTÉRPRETES**
**(Entrevistas Personales - Memoria de título)**

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **"Sordos en la educación superior: análisis sobre factores que influyen en su egreso o deserción de las carreras en universidades de la Región Metropolitana"**, a cargo de las investigadoras **Caroline González, Carla Vilches Ñancupil, Geraldine Donoso y Valentina Henríquez**, estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, bajo la tutela de Jorge Zúñiga, docente de la misma universidad.

El objetivo general de esta investigación es describir cuáles son las percepciones de ex estudiantes Sordos sobre los factores que inciden en desertar o egresar de la educación superior en universidades de la Región Metropolitana.

Si acepta participar en este estudio, su función será realizar directa e inversa **la interpretación** de **entrevistas semi estructuradas** que tiene por objetivo **recabar antecedentes respecto a su experiencia en educación superior sobre desafíos, apoyos y factores que influyeron en su trayectoria universitaria.**

Esta actividad se efectuará de manera **virtual** y el tiempo estipulado para su aplicación es de **45 minutos** aproximadamente.

La totalidad de la **información obtenida** a partir de las entrevistas será de **carácter confidencial** y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo las investigadoras tendrán acceso a esta información.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

***Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.***
***Acepto participar en el presente estudio:***

**Nombre:** _____

**Firma:** _____

**Fecha:** Santiago de Chile, 22 de enero del 2025

_____
**Nombre y Firma Investigador (a) Principal**

**<u>Anexo 5</u>: Consentimiento informado entrevistados**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES**
**(<u>Entrevistas Personales - Memoria de título</u>)**

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **"Sordos en la educación superior: análisis sobre factores que influyen en su egreso o deserción de las carreras en universidades de la Región Metropolitana"***,* a cargo de las investigadoras **Caroline González, Carla Vilches Ñancupil, Geraldine Donoso y Valentina Henríquez**, estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, bajo la tutela de Jorge Zúñiga, docente de la misma universidad.

El objetivo general de esta investigación es describir cuáles son las percepciones de ex estudiantes Sordos sobre los factores que inciden en desertar o egresar de la educación superior en universidades de la Región Metropolitana.

Si acepta participar en este estudio requerirá **participar** en una **entrevista semi estructurada** que tiene por objetivo **recabar antecedentes respecto a su experiencia en educación superior sobre desafíos, apoyos y factores que influyeron en su trayectoria universitaria.**

Esta actividad se efectuará de manera **virtual** y el tiempo estipulado para su aplicación es de **45 minutos** aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente**.**

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en **la entrevista** a responder, y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo las investigadoras tendrán acceso a esta información.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte a **visibilizar las barreras y facilitadores que enfrentan las personas sordas en su paso por la universidad.**

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

***Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.***
***Acepto participar en el presente estudio:***

**Nombre:**

_____

**Firma:**

_____

__

**Fecha: _____/_____/_____/_____**
**Ciudad Día Mes Año**

_____

_____
**Nombre y Firma Investigador (a) Principal**

**<u>Anexo 6</u>: Matriz de análisis nivel 1**

| Cuadro de análisis: Personas Sordas egresadas | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Dimensión | Criterio | Extracto PSE1 | Análisis del Extracto PSE1 | Extracto PSE2 | Análisis del Extracto PSE2 |
| Condiciones que favorecen el egreso | Recursos personales | | | | |
| | Apoyo familiar | | | | |
| | Apoyo institucional interno o externo | | | | |
| | Relaciones sociales | | | | |
| Condiciones que contribuyen a la deserción | Recursos personales | | | | |
| | Apoyo familiar | | | | |
| | Apoyo institucional interno o externo | | | | |
| | Relaciones sociales | | | | |
| Cuadro de análisis: Personas Sordas desertoras | | | | | |
| Dimensión | Criterios | Extracto PSD1 | Análisis Extracto PSD1 | Extracto PSD2 | Análisis Extracto PSD2 |
| Condiciones que favorecen el egreso | Recursos personales | | | | |
| | Apoyo familiar | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Apoyo institucional interno o externo | | | | |
| | Relaciones sociales | | | | |
| Condiciones que contribuyen a la deserción | Recursos personales | | | | |
| | Apoyo familiar | | | | |
| | Apoyo institucional interno o externo | | | | |
| | Relaciones sociales | | | | |

**<u>Anexo 7:</u> Matriz de análisis nivel 2**

| Dimensión | Criterios | | PSE 1 | PSE 2 |
|---|---|---|---|---|
| Condiciones que favorecen el egreso | Recursos personales | Extracto | | |
| | | Análisis Nivel 1 | | |
| | | Análisis Nivel 2 | | |
| | Apoyo familiar | Extracto | | |
| | | Análisis Nivel 1 | | |
| | | Análisis Nivel 2 | | |
| | Apoyo institucional interno o externo | Extracto | | |
| | | Análisis Nivel 1 | | |
| | | Análisis Nivel 2 | | |
| | Relaciones sociales | Extracto | | |
| | | Análisis Nivel 1 | | |
| | | Análisis Nivel 2 | | |
| Condiciones que contribuyen a la deserción | Recursos personales | Extracto | | |
| | | Análisis Nivel 1 | | |
| | | Análisis Nivel 2 | | |
| | Apoyo familiar | Extracto | | |
| | | Análisis Nivel 1 | | |
| | | Análisis Nivel 2 | | |
| | Apoyo institucional interno o externo | Extracto | | |
| | | Análisis Nivel 1 | | |
| | | Análisis Nivel 2 | | |
| | Relaciones sociales | Extracto | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Análisis Nivel 1 | | |
| | | Análisis Nivel 2 | | |

**Anexo 8: Matriz de análisis nivel 3**

| CRITERIO: | Análisis 2 Egresados | Análisis 2 Desertores | Análisis Nivel 3 |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |