

Actitudes de estudiantes sobre el proceso inclusivo de una persona sorda en un contexto áulico universitario, una experiencia inicial en la Universidad Nacional de Educación

Student Attitudes About the Inclusive Process of a Deaf Person in a University Classroom Context, an Initial Experience at Universidad Nacional de Educación

 **Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca***

paulina.mejia@unae.edu.ec

 **Jaime Iván Ullauri Ullauri***

jaime.ullauri@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, UNAE

Recepción: 9 de mayo de 2022

Aceptación: 14 de julio de 2022

RESUMEN

Este artículo presenta las percepciones de estudiantes universitarios frente a una experiencia de inclusión de una persona sorda en el contexto áulico universitario. La metodología de la investigación fue de tipo cualitativa, incluyó la participación de cincuenta y tres estudiantes universitarios de dos grupos clase de tercer semestre de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación. La experiencia incluyó una planificación previa que consideró la participación del docente tutor de aula y la docente intérprete de lengua de señas ecuatoriana, esta organización facilitó la selección de actividades y materiales para el desarrollo de la experiencia áulica compartida con estudiantes universitarios y la persona sorda. El estudio analizó las percepciones de los alumnos sobre el proceso de inclusión a partir de dos grupos focales. Los resultados visibilizan diversos aspectos percibidos por los participantes, entre ellos: limitaciones que tiene una persona sorda en el proceso inclusivo, propuestas de soluciones para llevar adelante la inclusión y percepciones sobre la experiencia misma como futuros docentes que afrontarán la diversidad de un aula.

Palabras clave: discapacidad, universidad, actitud, inclusión, persona sorda

ABSTRACT

This article presents university students perceptions regarding a deaf person inclusion experience at an university classroom context. The research methodology was qualitative, it included participation of 53 university students from two classes in the third semester of the Basic Education degree at Universidad Nacional de Educación. The experience included a prior planning that considered the participation of the classroom tutor teacher and a Ecuadorian Sign Language interpreter teacher, this organization facilitated activities and materials selection for the development of classroom experience shared with university students and a deaf person. The study analyzed the students' perceptions about an inclusion process. The results obtained from two focus groups make visible various aspects perceived by the participants, among them: limitations that a deaf person has in the inclusive process, proposals for solutions to carry out inclusion, and the thoughts about the experience itself as future teachers who could face diversity in a classroom.

Keywords: disability, university, attitude, inclusion, deaf person.



INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2021) más de 360 millones de personas tienen discapacidad auditiva y, 30 años más tarde, una de cada cuatro presentará una pérdida auditiva. A nivel nacional, con base en el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2022), en el Ecuador existen 66 538 personas registradas con discapacidad auditiva y, en concreto, en el cantón Azogues (Cañar), 429 tienen algún tipo de discapacidad auditiva. De esta población total de personas con discapacidad auditiva, a nivel nacional se registran 5 personas matriculadas en educación superior.

Por tal motivo, se cuestiona la baja participación de la persona sorda en la universidad, la atención a la diversidad en el aula con la preparación de estrategias y, principalmente, la actitud frente a la discapacidad en la educación superior.

El concepto de *discapacidad* ha evolucionado como resultado de la interacción con las personas con discapacidad y barreras actitudinales que puede significar una dificultad para su participación social en las mismas condiciones que la demás población (Hernández, 2015; Portuondo, 2004). Desde la década del ochenta, la concepción sobre las personas con discapacidad ha tenido un cambio, con varias reformas en pro de la educación y del desarrollo social, y desde un modelo de prescindencia hasta un modelo de tipo social (Barnes, 1998; Palacios y Bariffi, 2007; Pérez y Chhabra, 2019; Velarde, 2012).

Esta transformación implica un cambio de actitud basado en la cooperación con los demás. Se han realizado varias investigaciones sobre la disposición que presenta el compañero oyente hacia el estudiante sordo (Cabra, 2005) y, en general, indican una actitud positiva, pero con dificultades de tipo académico y comunicativo, en coincidencia con estudios recientes (Gómez, 2013; Triviño *et al.*, 2020). Esto se debe a la limitación de la capacidad de la persona para comunicarse con los demás,

lo que deriva de la dificultad para descodificar el sonido. A su vez, esta dificultad tiene como consecuencia la restricción en los procesos de aprendizaje y afecta la inclusión educativa, social, familiar y laboral de las personas sordas (Federación de Asociaciones por la Integración del Sordo en la comunidad Valenciana, 2017; M. Rodríguez, 2016).

Otros estudios se han centrado en destacar diferentes actitudes según las ramas de conocimiento a las que pertenecen tanto el profesorado como el alumnado; se evidencia una mayor sensibilización en las áreas de las ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, frente a las ingenierías y Arquitectura. En esta investigación también se muestra que el haber tenido contacto con estudiantes con discapacidad mejora la calidad de las respuestas (Rodríguez y Álvarez, 2015).

El proceso de inclusión ha ido progresando lentamente en los diferentes niveles educativos, pero la mayor dificultad que los alumnos sordos encuentran para continuar sus estudios, al momento de ingresar a la universidad —a pesar de haber superado, con cierta dificultad, las pruebas de ingreso—, incluye la ausencia de intérpretes de lengua de señas en clases regulares (La Hora, 2018). Las oportunidades en el contexto universitario intentan garantizar una accesibilidad para todas las personas, pero parecen verse limitadas por dificultades para el ingreso y la permanencia en la educación.

De esta manera, la inclusión que se ha venido construyendo desde los primeros años de escolarización parece tener mayor efecto e incidencia cuando el alumno sordo supera los niveles iniciales y avanza hacia niveles educativos superiores. En este sentido, la inclusión debe ser vista como una búsqueda constante para responder a la diversidad del alumnado y promover actuaciones docentes que aprovechen la diferencia en todos los niveles educativos; se habla una educación que no deje a nadie atrás, una en la que la variabilidad humana es una oportunidad (Echeita, 2013; Elizondo, 2020). La evolución de la concepción de *discapacidad* ha tenido su recorrido junto

con las oportunidades y la atención de las necesidades de las personas con discapacidad. De acuerdo con la Organización de Naciones Unidas, ONU, (2015), el enfoque de derechos humanos consiste en la búsqueda de medios para la participación significativa de la diversidad de personas, incluidas quienes viven con discapacidad. Entre las medidas que se deben tomar está un cambio de actitudes y comportamientos que puedan provocar marginación o discriminación a las personas con discapacidad.

Por estas razones, el presente estudio tuvo como principal objetivo conocer las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la presencia de una persona sorda en una sesión áulica. De esta manera, se plantea el siguiente cuestionamiento: ¿cuáles son las actitudes de estudiantes universitarios frente a la presencia de una persona sorda en el aula?

Finalmente, a partir de los resultados, se aporta con una conclusión y recomendaciones que favorezcan el ejercicio de la inclusión frente a la discapacidad de los alumnos universitarios.

MARCO TEÓRICO PERTINENTE

La persona sorda y el contexto universitario

Los enfoques no parten solo del individuo sino del colectivo; así se debe entender a las personas sordas, como un grupo social con su propia identidad lingüística y cultural (González, 2020), tal como se asume en este artículo.

En este contexto, las oportunidades de participación para las personas sordas en la educación superior se han ido incrementando, pero con necesidades pendientes por resolver. En efecto, la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite tener presente la diversidad de las necesidades de todos, a través de la mayor participación en los diferentes ámbitos en los que interactúa el individuo.

Las personas sordas son percibidas como miembros de una minoría lingüística, usuaria

de una lengua, cultura e identidad propia, en la que falta de audición no implica una deficiencia a superar y no se percibe de manera negativa (Ferrante, 2019). Por otra parte, no hay que pasar por alto que la lengua de señas es parte de la cultura y de la identidad de la comunidad sorda, y que permite la comunicación con una lengua ágrafa que cuenta con los componentes que forman parte de cualquier idioma. La comunicación puede estar mediada por un intérprete de lengua de señas, quien sirve como un puente de conexión entre la lengua de los oyentes y la de la persona sorda.

En la Ley Orgánica de Discapacidades (Presidencia del Ecuador, 2012), en concreto en el Artículo 70, se señala que “Se reconoce la lengua de señas ecuatoriana como lengua propia y medio de comunicación de las personas con discapacidad auditiva” (p. 16). Así también, en el Artículo 39 reconoce la educación bilingüe e intercultural como un deber de las instituciones de educación especial. Asimismo, manifiesta que la autoridad educativa asegurará la capacitación y enseñanza de la lengua de señas ecuatoriana en los distintos niveles educativos, procurando la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas. En este estudio, se pretende promover la reflexión sobre este último artículo y sugerir que este no solo se presente como obligación de centros de educación especial, sino como un compromiso y un derecho para las personas sordas, en todos los niveles educativos.

Modelos y mecanismos educativos para personas sordas en el Ecuador

Entre las causas principales para que los alumnos sordos se encuentren con barreras de acceso a la información está el desconocimiento de los docentes, el que está ocasionado por la cultura y la diversidad lingüística de la comunidad sorda (Domínguez, 2009). Esta misma autora, en su investigación, sugiere que entre las estrategias que se pueden aplicar para construir una educación inclusiva están: en primer lugar, promover actitudes positivas hacia la diversidad; en segundo lugar, fomentar estrategias

asociadas al sistema de comunicación; y, en tercer lugar, aplicar ajustes asociados con el currículo educativo.

Respecto a esta última estrategia, en Ecuador se ha instituido el *Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva* (2019), con el objetivo de fortalecer la estructura de la Educación Especializada e Inclusiva del Sistema Educativo. En este documento se presentan generalidades de la discapacidad auditiva, modelos y estrategias para docentes. En el apartado de modelos educativos se proponen diferentes mecanismos de educación para una persona sorda, entre ellos: (i) el bilingüismo sucesivo con la adquisición de su lengua de forma consolidada, en este caso la lengua de señas, (ii) la lengua de señas ecuatoriana como idioma con todas las funciones lingüísticas que posee cualquier otra lengua, (iii) una tendencia *oralista* que excluye por completo a las señas y prioriza el método *ora* y (iv) una tendencia bimodal o comunicación simultánea que se refiere al uso de la lengua de señas y el lenguaje oral.

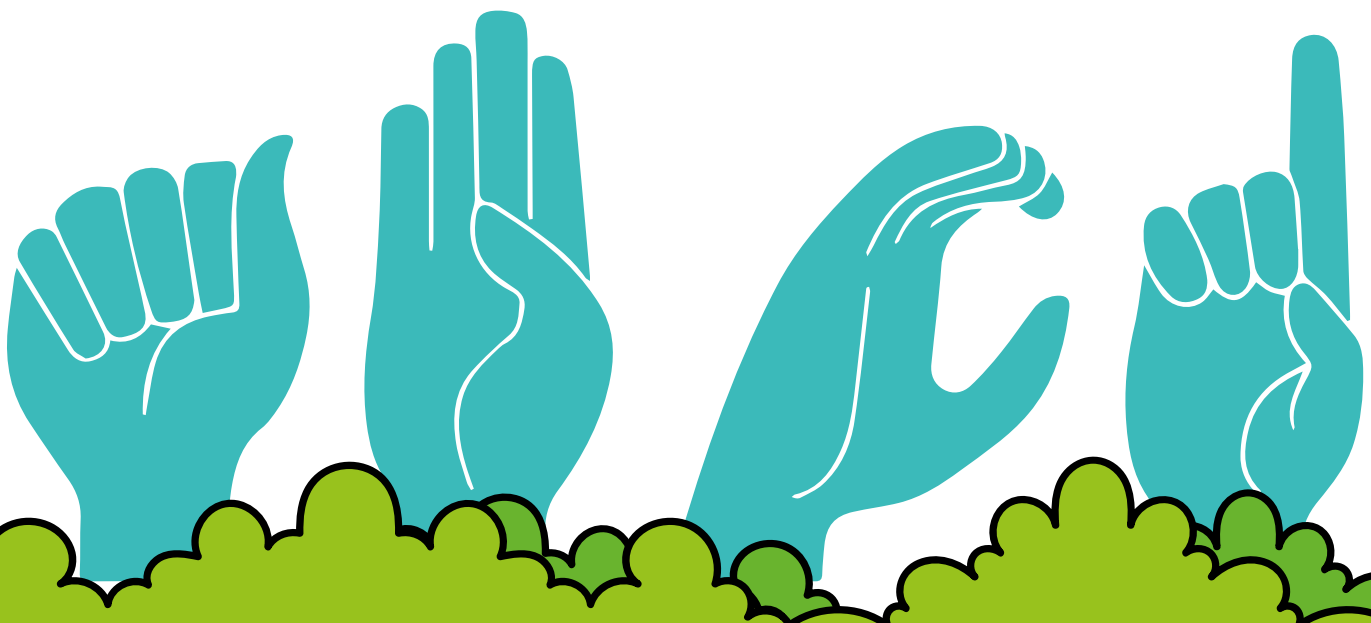
A pesar de que se mira cierto interés el avance de la inclusión en el ámbito educativo en el nivel de educación básica, parece ser que estos apoyos son considerados en menor escala en los niveles superiores, además, no se cuenta con un documento oficial para su aplicación. Lo que disminuye el interés o preocupación por la diversidad que los docentes encuentran en el aula.

Las actitudes de los estudiantes universitarios frente a la discapacidad

Aunque en la legislación se reconocen los derechos de las personas con discapacidad, tanto en el ámbito internacional (Naciones Unidas, 2006; Unesco, 2020) como nacional (Presidencia del Ecuador, 2012), se enfrentan todavía a múltiples factores; entre ellos, uno de los más influyentes se refiere a las actitudes que pueden tener los universitarios frente a la discapacidad, siendo este uno de los aspectos más importantes para el progreso de la inclusión y para el proceso educativo.

A partir de aportes de diferentes autores (Allport, 1935; Forgas *et al.*, 2016; Triandis, 1971; Verdugo *et al.*, 1994), se puede definir la *actitud* como un estado mental, organizado por medio de una experiencia, que tiene influencia sobre la respuesta que pueda tener un individuo en diferentes tipos de situaciones sociales. Sobre los últimos autores, se adicionan los componentes cognitivo, afectivo y conceptual que inciden en la actitud del individuo, sea positiva o negativa. En otras palabras, se trata de mediadores que interceden entre un estímulo externo y unas respuestas conductuales (Rodríguez *et al.*, 2018).

En este sentido, se han realizado varias investigaciones relacionadas con la actitud de estudiantes universitarios frente a la discapacidad (Findler *et al.*, 2007; Novo *et al.*, 2011; Rodríguez y Álvarez, 2015; Rodríguez, 2016), entre los



estudios se presentan resultados concernientes con el tipo de carrera de los alumnos, y sexo, edad, relación familiar o contacto con personas con discapacidad. Una de los más interesantes es la investigación desarrollada por Suriá *et al.* (2015), quienes exponen que, en la universidad, estudiantes de niveles superiores y de diferentes titulaciones presentan mayores grados de sensibilización hacia la discapacidad que los de niveles inferiores. Otro aspecto analizado, en función del sexo, apunta a que los varones muestran una actitud menos favorable hacia las personas con discapacidad. Asimismo, los resultados de la investigación desarrollada por Gómez e Infante (2005) indicaron que las actitudes hacia la discapacidad eran más positivas en los alumnos de último curso, lo que coincide con los resultados obtenidos en la investigación más reciente.

El Artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador se establece que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (Asamblea Constituyente de Montecristi, 2008, p. 15). En esa misma línea, el Artículo 27 de la Ley Orgánica de Discapacidades determina que “el estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación...” (Presidencia de la República, 2012, p. 11), todo esto para poder entender la educación como un derecho para todos los ciudadanos sin distinciones. Asimismo, la Unesco (2011) subraya la importancia de la educación y la formación como instrumentos eficaces para lograr los objetivos de la lucha contra las barreras que provocan la exclusión social.

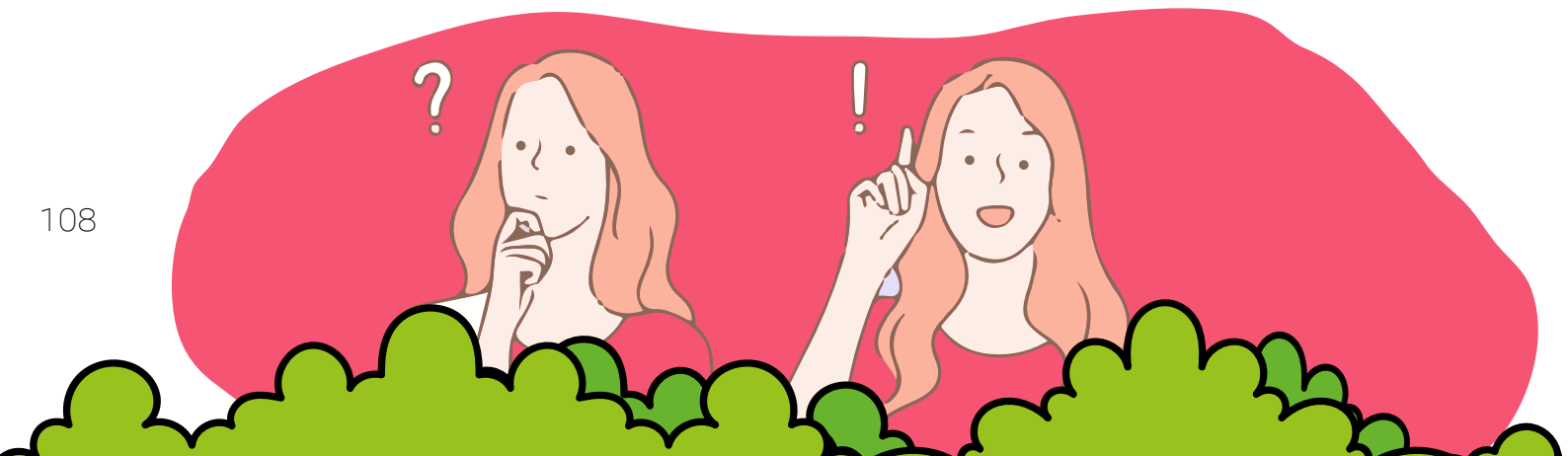
En cuanto a la accesibilidad, la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea

Constituyente de Montecristi, 2008), en concreto el Artículo 33, afirma que toda institución educativa, pública o privada debe contar con infraestructura, diseño universal y adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad; asimismo, se deben hacer adaptaciones curriculares, garantizar la participación permanente de guías intérpretes que respondan a las necesidades del estudiante y que fomenten el desarrollo académico y social. Hay que mencionar, además, que en la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2006), en su Artículo 30, reconoce el derecho a la igualdad de condiciones y al reconocimiento y el apoyo de la identidad cultural y lingüística, incluida la lengua de señas y la cultura de la comunidad sorda.

Ahora bien, en la interacción entre el docente y el alumno es importante la comunicación para emitir y receptor aprendizajes (Salazar, 2018). Al mismo tiempo, se puede apreciar la diversidad lingüística tanto del profesor como del estudiante, a más de la gramática diferenciada entre el español y la lengua de señas que, en consecuencia, llevaría a una interacción nula o deficiente.

METODOLOGÍA

La presente experiencia de investigación educativa se enmarca en el paradigma cualitativo e incluye el trabajo de dos estudios de caso (Stake, 1998; Yin, 2009), mismos que se trataron en un ambiente natural. Estos estudios de caso son de tipo exploratorio, cualitativo y descriptivo, y de corte holístico, lo que implica



una investigación de caso único. Este marco metodológico se sostiene con las características fundamentales típicas de una investigación de corte cualitativo, esto quiere decir que se trata de un trabajo de campo cercano a la comunidad de participantes y la fortaleza de la revisión bibliográfica relevante y actual sobre la temática que se aborda. En este sentido, se ha desarrollado una investigación con enfoque cualitativo interpretativo (Erickson, 1989). Se ha intentado acercarse a la naturaleza real de los casos para comprender las actitudes de los participantes sobre el proceso inclusivo de una persona sorda en un contexto áulico universitario en el contexto (Evertson y Green, 1989).

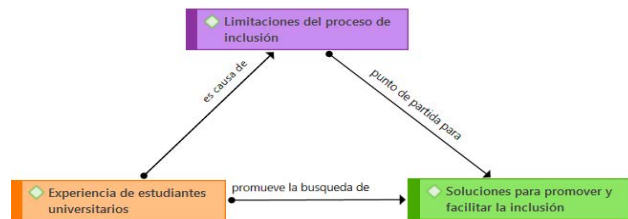
Sobre la recolección de datos

El contexto de la recolección de los datos en ambos casos de estudio comportó el desarrollo de dos sesiones de clase de la asignatura de Aprendizaje humano y mente consciente (emociones, memoria, razonamiento y lenguaje), de las que se videograbó para su respaldo una sesión por estudio de caso. La dinámica de estas sesiones de clase incluyó la participación, a más de los alumnos y de su docente tutor, de una persona sorda y una intérprete tutora.

Luego de cada una de estas sesiones de clase, se desarrollaron sendos grupos focales, fuente principal de información de este trabajo, que tuvieron como objeto captar las percepciones de los participantes sobre tres categorías de análisis que incluían: (i) el abordaje de las limitaciones del proceso de inclusión de persona sorda en el contexto áulico universitario, (ii) las soluciones que se pueden tomar en consideración para promover y facilitar la inclusión de la persona sorda en el aula universitaria, y (iii) sobre la experiencia de estudiantes universitarios, futuros docentes que afrontarán circunstancias de diversidad en el aula y en su práctica preprofesional. El registro de los grupos focales a los actores se captó en audio y video, y se transcribió en su completitud en el *software* Express Scribe Transcription 9.11. Después, dicha transcripción se examinó en el *software* de

análisis de datos cualitativos Atlas Ti 22 y sobre estos datos se realizó un análisis de temático de contenido (Willig, 2013) que mantuvo como secuencia fundamental la que se aprecia en la red semántica que se aprecia a continuación.

Figura 1. Relación de categorías preestablecidas para el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de inclusión de una persona sorda en el contexto áulico universitario



Fuente: elaboración propia

Participantes

La investigación comportó la participación del docente universitario de la asignatura Aprendizaje humano y mente consciente (emociones, memoria, razonamiento y lenguaje), los alumnos oyentes de dos paralelos de tercer semestre de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), una persona sorda en el rol de estudiante y una intérprete de lengua de señas ecuatoriana, quienes interactuaron en un proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente natural áulico universitario, durante el segundo semestre de 2018, por dos sesiones de la asignatura, cada una de dos horas; lo que comprendió un total de ocho horas clase, cuatro horas clase por cada uno de los casos de estudio. De estas sesiones, una de ellas, en cada uno de los casos, se videograbó, como se anotó en el apartado anterior.

Los criterios de selección de los casos fueron, en su momento, la predisposición del tutor de la asignatura y su valoración de la inclusión en contextos áulicos universitarios y de los alumnos universitarios de los grupos clase con

los que dicho tutor trabajaba la asignatura. El grupo de participantes de la experiencia estuvo compuesto por un total de 53 estudiantes de los dos paralelos del tercer semestre académico de la carrera de Educación Básica de la UNAE, los que estaban comprendidos por un 45,28 % (24) de hombres y 54,72 % (29) mujeres.

Fases de la investigación

Fase previa

Esta primera fase de investigación requirió la planificación anticipada de la sesión sincrónica por parte del docente y de la intérprete de lengua de señas ecuatoriana. El docente socializó, a la intérprete, las actividades planificadas para el inicio, desarrollo y cierre. Se llevó a cabo un proceso para informar a la intérprete respecto de la temática y el vocabulario que se trataría en la clase, como parte del protocolo de interpretación.

Fase de desarrollo

Al inicio, la intérprete y la persona sorda se convirtieron en participantes de la sesión. Durante este curso y en su proceso educativo, la persona sorda en el rol de estudiante estuvo acompañada por la intérprete, así, ambas lograron conocer los procedimientos académico-administrativos de la universidad y experimentaron la cotidianidad de la vida universitaria. El curso no fue solo un proceso de selección, sino también de adaptaciones y de afirmación del rol como estudiante.

Fase de cierre

Esta fase se caracterizó por el desarrollo de un grupo focal para cada uno de los casos. Esta actividad implicó la participación de cinco estudiantes de cada caso de estudio y se trataron aspectos como las limitaciones, soluciones y percepciones sobre la experiencia de inclusión en concordancia con las categorías de análisis definidas.

Grupos focales, procedimiento de recogida de datos

Las inquietudes que se plantearon como interrogantes en el grupo focal (Edmunds, 1999; Griffing y Sullivan, 2000) se enmarcan en tres categorías de análisis. La elaboración de las categorías de análisis parte de dimensiones previas establecidas en otras investigaciones y experiencias similares (Cambra, 2005; Gómez, 2013; Triviño *et al.*, 2020), en este sentido son de naturaleza deductiva. La primera es la limitación de participación de la persona sorda en un contexto áulico universitario; la segunda, la soluciones que se pueden desarrollar para la inclusión de la persona sorda este contexto y la tercera, las percepciones de los alumnos sobre su participación en una experiencia de inclusión de una persona sorda en el entorno mencionado. Para el análisis se emplean los planteamientos de Corbin y Strauss (1990) en un contexto de análisis temático de contenido (Willig, 2013).

Las preguntas guía que se plantearon a los estudiantes participantes fueron:

1. ¿Qué retos puede encontrar la persona con discapacidad?
2. ¿Qué debería hacer la universidad?
3. ¿Qué adecuaciones sugieren ustedes que se realicen o desarrollen? Por ejemplo: si tuvieran un estudiante con esta condición, ¿cómo harían?, ¿qué estrategias usarían?
4. ¿Cómo fue la experiencia sobre el trabajo en grupo?



RESULTADOS

A continuación, se muestran las percepciones de los alumnos, se aborda su tratamiento desde la secuencia de resultados por casos; en este sentido, se presentan los resultados con base en las categorías de análisis que se anotaron en el apartado anterior.

Resultados del caso a

Percepciones sobre las limitaciones

Los alumnos que participaron en la experiencia áulica consideran que existen variadas limitaciones al momento de incluir a una persona sorda en el contexto áulico universitario, entre las más relevantes destacan las que se anotan textualmente: “Los profesores no están capacitados para mejorar la educación inclusiva” (Comunicación personal, 2018) o “No sabemos lengua de señas, pudimos haber escrito para comunicarnos mejor” (*ibidem*).

Al poner el acento en estas percepciones se puede inferir, de primera mano, que probablemente la causa más importante de las barreras a la inclusión de una persona sorda en el contexto áulico es, sin lugar a dudas, la preparación, formación y capacitación de los docentes tutores universitarios y de estudiantes neurotípicos para la comunicación en lengua de señas.

Además, opinan, respecto a otras formas de comunicarse con personas sordas, que la comunicación no necesariamente puede estar vinculada al conocimiento estricto de lengua de señas, sino que puede ocurrir a partir del lenguaje escrito, como medida para vincularse con una persona que emplea otro idioma.

Percepciones sobre las soluciones

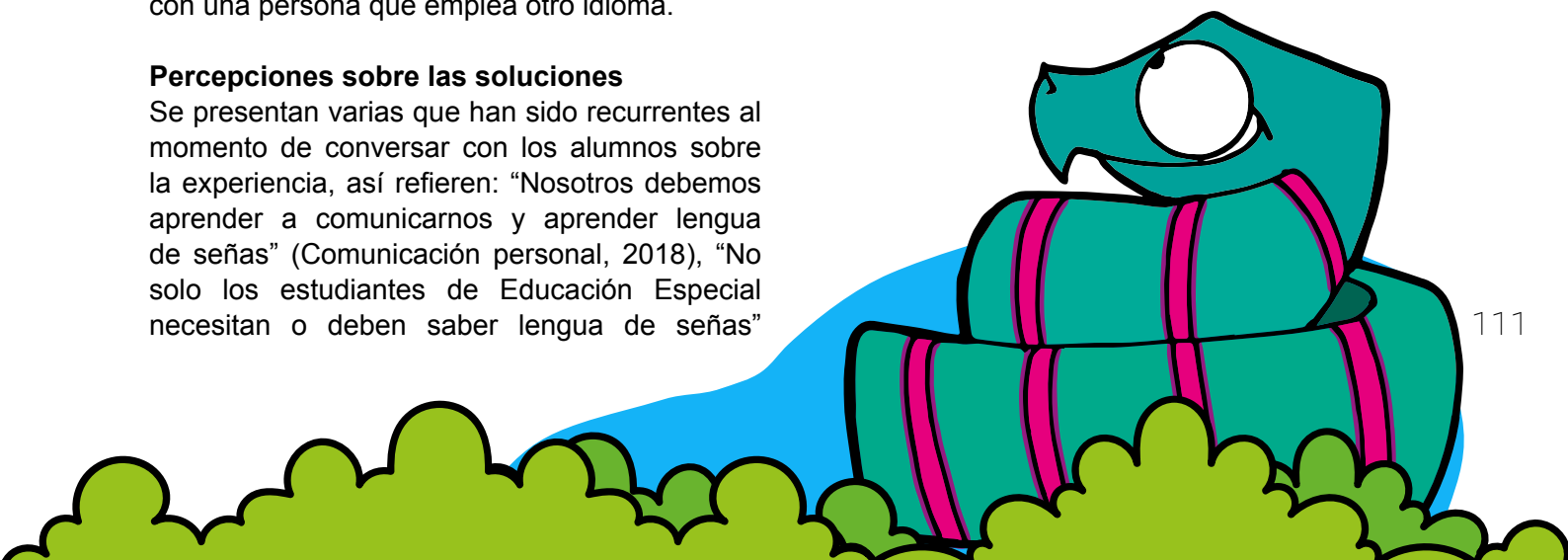
Se presentan varias que han sido recurrentes al momento de conversar con los alumnos sobre la experiencia, así refieren: “Nosotros debemos aprender a comunicarnos y aprender lengua de señas” (Comunicación personal, 2018), “No solo los estudiantes de Educación Especial necesitan o deben saber lengua de señas”

(*ibidem*), “Nosotros como docentes deberíamos estar preparados para afrontar esta diversidad” (*ibidem*), “El docente [tutor universitario] debe estar preparado previamente para dar la clase con estudiantes con discapacidad auditiva” (*ibidem*) y “Pudimos haber colocado en [sic] imágenes para comunicarnos [buscar otros mecanismos de comunicación]” (*ibidem*).

Entre las soluciones indican la importancia de la formación en lengua de señas ecuatoriana, a la que consideran como un deber y compromiso para hacer frente a situaciones que se presenten en la vida profesional, cuando, en algún momento de su práctica laboral, se encuentren en las mismas circunstancias y en otro rol (no el de un compañero oyente de un compañero sordo, sino el de profesor oyente de un estudiante sordo). Hacen hincapié en que un docente debe estar en la capacidad de buscar e ingeniar formas para comunicarse con sus estudiantes, buscar elementos que posibiliten y reduzcan una exclusión por ausencia de un sistema de comunicación entre el docente y el estudiante sordo.

Percepciones sobre la experiencia

Los alumnos refieren: “No solo educadores especiales tendrán ese tipo de estudiantes, personas sordas, en sus aulas. Los educadores básicos también” (Comunicación personal, 2018), “No sabíamos qué nos decía la intérprete de lengua de señas” (*ibidem*) y “Debemos aprender cosas nuevas” (*ibidem*).



En este sentido, se comprende que la experiencia permitió ver a los alumnos claramente su necesidad de formación en diversas competencias para la atención de una necesidad educativa especial asociada a la discapacidad, en el caso de esta investigación, la discapacidad auditiva. Desde esta perspectiva, los estudiantes también han comprendido que un caso como este podría presentarse no solamente en el contexto de una escuela especializada, sino también en los contextos de las escuelas regulares en las que cada día hay más acciones y políticas educativas públicas que fomentan la inclusión de diferentes personas.

Resultados del caso b

Percepciones sobre las limitaciones

Destacan las afirmaciones: “Desconocemos la lengua de señas” (Comunicación personal, 2018), “No hay profesores capacitados [tutores universitarios] para responder las necesidades de los estudiantes” (*ibidem*), “La persona sorda se va a sentir sola y excluida al no comunicarse con los demás” (*ibidem*) y “Está como primera limitante el examen de admisión a la universidad” (*ibidem*).

Como se puede mirar en las percepciones de los estudiantes, se pone en evidencia reiterativamente que una de las limitaciones que dificulta la inclusión de una persona sorda en el contexto áulico universitario es la falta de formación de los docentes y estudiantes en la lengua de señas. A más de ello, estas limitaciones dificultan la interacción del estudiante sordo con la comunidad áulica, lo que potencia la exclusión y muy probablemente la discriminación.

Percepciones sobre las soluciones

Los estudiantes dijeron que: “Como parte de la enseñanza deberíamos aprender lengua de señas” (Comunicación personal, 2018), que “Deberíamos aprender lengua de señas” (*ibidem*) y “Que los compañeros aprendan también lengua de señas” (*ibidem*).

Con respecto a las soluciones que plantean los estudiantes, una vez más se demuestra la

necesidad de formar y capacitar a los actores educativos en lengua de señas, se considera este aspecto como primordial para poder atender las necesidades de inclusión de una persona sorda.

Percepciones sobre la experiencia

Los estudiantes refieren: “Fue estresante porque no le comprendíamos nada” (Comunicación personal, 2018) y “Fuera interesante [conocer] una forma de prepararse para afrontar la situación” (*ibidem*).

Como se ve, las reacciones de los estudiantes participantes en la experiencia denotan frustración porque no pueden comprender y atender las necesidades de comunicación de la persona sorda.

Como conclusión preliminar, ambos casos presentan similitudes muy recurrentes y similares, además se evidencia que los estudiantes comprenden que la limitación que más impacto tiene sobre la inclusión de una persona sorda en el contexto áulico universitario es el desconocimiento de la lengua de señas y la falta de formación en este campo. Asimismo, las soluciones están íntimamente vinculadas con solventar las limitaciones comunicacionales de las personas, tanto de la persona sorda como de los alumnos oyentes, y, en esta perspectiva, nuevamente surge la necesidad de formación y capacitación como una necesidad urgente para atender a las personas con esta condición. Además, cabe mencionar que esta experiencia ha permitido a los estudiantes, futuros docentes, visualizar las necesidades que podrían tener sus alumnos con discapacidad auditiva; así, la experiencia también los ha llevado a sentir frustración por no poder atender esta necesidad educativa asociada a una discapacidad.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten llegar a varias conclusiones sobre el objetivo de la investigación. Los datos ponen de relieve lo necesario de profundizar el conocimiento de la diversidad

para comprender más allá, que lo único que nos diferencia es la forma de comunicarnos: el lenguaje oral para oyentes y una lengua ágrafa para las personas sordas.

Para hacer efectivo el derecho a la educación, se exige la garantía de acceso a una educación con una igualdad de oportunidades; en este proceso, una pieza clave es el profesorado (Moriña *et al.*, 2015). La investigación realizada puede sostener que la formación en discapacidad es algo inevitable y obligatorio para toda la comunidad universitaria y que conlleva la urgencia de aprender acerca de las necesidades de estudiantes con discapacidad y de realizar ajustes en la educación superior (Mejía y Pallisera, 2020). El proceso de la inclusión en la educación superior requiere una transformación para enfrentar cualquier forma de discriminación, exclusión y desigualdad de aprendizaje.

Las limitaciones que perciben los alumnos en ambos casos son coincidentes. Identifican que los tutores no cuentan con la preparación o con la suficiente preparación en el ámbito de la inclusión educativa; requieren, por ejemplo, el conocimiento y dominio de la lengua de señas ecuatoriana, además de otros aspectos que brinden el soporte y ayuda necesaria para la participación y formación universitaria efectiva de una persona sorda en el contexto áulico universitario. Por otro lado, los estudiantes consideran que sería posible emplear la escritura como canal de comunicación que los vincule a ellos y al docente tutor universitario con la persona sorda. Estas percepciones iniciales de los alumnos son coincidentes y se consideran clave en su proceso de formación de docente, en este caso, para atender casos de inclusión de personas sordas.

Todo ello también lleva a cuestionar sobre la formación de los futuros docentes de educación básica y sobre la necesidad de herramientas y estrategias que permitan la constitución de profesionales inclusivos que comprenden, pero que también responden a la diversidad existente en sus aulas.

Como cierre, los alumnos sostienen que la experiencia de proceso de inclusión es relevante

e importante y que, en este tipo procesos, no debería ser exclusiva participación de un docente tutor especialista o un intérprete de lengua de señas ecuatoriana, sino que concurrir en estas actividades es necesario para la formación de los actores que apoyen la inclusión.

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

La naturaleza propia de una investigación que contempla el trabajo de estudio de casos —para esta indagación, dos— no puede ser generalizable, pero aporta insumos fundamentales para replicarla en contextos similares.

Al ser una investigación inicial que no comportó un período de tiempo prolongado, es preciso desarrollar un estudio en un tiempo más extenso, de tipo longitudinal, que permita diseñar un posible proceso y mecanismos para facilitar la inclusión de un estudiante sordo en un aula de clase regular en la universidad. En este mismo sentido, es necesario recordar que, al trabajar con una persona sorda que no necesariamente forma parte de la universidad, no se ha podido convenir mayor número de horas en el aula. También cabe mencionar que, aunque la investigación incluye estudiantes hombres y mujeres, el estudio no muestra la diferencia de percepción hacia la inclusión por género.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. (1935). *Attitudes*. En C. Marchison (Ed.), *A Handbook of Social Psychology* (798-844). Clark University Press.
- Asamblea Constituyente de Montecristi. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Última modificación: 01/25/2021. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>
- Barnes, C. (1998). *Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión a las personas discapacitadas en la sociedad occidental*. Morata (ed.).
- Cambra, C. (2005). Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales. *Educación*, 36, 155-168. <http://ddd.uab.cat/record/4783>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2022). *Total de personas con discapacidad registradas en el registro nacional de discapacidad*. www.conadis.gob.ec
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Edmunds, H. (1999). *The focus group research handbook*. NTC Business Books, Chicago.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. U. de Barcelona.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (195-295). Paidós MEC.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y como método. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (303-421). Paidós-MEC.
- Federación de Asociaciones por la Integración del Sordo en la comunidad Valenciana. (2017). *Libro blanco sobre discapacidad auditiva. Ámbitos de actuación, recursos, ayudas y protocolos*. Helix.
- Ferrante, C. (2019). El deporte de sordos: combatir su incompreensión. Un espacio de juego y lucha por el reconocimiento. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*.
- Findler, L.; Vilchinsky, N. y Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS). *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166-176. <https://doi.org/10.1177/00343552070500030401>
- Forgas, J.; Cooper, J. y Crano, W. (2016). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. Taylor y Francis Group.
- Gómez, R. (2013). La inclusión de la persona sorda a la educación superior. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 8(19), 16.
- Gómez, V. y Infante, M. (2005). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16(4), 371-383. <https://doi.org/10.1174/1135640042802455>
- González, L. (2020). La comprensión de la alteridad sorda desde una perspectiva sociocultural. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 159-180. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.01.09>
- Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Joseph, D.; Griffin, M. y Sullivan, E. (2000). Videotaped focus group: Transforming a therapeutic strategy into a research tool. *Nursing Forum*, 35(1), 15-20.
- La Hora. (2018, marzo). Personas Sordas buscan ser incluidas en la educación superior. *La Hora*. <https://www.lahora.com.ec/noticias/personas-sordas-buscan-ser-incluidas-en-la-educacion-superior/>
- Mejía, P. y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13, 40-61.
- Ministerio de Educación (2019). *Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/02/Modelo-Educativo-Bilingue-Bicultural-para-Personas-con-Discapacidad-Auditiva.pdf>
- Moriña, A.; Cortés, M. y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.

- Novo, I.; Muñoz, J. y Calvo, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: Un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1-26.
- Organización mundial de la Salud. (2021, marzo 2). *La OMS advierte que, según las previsiones, una de cada cuatro personas presentará problemas auditivos en 2050*. <https://www.who.int/es/news/item/02-03-2021-who-1-in-4-people-projected-to-have-hearing-problems-by-2050>
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/>
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. https://www.senado.gob.mx/comisiones/fomento_economico/eventos/docs/resolucion_080916.pdf
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. S. A. Grupo editorial Cinca.
- Pérez, M. E. y Chabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Presidencia de la República. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. https://www.consejo-discapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- Portuondo, M. (2004). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Revista Cubana de Salud Pública*, 30(4).
- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102.
- Rodríguez, J.; Arias, V.; Jiménez, M.; Rodríguez, H.; Rubia, B. y Arias, B. (2018). La estructura de las actitudes hacia las personas con discapacidad: modelos de redes y modelos estructurales. *Siglo Cero*, 49(1), 69. <https://doi.org/10.14201/scero20184916987>
- Rodríguez, M. (2016). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9, 223-238.
- Salazar, M. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. *Ratio Juris*, 13(26), 193-214.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Suriá, R.; Rosser, A. y Villegas, E. (2015). ¿Actitudes favorables o barreras mentales ante la discapacidad? En M. Tortosa, J. Álvarez, y N. Pellín (Eds.), *XIII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria (2036-2047)*. Universidad de Alicante.
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. Wiley.
- Triviño, J.; Quiroz, A. y Pico, K. (2020). Estudiantes con sordera en la universidad. Dificultades en su proceso inclusivo. Mikarimin. *Revista Científica Multidisciplinaria*.
- Unesco. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. En *Educación inclusiva*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k3m3.6>
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136.
- Verdugo, M.; Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Willig, C. (2013). Introducing Qualitative Research in Psychology. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 56, (9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Yin, R. (2009). Case study research: design and methods. En *Case study research: design and methods* (4ta ed.). Sage Publications.

