

Inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva

Educational inclusion of university students with hearing disabilities

ALICIA MONZALVO CURIEL*

PAOLA AYALA**

MAYAUEL MAGDALENO MORENO***

LILLIANA SÁNCHEZ VÁZQUEZ***

Este artículo tiene como objetivo evaluar las prácticas docentes en la atención a estudiantes universitarios con discapacidad auditiva y analizar la percepción de inclusión desde la perspectiva de los estudiantes. La investigación, de enfoque cualitativo, se desarrolló en la Universidad Estatal de Sonora. Se emplearon entrevistas semiestructuradas con docentes que trabajan con la comunidad sorda y se realizaron grupos focales con estudiantes con discapacidad auditiva para explorar sus percepciones sobre los niveles de inclusión en la universidad y las estrategias utilizadas para atender sus necesidades educativas. El análisis de los datos, basado en la teoría fundamentada, reveló que, aunque se han alcanzado avances significativos hacia la inclusión, persisten prácticas de exclusión en el entorno universitario. Los resultados destacan la necesidad urgente de fortalecer la capacitación docente para fomentar una cultura inclusiva genuina y garantizar una educación equitativa para todos.

Palabras clave:

inclusión, Universidad Estatal de Sonora, estudiantes universitarios, barreras para el aprendizaje y la participación, lengua de señas

Recibido: 30 de marzo de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 5 de noviembre de 2024 |

Publicado: 8 de enero de 2025

Cómo citar: Monzalvo Curiel, A., Ayala, P., Magdaleno Moreno, M. y Sánchez Vázquez, L. (2025). Inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (64), e1669. <https://doi.org/10.31391/ATFH6802>

The aim of this article is to evaluate the teaching practices in the attention to university students with hearing disabilities and to analyze the perception of inclusion from the students' perspective. The research, with a qualitative approach, was developed at the State University of Sonora. Semi-structured interviews with teachers working with the deaf community were used and focus groups were conducted with hearing disabilities students to explore their perceptions of the levels of inclusion at the university and the strategies used to meet their educational needs. Analysis of the data, based on grounded theory, revealed that although significant progress has been made toward inclusion, exclusionary practices persist in the university environment. The results highlight the urgent need to strengthen teacher training to foster a genuine inclusive culture and ensure equitable education for all.

Keywords:
inclusion, Sonora State University, university students, barriers to learning and participation, sign language

* Doctora en Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora, programa reconocido por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Profesora en la Universidad Estatal de Sonora. Realizó un posdoctorado en la Universidad de Arizona, en la que colabora como investigadora en proyectos enfocados en la atención educativa de niños migrantes en Arizona y México, con un enfoque particular en niños indígenas con alguna discapacidad. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1. Líneas de investigación: inclusión educativa, inteligencia emocional e interculturalidad. Correo electrónico: alicia.monzalvo@ues.mx/<https://orcid.org/0000-0002-1732-930X>

** Maestra en Educación. Profesional docente especializado en la enseñanza de inglés en la Universidad Estatal de Sonora. Líneas de investigación: inclusión educativa, discapacidad y educación bilingüe. Correo electrónico: paola.ayala@ues.mx

* Maestra en Educación Basada en Competencias por la Universidad del Valle de México. Docente de licenciatura en la Universidad Estatal de Sonora. Líneas de investigación: inclusión educativa, docentes en formación y alfabetización académica. Correo electrónico: mayael.magdaleno@ues.mx/<https://orcid.org/0000-0002-8017-8540>

* Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora. Docente de licenciatura en la Universidad Estatal de Sonora. Líneas de investigación: inclusión educativa, altas capacidades y educación. Correo electrónico: lillianas@hotmail.com/<https://orcid.org/0009-0003-4858-0200>



INTRODUCCIÓN

El camino hacia la inclusión es complejo y, en algunos casos, puede parecer una meta utópica. Abordar la inclusión desde la perspectiva de la educación especial y calificar a una institución educativa como “inclusiva” implica múltiples desafíos. En la práctica, el concepto de inclusión puede, paradójicamente, derivar en dinámicas que generan exclusión. Este trabajo invita a reflexionar sobre la situación actual en los contextos educativos de nivel superior, donde conviven grupos diversos, como estudiantes con discapacidad, migrantes, personas con altas capacidades intelectuales, entre otros. A partir de esta diversidad, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué percepción tienen los estudiantes con discapacidad y sus docentes sobre la inclusión?
- ¿Qué prácticas de inclusión o exclusión prevalecen en las aulas?
- ¿Qué tipos de apoyos reciben en particular los estudiantes con discapacidad auditiva y sus docentes para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente inclusivo, en el que todos compartan un espacio y se respete el derecho a la educación inclusiva?
- ¿Funciona el modelo actual denominado “inclusión”?

Estos interrogantes buscan abrir un espacio de análisis crítico que permita evaluar los avances, desafíos y contradicciones del esquema inclusivo en el ámbito educativo.

El estudio se centra específicamente en la discapacidad auditiva, la cual es definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) como una deficiencia en las funciones relacionadas con la percepción de sonidos, incluyendo la localización, el volumen, el tono y la calidad de estos. El término “persona con discapacidad auditiva” ha sido promovido por diversas organizaciones y documentos en los ámbitos de la educación y los derechos humanos, y ha evolucionado desde la década de 1990, cuando se comenzó a emplear un lenguaje más inclusivo en los contextos de discapacidad.

Una de las principales dificultades que enfrentan las personas con discapacidad auditiva es la comunicación en su entorno, lo que puede tener repercusiones en su desarrollo cognitivo, emocional y social (Sánchez et al., 2019). En el ámbito educativo, surgen diversos desafíos. Por ejemplo, los docentes pueden sentirse desorientados ante la falta de formación para atender a estudiantes con discapacidad auditiva, quienes en ocasiones tienen un conocimiento limitado de la lengua española. Esto puede dificultar que el docente implemente cambios efectivos en su práctica, lo que podría llevarlo a seleccionar estrategias inadecuadas.

El avance hacia una educación inclusiva es un proceso esencial que requiere un cambio profundo y sostenido en el sistema educativo. Este enfoque tiene como objetivo garantizar que grupos históricamente marginados —entre ellos las personas con discapacidad— puedan acceder a la educación de manera equitativa. La educación inclusiva busca eliminar las barreras que limitan su participación y aprendizaje, promoviendo así una sociedad más justa y equitativa.

No obstante, la educación inclusiva va más allá de la creación de políticas o la promulgación de leyes; debe entenderse como un proceso continuo que comprende la transformación integral del sistema educativo. Esto implica reconocer que cada

alumno, independientemente de sus características o dificultades individuales, tiene derecho a recibir una educación de calidad. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2017), la inclusión educativa requiere un compromiso con criterios globales de calidad, cobertura, eficiencia y equidad.

En este marco, se han desarrollado diversas iniciativas para integrar las necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo regular; eliminar el enfoque segregacionista y promover la inclusión de estudiantes con discapacidad en aulas regulares. Ejemplo de ello son los documentos clave como la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) y el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (Unesco, 2004), que subrayan la importancia de crear entornos de aprendizaje accesibles, equitativos y relevantes para todos los estudiantes.

A pesar de los avances logrados, la implementación efectiva de la inclusión educativa enfrenta numerosos desafíos. En muchos casos, los estudiantes con discapacidad continúan siendo asignados a clases separadas, lo que limita su acceso a una educación integral y equitativa. Para que la inclusión sea efectiva, es necesario sensibilizar a todos los actores involucrados y aceptar la diversidad como parte inherente de la naturaleza humana. Esto implica avanzar hacia la eliminación de las barreras presentes en el sistema educativo. Según Corrales et al. (2016), el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” ha comenzado a sustituir al de “necesidades educativas especiales”, cambiando el enfoque de atención del estudiante hacia los contextos familiares, sociales y educativos que influyen en su aprendizaje. Esta nueva perspectiva ayuda a identificar con mayor precisión las dificultades que los estudiantes enfrentan en su trayectoria escolar.

Corrales et al. (2016) destacan que la exclusión educativa que experimentan las personas sordas se manifiesta en múltiples dimensiones que afectan su acceso a una educación inclusiva y de calidad. Esto pone de relieve la necesidad urgente de transformar las prácticas educativas actuales. Cada vez más, estudiantes con discapacidad acceden a instituciones de educación superior; lo que subraya la importancia de establecer estrategias que favorezcan la inclusión y garanticen su plena participación.

En la práctica, trabajar con estudiantes con discapacidad puede generar confusión y frustración, tanto para los estudiantes como para los docentes. Sin embargo, instituciones como la Universidad Estatal de Sonora, objeto de este estudio, han comenzado a diseñar estrategias específicas para atender a estudiantes con discapacidad auditiva. Estas incluyen la colaboración con intérpretes de lengua de señas, aunque este proceso ha presentado desafíos para lograr una inclusión efectiva.

A nivel global, la OMS (2017) estima que 430 millones de personas sufren algún grado de pérdida auditiva. Esta cifra resalta la necesidad de formular políticas educativas que promuevan la equidad y la calidad en el acceso a la educación. La inclusión de personas con discapacidad no solo beneficia directamente a estos estudiantes, sino que también enriquece a toda la comunidad educativa al fomentar un ambiente de respeto, diversidad y colaboración.

Por lo anterior, debemos reconocer que las emociones y percepciones de los docentes juegan un papel crucial en la creación de un ambiente educativo inclusivo. La colaboración entre docentes, la capacitación continua y el trabajo en

equipo son esenciales para implementar prácticas inclusivas efectivas. A pesar de los retos existentes, el compromiso de los docentes hacia la inclusión puede generar cambios positivos y beneficiar no solo a los estudiantes con discapacidad, sino a toda la comunidad educativa. Hernández (2022) señala que la experiencia educativa de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva revela también un proceso de constitución como sujetos sordos en un contexto que a menudo marginaliza.

Aunque se han logrado avances significativos en la búsqueda de una educación inclusiva, es imperativo continuar trabajando en la capacitación de docentes y en la eliminación de barreras que dificulten el acceso a una educación de calidad para todos. Esto permitirá que cada alumno, independientemente de sus circunstancias, pueda participar de manera plena en su proceso educativo.

MÉTODO

El diseño de esta investigación se sustenta en un método cualitativo exploratorio. La teoría fundamentada es una metodología cualitativa que permite generar teorías emergentes a partir de los datos recolectados de modo sistemático. Este enfoque resulta en especial útil en estudios exploratorios que buscan comprender fenómenos poco investigados, como es el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva en un entorno educativo (Glaser y Strauss, 1967). Con la metodología cualitativa se profundiza en las experiencias de los participantes, y el uso de la teoría fundamentada facilita el descubrimiento de patrones y categorías emergentes directamente desde los datos.

Para identificar las categorías emergentes, el estudio se desarrolló en tres etapas principales:

- Revisión de la literatura. Se consultaron artículos científicos, documentos emitidos por la Secretaría de Educación y Cultura, y documentación oficial de la Universidad Estatal de Sonora.
- Grupos focales. Se llevaron a cabo grupos focales con estudiantes universitarios con discapacidad auditiva.
- Entrevistas semiestructuradas. Se realizaron entrevistas a docentes activos e intérpretes de la citada universidad.

A partir de este enfoque cualitativo, los métodos empleados proporcionaron un acercamiento profundo al objeto de estudio. Los grupos focales con estudiantes permitieron comprender sus percepciones de inclusión, mientras que las entrevistas semiestructuradas con los docentes arrojaron información valiosa sobre las estrategias aplicadas para construir entornos educativos más inclusivos.

La premisa fundamental del estudio fue que “el fin de la investigación cualitativa [...] es llegar a representar e interpretar la cultura tal y como es vista por los partícipes de esa cultura” (Montero, 1993, p. 494). Este enfoque posibilitó la comprensión de las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidad auditiva en su contexto universitario, y aportó claves para mejorar su inclusión en el ámbito educativo.

Procedimiento

Para dar inicio al estudio, llevamos a cabo un pilotaje en el que participaron dos intérpretes y dos estudiantes con discapacidad auditiva. La investigadora principal formuló las preguntas, mientras que uno de los intérpretes facilitó la comunicación en el grupo focal. Durante esta etapa inicial, se explicó a los participantes el objetivo de la investigación y se les aseguró el anonimato y la confidencialidad de los datos recopilados.

En una segunda sesión, realizada con estudiantes con discapacidad auditiva e intérpretes, se entregaron los consentimientos informados, que cumplieron con estrictos estándares éticos para el tratamiento de los datos. Se reiteró la importancia de preservar el anonimato de cada participante.

La reunión tuvo lugar en las instalaciones de la universidad, y se contó con la presencia de los intérpretes, quienes brindaron apoyo continuo para garantizar un diálogo fluido entre las investigadoras principales y los participantes. Durante el encuentro, se utilizó una guía de preguntas previamente diseñada y ajustada durante la etapa de pilotaje.

El tiempo total de la reunión fue de casi tres horas, en las que se promovió un espacio de comunicación abierta y enriquecedora, que facilitó la recopilación de información clave para el desarrollo del estudio.

Participantes

La Universidad Estatal de Sonora fue nuestro objeto de estudio debido a que, en los últimos años, ha recibido estudiantes con discapacidad auditiva. Además, incluimos un grupo de docentes que imparten clases a estudiantes sordos en diversas licenciaturas de la unidad Hermosillo.

El tipo de muestra utilizado fue por conveniencia, basado en los directorios vigentes de profesores de esta universidad:

- Docentes: hombres y mujeres de entre 35 y 60 años que actualmente imparten o han impartido clases a estudiantes con discapacidad auditiva en los últimos dos años.
- Estudiantes con discapacidad auditiva: hombres y mujeres de entre 20 y 26 años, pertenecientes a distintas carreras de la Universidad Estatal de Sonora.

Los estudiantes participantes en el grupo focal provenían de diversas licenciaturas y semestres, mientras que todos los docentes involucrados impartían materias, al momento de la recopilación de datos, a estudiantes con discapacidad auditiva en sus aulas.

Tabla 1. Estudiantes que participaron en el grupo focal

Participante	Sexo	Edad	Programa educativo	Semestre
Estudiante con discapacidad auditiva 1	masculino	22	Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas	Segundo semestre
Estudiante con discapacidad auditiva 2	femenino	20	Licenciatura en Administración de Empresas	Sexto semestre
Estudiante con discapacidad auditiva 3	femenino	31	Licenciatura en Administración de Empresas	Sexto semestre

Tabla 2. Profesores entrevistados

Participante	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4	Profesor 5
Sexo	Femenino	Femenino	Femenino	Masculino	Femenino
Edad	41 años	44 años	63 años	64 años	53 años
Grado de estudio	Licenciatura	Maestría	Licenciatura	Licenciatura	Doctorado
Experiencia docente	18 años	20 años	23 años	26 años	15 años
Tiempo laborando para la UES	16 años	14 años	15 años	20 años	15 años

Instrumento para el grupo focal

Para el diseño de este instrumento, elaboramos reactivos que buscaban explorar la percepción de inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva respecto a la institución, sus docentes y sus compañeros de clase. De acuerdo con Cortez y Luis (2018), el grupo focal es una herramienta valiosa para la planificación y evaluación de programas, ya que permite a los participantes expresar libremente sus opiniones en un ambiente abierto que fomenta el intercambio de ideas. Este enfoque facilita la obtención de información profunda y detallada sobre los aspectos de interés, y genera un espacio seguro para el diálogo y la reflexión.

Instrumento para docentes

Diseñamos una entrevista semiestructurada, considerando la importancia de la interacción directa con el objeto de estudio. El propósito fue profundizar en la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto universitario. Este instrumento permitió explorar en detalle las experiencias de los docentes con estos estudiantes, el apoyo institucional recibido, su percepción sobre la inclusión y las estrategias pedagógicas empleadas.

La entrevista se realizó en cuatro categorías principales, con preguntas orientadas a:

- Identificar las estrategias docentes utilizadas en el aula.
- Analizar la influencia de la política pública educativa en la inclusión.
- Explorar la actitud del docente hacia la inclusión o exclusión de estudiantes con discapacidad auditiva y otras discapacidades.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Grupos focales con estudiantes

Los resultados obtenidos de los grupos focales con estudiantes se agruparon en las categorías de relación maestro-estudiante y apoyo institucional:

- Relación maestro-estudiante

El análisis del discurso de los estudiantes revela que muchos docentes carecen de los conocimientos necesarios para realizar adecuaciones que favorezcan el aprendizaje exitoso de los estudiantes con discapacidad auditiva. Asimismo, los estudiantes señalan que algunos profesores no comprenden plenamente su situación de desventaja, lo

que, en ocasiones, resulta en actitudes de exclusión.

ESUM1: El maestro no quiere que utilicemos señas. En la clase cuando nos toca exposición le pide a la intérprete que no interprete y quiere que hablemos, yo sí participé y hablé, yo estaba nerviosa, pero sí me dio coraje porque mi compañera le dijo que hablara, ella no habló, explicó en señas y el maestro no le gustó y ella se esforzó mucho y se entendió, pero como el maestro, no no gusta y nos iba a reprobar y gracias a la jefa y la intérprete y tutora y hablaron con él y no nos reprobó.

ESUM1: Hay maestros que dejan las señas a un lado y nos hacen que hablemos, aunque seamos persona con discapacidad auditiva profundos.

ESUM2: Dos veces cuando empezamos en tercer semestre, una maestra de inglés, yo no puedo hablar y ella decir que tenía que hablar...

Los testimonios anteriores revelan el rechazo en el aula de una lengua reconocida por la Constitución, la vulneración de los derechos de los estudiantes y la afectación negativa de su motivación. Esto, a su vez, tiene consecuencias perjudiciales en su desempeño académico. En el artículo 64 de la Ley General de Educación (2011) se establece que se debe garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con condiciones especiales o que enfrentan barreras para el aprendizaje.

La falta de estrategias de inclusión perpetúa la invisibilidad de las personas con discapacidad dentro del ámbito educativo. El proceso de enseñanza-aprendizaje no parece adaptarse a la diversidad estudiantil debido, en gran medida, a la ausencia de personal especializado que apoye a los docentes con herramientas inclusivas. Además, la universidad carece de programas y capacitaciones diseñados para brindar apoyo a los estudiantes más vulnerables.

Según Villoria y Fuentes (2015), la implementación del diseño curricular basado en los principios del diseño universal para el aprendizaje podría minimizar la necesidad de adaptaciones específicas, al promover un entorno educativo más accesible e inclusivo. Un testimonio relevante es el de un estudiante universitario con discapacidad auditiva, quien expresó: "En las materias, si necesito apoyo especial, son muy rápidos, no nos explican para un persona con discapacidad auditiva, es para oyentes" (ESUH1).

La comunicación entre docentes y estudiantes con discapacidad auditiva es fundamental. La labor del intérprete requiere que el estudiante mantenga contacto visual directo mientras el docente explica el contenido. Sin embargo, en materias que demandan simultáneamente la atención del estudiante hacia diapositivas o el pizarrón, se genera una división de atención que complica la interacción efectiva con el docente. Por ello, es crucial proporcionar instrucciones claras y sencillas, tanto de manera oral como escrita, y complementarlas con su traducción en lengua de señas mexicana (LSM). Esto garantizará que los estudiantes con discapacidad auditiva puedan comprender de manera plena las actividades y participar en el proceso educativo:

ESUM1: Que los maestros aprendan señas para mejorar más en las materias...

ESUH1: Sí me gustaría que los maestros aprendan señas para que aprendan que sea mejor inclusión, me gusta el respeto que tienen y se aprendieran señas estuviera mucho mejor.

ESUM2: Tal vez si nos conocieran un poco más, pudieran entender la discapacidad y como nos pudieran evaluar...

El docente, como modelo a seguir, desempeña un papel crucial en el reconocimiento del valor de la LSM y en la implementación de adecuaciones necesarias para los estudiantes con discapacidad auditiva. En un contexto que ha evolucionado de monolingüe a bilingüe, el reconocimiento de la diversidad lingüística es esencial.

Sin embargo, los alumnos entrevistados señalaron que algunos docentes muestran poco interés en conocer su lengua o en comunicarse directamente con ellos. En ocasiones, los estudiantes son ignorados, y la comunicación se limita al intérprete, quien, además, enfrenta dificultades debido a que pocos docentes proporcionan los materiales de clase con anticipación. Esto complica el trabajo del intérprete y, en consecuencia, impacta de modo negativo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta falta de interés y apoyo vulnera los derechos de los estudiantes, y afecta su motivación y participación activa. Es esencial que los docentes conozcan y respeten los derechos de los estudiantes con discapacidad, ya que negar el uso de la LSM en el aula constituye un acto de discriminación. Incluso, algunas estudiantes mencionaron haber sido forzadas a realizar presentaciones orales frente al grupo, lo cual les genera vergüenza y estrés, ya que gesticular de manera correcta en español representa un desafío significativo para una persona con discapacidad auditiva. Además, no se debe intimidar ni obligar a un estudiante a utilizar un idioma que no domina, como el español, únicamente por comodidad del docente.

Contreras et al. (2019) señalan que las instituciones de educación superior deben garantizar a los estudiantes con discapacidad auditiva el acceso a la información y la igualdad de oportunidades, poniendo una atención especial en el principio de “no discriminación” hacia cualquier persona con discapacidad.

Para enfrentar estas problemáticas, es indispensable trabajar en los aspectos de sensibilización, información, aplicación del diseño universal para el aprendizaje y en la práctica de una comunicación efectiva entre el intérprete-estudiante-docente-directivos.

▪Apoyo institucional

De acuerdo con Jácome y Álvarez (2020), las instituciones de educación superior deben incorporar en sus políticas educativas prácticas inclusivas que promuevan la capacitación docente. Esta formación debe permitirles desarrollar pedagogías flexibles que integren la diversidad del estudiantado.

Un aspecto clave que debe tomarse en cuenta como parte de la formación docente en instituciones que reciben estudiantes de la comunidad sorda es la capacitación en LSM. Los alumnos entrevistados destacan la necesidad de que los docentes conozcan esta lengua, ya que consideran que su aprendizaje representa una oportunidad para acercarse a la comunidad sorda y comprender mejor los desafíos que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula.

Por el contrario, una práctica docente deficiente, marcada por el desconocimiento y la falta de preparación, acentúa las barreras para el aprendizaje y la inclusión. Es necesario reconocer a los docentes como agentes de la diversidad y promotores de equipos interdisciplinarios que se comprometan con una educación inclusiva. Esto implica asumir una práctica pedagógica orientada a la diversidad, lo cual,

como señalan Sánchez y Ortega (2008), “otorga al profesorado una nueva función: el trabajo colaborativo” (p. 128). Además, la práctica docente constituye un espacio donde el profesor reflexiona sobre su labor y reconoce sus necesidades pedagógicas.

Entrevista semiestructurada con docentes

La información recopilada se organizó en las categorías de práctica docente, relación maestro-estudiante y apoyo institucional. Al final de cada una, incluimos una red semántica que elaboramos para visualizar las conexiones entre los códigos o conceptos identificados, que fueron útiles en el análisis.

▪Práctica docente

En esta categoría, encontramos que la mayoría de los docentes implementan adecuaciones no significativas en sus clases. Los docentes entrevistados reconocen, entre sus principales limitaciones, la falta de comunicación directa con los estudiantes debido a que no dominan la LSM. También afirman que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser cuidadosamente planificados cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad auditiva en el aula. Sin embargo, admiten que no se sienten completamente informados sobre cómo llevar a cabo evaluaciones adecuadas para estos estudiantes, lo que representa un desafío adicional en su práctica.

La siguiente figura permite visualizar las conexiones entre los códigos o conceptos identificados en esta categoría: adecuaciones no significativas, proceso de enseñanza-aprendizaje, competencia docente, omisión de actividades, labor docente, evaluación, necesidades docentes y nuevamente proceso de enseñanza-aprendizaje.



Figura 1. Red semántica sobre la práctica docente desde la perspectiva del profesor.

Cada concepto de la red semántica refleja un aspecto fundamental para lograr un ambiente educativo que responda a las necesidades de todos los estudiantes, en especial aquellos con discapacidad auditiva:

Adecuaciones no significativas: Este concepto refleja la falta de modificaciones efectivas en el aula para atender las necesidades de todos los estudiantes. García et al. (2023) destacan que las adecuaciones deben ser sustanciales para generar un impacto real en el aprendizaje y promover la inclusión.

Proceso de enseñanza-aprendizaje: Representa la interacción entre el docente y el estudiante como base de la didáctica. Ausubel (1968) plantea que el aprendizaje significativo se alcanza mediante interacciones efectivas, que fortalecen la comprensión y la aplicación del conocimiento.

Competencia docente: Es la capacidad del docente para adaptar su enseñanza a contextos diversos. Para Darling-Hammond (2000), es importante la formación continua y el desarrollo profesional para mejorar las competencias docentes y atender las demandas de una educación inclusiva.

Omisión de actividades: Hace referencia a la exclusión de métodos o estrategias que podrían beneficiar a estudiantes con discapacidad auditiva. Grant (1989) asocia este fenómeno con el currículo oculto, que deja fuera prácticas inclusivas en las actividades diarias del aula.

Labor docente: Involucra la responsabilidad de crear un ambiente inclusivo, adaptado a las necesidades de todos los estudiantes. Basada en la pedagogía crítica de Freire (1970), esta labor requiere un enfoque reflexivo y transformador que abogue por la justicia social y la equidad educativa.

Evaluación: La evaluación inclusiva debe ser diversificada para medir el aprendizaje de manera equitativa. Black y Wiliam (1998) subrayan la relevancia de la evaluación formativa como herramienta para identificar y atender las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo la mejora continua.

Necesidades docentes: Refleja la importancia de contar con recursos y capacitación para implementar prácticas inclusivas. La Unesco (2005) destaca que la formación en educación inclusiva es esencial para garantizar que los docentes puedan responder adecuadamente a la diversidad estudiantil.

▪Relación maestro-estudiante

La relación maestro-estudiante se define como el vínculo que se establece entre el estudiante y su docente, fundamental para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso. Este vínculo debe minimizar o eliminar, en la medida de lo posible, las limitaciones contextuales que afecten el acceso a oportunidades educativas para el estudiante. En este contexto, los estudiantes con discapacidad auditiva manifiestan una diversidad de apoyos que les gustaría recibir, pero también expresan la carencia de recursos adecuados para respaldar efectivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ramírez (2016) aborda el proceso subjetivo y, a menudo, autorreflexivo, mediante el cual los individuos identifican sus diferencias en relación con otros, asignándose un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo. En nuestro caso, la pregunta central es ¿cómo lograr que los procesos educativos sean lo más llevaderos posible para permitir que los diversos actores del proceso educativo interactúen respetando y compartiendo sus diferencias para fortalecerse de manera mutua? Es conveniente que la convivencia entre grupos diversos genere una fragmentación social que termine por vulnerar a los estudiantes con discapacidad auditiva, quienes a menudo parecen resignarse a lo que la universidad está dispuesta a ofrecer.

El docente reconoce que existen barreras somáticas y, por lo mismo, poca comunicación con los estudiantes:

PMU1: Primeramente me preocupé verdad porque dije bueno tengo que pensar qué estrategias voy a emplear, como voy a atacar esta situación, que les voy a evaluar a estos muchachos, qué habilidades les puedo evaluar realmente.

PMU3: Porque básicamente tú estableces una relación con el intérprete, y el alumno se queda aún poquito de lado si no eres capaz de comunicarte con el mismo.

PMU2: Hay definitivamente, nos deben de capacitar en el lenguaje de señas. O sea las poquitas veces que las intérpretes por alguna cuestión personal no pueden atender a la clase, pues es tener ahí al alumno así no más...

El docente muestra una postura abierta hacia el uso de la LSM en el aula y expresa su interés en capacitarse en ella para establecer una comunicación directa y efectiva con los estudiantes con discapacidad auditiva. Aunque los profesores entrevistados reconocen la importancia de aprender LSM, también mencionan que lo perciben como un desafío debido a su complejidad.

Otro factor que limita la relación entre el docente y el estudiante con discapacidad auditiva es el desconocimiento de los derechos de los estudiantes con discapacidad y la ausencia de programas específicos para su atención. Esta falta de información genera prácticas que, aunque no intencionadas, pueden ser discriminatorias hacia los estudiantes.

Además, una capacitación insuficiente en temas relacionados con la inclusión contribuye a una comprensión distorsionada del concepto de inclusión y de las prácticas inclusivas necesarias para garantizar una educación equitativa y efectiva (véase figura 2).



Figura 2. Red semántica sobre la relación maestro-estudiante.

La red semántica de la categoría de relación maestro- estudiante incluye los siguientes conceptos:

Barreras somáticas y comunicación: Las dificultades de comunicación entre docentes y estudiantes con discapacidad auditiva afectan significativamente su relación. Villares et al. (2003) destacan que estas barreras deben identificarse y superarse para garantizar un entorno inclusivo y fortalecer el vínculo docente-estudiante.

Interacción con intérpretes: La interacción con intérpretes juega un papel crucial en el proceso educativo. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre mediante interacciones sociales, por lo que la ausencia de comunicación directa entre el docente y el estudiante puede limitar estas oportunidades de aprendizaje colaborativo.

Capacitación en LSM: Esta es esencial para fomentar una relación directa y efectiva

entre el docente y el estudiante con discapacidad auditiva. Antia et al. (2009) subrayan la importancia de desarrollar habilidades lingüísticas en los docentes para garantizar una enseñanza inclusiva y adaptada.

Desconocimiento de derechos: la falta de conocimiento sobre los derechos de los estudiantes con discapacidad puede derivar en prácticas discriminatorias y excluyentes. De acuerdo con Oliver (1996), la conciencia de los derechos es un componente clave para promover la inclusión y la igualdad en el ámbito educativo.

▪Apoyo institucional

El apoyo institucional garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo y una experiencia inclusiva para todos los involucrados. Esto requiere un compromiso integral que considere las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad auditiva, los intérpretes y los compañeros de clase. Un entorno educativo positivo fomenta la motivación y un buen clima escolar, por lo que es crucial que la institución escuche y atienda estas necesidades, implementando estrategias como el diseño universal para el aprendizaje, sensibilización, capacitaciones, provisión de materiales accesibles, y asesorías continuas.

De acuerdo con los resultados, la comunicación entre los docentes y la institución es deficiente. Los profesores entrevistados expresaron su inconformidad al señalar que la universidad nunca les notificó sobre la incorporación de estudiantes con discapacidad auditiva en sus aulas. Esta falta de información generó reacciones negativas, ya que los docentes no estaban preparados para enfrentar esta situación. Carecen de formación en LSM, metodologías inclusivas y estrategias específicas de evaluación y diseño de materiales, lo que evidencia un desconocimiento general sobre la discapacidad auditiva.

Los docentes consideran que es responsabilidad de la institución proporcionarles las herramientas necesarias para adaptarse a estos contextos, mediante capacitaciones en LSM, formación en metodologías inclusivas, diseño de materiales accesibles y estrategias de evaluación adaptadas. Además, subrayan la importancia de promover la convivencia entre estudiantes oyentes y estudiantes con discapacidad auditiva para fomentar un ambiente de respeto y colaboración dentro de la comunidad estudiantil.

Por esta razón, la enseñanza de LSM no debe limitarse exclusivamente a docentes y trabajadores de la institución. Es conveniente involucrar a los estudiantes oyentes en capacitaciones y dinámicas grupales que promuevan la inclusión; así se fortalece un entorno verdaderamente equitativo e integrador.

Otro aspecto señalado por los docentes es la necesidad de mejorar la infraestructura inclusiva, incluyendo señalamientos, rampas, pasamanos y otros elementos que beneficien a todos los estudiantes con discapacidad, incluidas aquellas con discapacidad auditiva y necesidades educativas especiales.

Asimismo, los docentes recomiendan la implementación de cursos de español específicos para estudiantes con discapacidad auditiva. Han observado que estos estudiantes suelen tener un conocimiento limitado del idioma, lo que no solo afecta su desempeño académico general, sino que también interfiere de modo significativo en el aprendizaje de otros idiomas, como el inglés (véase figura 3).

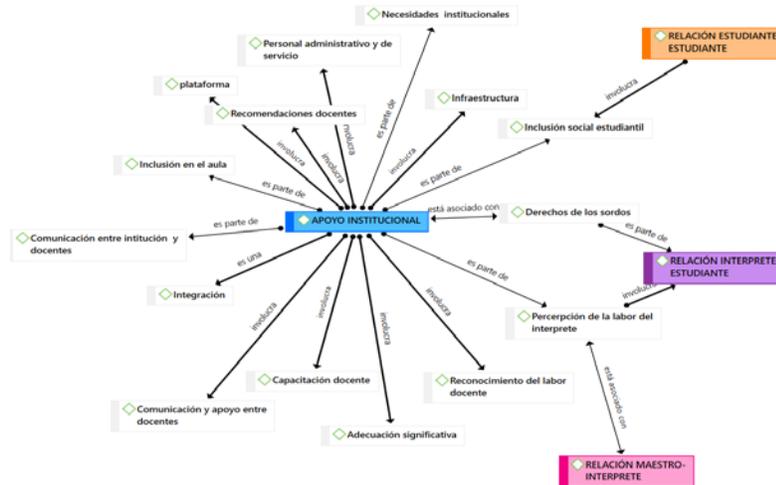


Figura 3. Red semántica sobre el apoyo institucional y las relaciones con los actores

La red semántica que resulta de la información obtenida en esta categoría incluye los siguientes conceptos:

Responsabilidad institucional: La universidad debe adoptar un rol activo y comprometido con la inclusión. Ainscow (2005) subraya que las instituciones educativas tienen la obligación de desarrollar políticas inclusivas que se traduzcan en prácticas reales dentro del aula.

Comunicación entre docentes e institución: La falta de comunicación entre los docentes y la universidad genera descontento y dificulta la implementación de estrategias inclusivas. Fullan (2007) señala que un liderazgo educativo eficaz debe fomentar una cultura de comunicación abierta para facilitar el trabajo colaborativo.

Capacitación integral: Los docentes necesitan formación continua en múltiples áreas, no solo en LSM. Según el informe de la Unesco (2009), la formación docente debe abordar diversas dimensiones de la educación inclusiva, como metodologías, diseño de materiales y evaluación adaptada.

Convivencia estudiantil: La interacción entre estudiantes oyentes y estudiantes con discapacidad auditiva es crucial para promover la inclusión social y el aprendizaje colaborativo. En su teoría de la interacción social, Wenger (1998) destaca que el aprendizaje es un proceso social que se enriquece mediante la convivencia y el intercambio entre diversos grupos.

Recomendaciones estructurales: Las sugerencias sobre infraestructura accesible son fundamentales para garantizar una educación inclusiva. Según la Ley de Educación Inclusiva (Unesco, 2017), el entorno físico de las instituciones debe incluir elementos como rampas, señalizaciones adecuadas y accesos universales para beneficiar a todos los estudiantes.

De acuerdo con los resultados, aún faltan apoyos como capacitaciones docentes, trabajo colaborativo entre docentes e institución, sensibilización de docentes y compañeros de clase.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La identidad está profundamente vinculada al entorno en el que nos desarrollamos y a cómo somos percibidos por los demás miembros del grupo. Según Durkheim (1976), la escuela desempeña un papel clave como el lugar donde los estudiantes son preparados para integrarse a la sociedad de acogida, un proceso que varía según las características de cada sociedad.

El sentido de identidad de los estudiantes con discapacidad auditiva se encuentra en una etapa de formación, lo que los hace especialmente vulnerables al integrarse a un grupo. En este contexto, a menudo se ven como parte de un subsistema, buscando adquirir capital cultural y cumpliendo con un rol dentro de un entorno ajeno y desconocido, en el cual operan diversas fuerzas de poder.

Por ello, es fundamental promover el reconocimiento y respeto de la diversidad, asegurando que, pese a las diferencias y similitudes entre los miembros del grupo, las fuerzas de poder se distribuyan de manera equitativa y respetuosa hacia la diversidad de cada individuo.

En nuestro estudio, cuando les preguntamos si habían sentido rechazo por parte de administrativos o personal que labora en la Universidad Estatal de Sonora, los estudiantes respondieron que las mayores dificultades surgen al trabajar en equipo. Señalan que, en estas situaciones, las instrucciones proporcionadas por el docente no siempre son claras, y sus compañeros enfrentan problemas para coordinarse y llegar a acuerdos, lo que genera frustración y un sentimiento de exclusión.

El docente que carece de herramientas pedagógicas para promover ambientes inclusivos dentro del aula puede incurrir en actos discriminatorios no intencionados que dificultan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva. Por ejemplo, un docente podría asumir que la presencia de un intérprete en LSM garantiza una comunicación efectiva. Sin embargo, esto no siempre es así. Para los estudiantes con discapacidad auditiva, la división de atención entre el intérprete, el docente y los materiales visuales puede resultar agotadora. Mientras mantienen contacto visual constante con el intérprete, también deben observar las acciones del docente y seguir el contenido visual que se presenta en ese momento (como diapositivas, pizarrón o demostraciones). Este esfuerzo constante puede impactar su capacidad para procesar la información de manera eficiente.

Retos

Uno de los mayores desafíos que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva profunda es la oralización. Este método, que implica el uso del habla como medio de comunicación, no es compatible con las necesidades de muchos estudiantes cuya principal lengua de comunicación es la de señas. Forzar la oralización puede ser una experiencia frustrante y alienante para estos estudiantes, ya que no respeta su medio de comunicación natural ni considera su contexto lingüístico y cultural.

El artículo 14 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011) establece que “la Lengua de Señas Mexicana es reconocida oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta

la nación mexicana. Serán reconocidos el Sistema Braille, los modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad” (p. 11).

En este marco, Gómez et al. (2022) definen los procesos educativos como “un sistema de comunicación deliberado que involucra la implementación de estrategias pedagógicas con el fin de propiciar aprendizajes” (p. 2). Estos procesos deben ser diseñados para que el estudiante adquiera los conocimientos necesarios para su desarrollo profesional. Es crucial que el docente reflexione y se familiarice con los elementos que componen estos procesos, y realice los ajustes necesarios para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, esto requiere apoyo institucional, tanto en la formación como en el desarrollo de competencias que posibiliten una verdadera inclusión en el aula.

Una necesidad recurrente señalada en las narrativas analizadas es la formación en el manejo de emociones, ya que no basta con que el docente domine los procesos de enseñanza-aprendizaje. También debe ser capaz de adecuar estos procesos a las necesidades particulares de sus estudiantes. Los estudiantes con discapacidad auditiva expresan que, aunque algunos docentes realizan adecuaciones mínimas, estas no son suficientes para garantizar un aprendizaje significativo. Esta insuficiencia perpetúa las barreras de aprendizaje, que afectan el desempeño académico y contravienen los principios de inclusión.

Durango (2018) subraya que la sordera implica una condición única que da lugar a una cultura y una lengua distintas. En este contexto, los estudiantes sordos no adquieren ni utilizan el lenguaje predominante en su entorno de la misma manera que los oyentes, lo que los convierte en una minoría lingüística que requiere atención específica para su desarrollo académico y social.

Por su parte, Peñaloza (2023) destaca que, históricamente, la educación ha sido diseñada bajo un enfoque homogéneo. Aunque las reformas políticas recientes han promovido la inclusión de una diversidad de personas en distintos ámbitos, estas iniciativas aún enfrentan desafíos significativos. Guevara (2010, citado en Peñaloza, 2023) señala que la diversidad está relacionada con una realidad que reconoce la pluralidad desde el lugar de la hegemonía cultural.

En este sentido, los modelos pedagógicos actuales frecuentemente buscan asimilar y normalizar a los “otros”, intentando integrarlos en una estructura homogénea de pensamiento y práctica educativa. Aunque se ha logrado avanzar en el acceso a la educación, no se ha alcanzado una verdadera interculturalidad en el proceso educativo, especialmente frente a la diversidad lingüística y cultural.

Para garantizar una educación efectiva y un aprendizaje significativo, es necesario adoptar enfoques menos limitados y con mayores posibilidades de éxito. Entre estos, destaca el acompañamiento de pares, entendido como la acción de compartir conocimientos y experiencias para generar aprendizaje conjunto. Según Cabello (2022), este acompañamiento implica colaborar activamente con otros para construir saberes compartidos. En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, su integración en la universidad puede percibirse como la de “extranjeros” en un entorno nuevo. Estos estudiantes tienden a apoyarse entre sí para orientarse, compartir experiencias y ofrecerse respaldo mutuo, además del apoyo proporcionado por los intérpretes.

Por su parte, Viale (2014) menciona que algunas instituciones implementan metodologías de nivelación académica para estudiantes que ingresan a la educación superior, incluyendo cursos sobre métodos de aprendizaje para facilitar su adaptación. Sin embargo, en muchas universidades, estas estrategias no están disponibles, lo que genera experiencias negativas para los estudiantes durante sus estudios. Donoso y Schiefelbein (2007) advierten que estas experiencias negativas pueden provocar un desequilibrio entre el costo y el beneficio percibidos por los estudiantes, aumentando el riesgo de deserción.

El acompañamiento de pares es una estrategia clave para mitigar estas experiencias negativas y promover la permanencia en la educación superior. Además, se hace indispensable la capacitación docente, no solo en temas de enseñanza-aprendizaje relacionados con estudiantes con discapacidad auditiva, sino también en aspectos como sensibilización hacia la diversidad, uso de herramientas digitales y virtuales, identificación de estilos de aprendizaje y desarrollo de estrategias didácticas inclusivas, y aplicación de adecuaciones curriculares que aseguren una experiencia educativa equitativa.

Domínguez (2017) destaca que la formación docente debe enfocarse en otorgar una perspectiva social y cultural que facilite la comprensión, comunicación y relación entre docentes y estudiantes con discapacidad auditiva. Los docentes deben contar con las competencias necesarias para responder de manera adecuada a las necesidades de estos estudiantes.

A pesar de los esfuerzos realizados por algunas universidades en materia de inclusión, aún es necesario enfocarse en la formación docente como requisito esencial para los actuales y futuros profesionales que formen parte del equipo educativo. Este enfoque impactará directamente en la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación, fomentando el ingreso y la permanencia de estudiantes con discapacidad y disminuyendo las tasas de deserción escolar.

El apoyo institucional debe ser constante y efectivo para garantizar que la capacitación docente sea de calidad y promueva la inclusión. Esto incluye transformar la percepción de las capacidades de los estudiantes con discapacidad auditiva, y dejar de verlas como un déficit en lugar de oportunidades para el trabajo colaborativo. Tal enfoque no solo mejora la calidad de vida escolar para todos los actores involucrados, sino que también fortalece la reputación y el compromiso social de la institución.

Sustento legal

La Ley General de Educación (2011) refuerza los principios abordados en el análisis anterior en varios de sus artículos:

- Artículo 61: Establece que la educación debe ser inclusiva.
- Artículo 62: Garantiza la educación inclusiva en todos los niveles educativos, con énfasis en la atención de estudiantes excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, promoviendo el máximo desarrollo de sus talentos, creatividad y participación plena.
- Artículo 63: Obliga al Estado a proporcionar a las personas con discapacidad las herramientas necesarias para su inclusión laboral y social, asegurando la igualdad de condiciones.

- Artículo 64: Garantiza el derecho a la educación de estudiantes con condiciones especiales o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, ajustándose a sus necesidades y estilos de aprendizaje.
- Artículo 65: Promueve medidas específicas para facilitar el aprendizaje de la LSM y el español para estudiantes con discapacidad auditiva.

Por otro lado, la Ley General de Educación Superior (2021), en su artículo 7º, destaca la necesidad de combatir todo tipo de discriminación y violencia, incluyendo la que afecta a personas con discapacidad.

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011), en su artículo 12, subraya la importancia de la enseñanza y uso de la LSM, así como de los intérpretes. Además, el artículo 15 incluye la atención a necesidades educativas especiales relacionadas con dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, discapacidad múltiple o aptitudes sobresalientes, asegurando un desempeño académico equitativo para evitar la deserción o el rezago.

Las acciones que emprendan las instituciones educativas en materia de inclusión deben estar alineadas con el marco legal vigente. Esto permitirá garantizar una educación inclusiva, equitativa y respetuosa de la diversidad, que mejorará la calidad de vida de los estudiantes y fortalecerá el compromiso social de las universidades (véase figura 4).

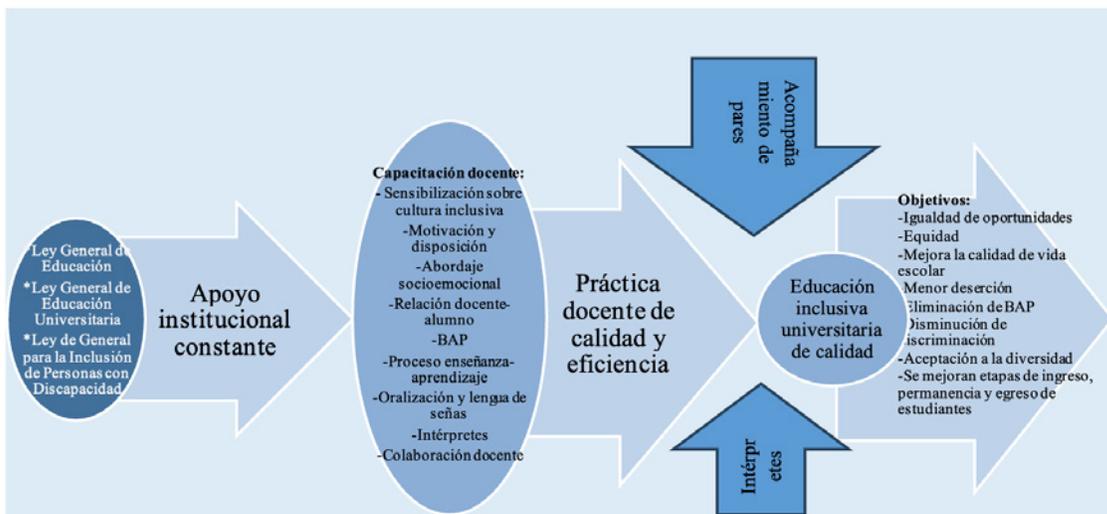


Figura 4. Modelo de acción de apoyo institucional en la capacitación docente para el logro de una educación inclusiva universitaria de calidad.

BAP = barreras para el aprendizaje y la participación.

CONCLUSIONES

El análisis anterior muestra la urgencia de abordar las múltiples barreras que limitan la calidad de la educación inclusiva en México, particularmente en el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva en el nivel universitario. Estas barreras, tanto estructurales como pedagógicas, reflejan un sistema educativo que, a pesar de algunos avances, sigue sin responder en forma adecuada a las necesidades de una población diversa.

La discriminación y la exclusión que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva en las universidades se agravan por la ausencia de recursos clave, como intérpretes, materiales adaptados y programas de capacitación docente en LSM y educación inclusiva. Esto genera entornos de aprendizaje limitados, donde las adaptaciones mínimas que se implementan no logran eliminar las barreras de aprendizaje y participación.

La relación entre estudiantes y docentes, junto con el clima escolar, es un factor crítico para el éxito académico. Las relaciones deficientes y la insensibilización de los docentes hacia la diversidad impactan negativamente en el rendimiento y el compromiso de los estudiantes. Además, la falta de reconocimiento de la diversidad cultural, social y lingüística en los planes de estudio perpetúa estas desigualdades.

Para construir un sistema educativo verdaderamente inclusivo es esencial:

- Fortalecer la formación docente: Capacitación obligatoria en educación inclusiva, sensibilización y competencias en LSM para docentes y estudiantes.
- Promover un entorno inclusivo: Desarrollar recursos y materiales adaptados, además de establecer políticas educativas que garanticen el respeto a los derechos de todos los estudiantes.
- Fomentar redes de apoyo: Establecer un enfoque colaborativo entre docentes, estudiantes y compañeros, en el cual la diversidad se valore como una fortaleza.
- Asegurar el uso del español y LSM: Mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes con discapacidad auditiva para facilitar su integración académica y social.

Las universidades deben asumir un papel activo en la erradicación de las prácticas de exclusión, y establecer políticas más estrictas y efectivas. La inclusión no debe percibirse como un ideal distante, sino como una práctica esencial que beneficie no solo a los estudiantes con discapacidad, sino a toda la comunidad educativa. La inclusión dentro del aula es un trabajo colaborativo entre la planta docente y la institución. No solo implica los contenidos que se enseñan; también abarca la evaluación, las adecuaciones curriculares y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El garantizar una educación inclusiva y equitativa es una tarea fundamental para la construcción de una sociedad que valore y respete la diversidad. La educación debe ser un motor de cambio social que prepare ciudadanos capaces de enfrentar los retos de un mundo globalizado, promoviendo la equidad, la participación y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: The role of school leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 3, núm. 33, pp. 201-212.
- Antia, S. D., Jones, P. S. y Reed, S. (2009). The impact of interpreter services on the academic performance of students who are deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 3, núm. 14, pp. 329-342.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. Hold, Rinehard and Winston.

- Black, P. y Wilian, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessmen in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 5, núm. 1, pp. 7-74.
- Cabello Torreblanca, T. A. (2022). Significados atribuidos al acompañamiento entre pares como estrategia de apoyo a la transición de la vida universitaria a partir de los y las estudiantes vespertinos de primer año del programa de tutorías para la Universidad de los Lagos, s/e.
- Contreras Parraguez, P., Rodríguez Ponce, S. y Sánchez Bravo, A. (2019). Inclusión en educación superior: tránsitos y perspectivas para el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad auditiva. <https://doi.org/10.61144/0718-9397.2019.333>
- Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V. y Villafañe Hormazábal, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles-desafíos institucionales. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol.16, núm. 3, pp. 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44746861005.pdf>
- Cortez, B. E. L. y Luis, B. L. (2018). Estudio descriptivo sobre las creencias de los padres de familia acerca de la sexualidad de sus hijos con discapacidad intelectual. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales (RCCS)*, núm. 8, p. 38. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/08/padres-sexualidad-hijos.html>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Diario Oficial de la Federación*. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5284701&fecha=30/05/2011
- Diario Oficial de la Federación*. Ley General de Educación Superior (2021). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Domínguez, A. B. (2017). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, vol. 3, núm.1, pp. 45-51.
- Donoso, S. y Schiefelbeil, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, vol. 33, núm.1, pp. 7-27. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Durango, M. Á. S. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en la educación superior latinoamericana. *Ratio Juris UNAULA*, vol. 13, núm. 26, pp. 193-214. <https://www.redalyc.org/journal/5857/585761565010/html/>
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Ed. Sígueme.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, (2007). Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores. *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, vol. 41, núm. 1, pp. 293-314. <https://rda.uc.cl/index.php/pel/article/view/25719>
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Ramos Estrada, D. Y. y Rubio
- Rodríguez, S. (2023). Identificación del rendimiento académico de alumnos con necesidades educativas especiales de escuelas regulares consideradas exitosas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 22, núm. 48, pp. 48-64.

- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Gómez, L. A. O., Geremich, M. A. V. y De Franco, P. D. M. F. (2022). Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, vol. 23, núm. 23, pp.1-11. <https://revistas.unibe.edu.ec/index.php/qualitas/article/view/117>
- Grant, C. A. (1989). Curriculum reform in multicultural education. En J. . Banks (1993). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. *Review of Research in Education*, vol.19, pp. 3-49. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Hernández, C. (2022). *Medijeron: tú eres sordo. La experiencia educativa de estudiantes universitarios y profesionistas y su impacto en su constitución como sujetos Sordos*. Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis de maestría en Pedagogía. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000833036>
- Jácome, G. E. L. y Álvarez, M. C. M. (2020). La educación inclusiva en el marco de la educación superior. *Revista Ibero-Americana de Estudios en Educación*, vol. 15, núm. 4, pp. 2713-2726. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14519>
- Montero, M. (1993). Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, vol. 11, núm. 6, pp. 491-518.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. St. Martin's Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-24269-6>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592/PDF/259592spa.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (Unesco) (2009). *Policy guidelines Inclusion in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181449>
- Organización de las Naciones Unidas (Unesco) (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2004). *Temario abierto sobre la educación inclusiva*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16992?show=full>
- Organización de las Naciones Unidas (Unesco) (1994). La Declaración de Salamanca y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017). *La pérdida de audición*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf
- Peñalosa Vargas, K. V. (2023). *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de las ciencias sociales a personas sordas*. Tesis de licenciatura en ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18948>
- Ramírez Rodríguez, J. E. (2016). *Cultura e identidad rastafari en Hol Box*. Tesis de licenciatura en Antropología Social. Universidad de Quintana Roo. <http://hdl.handle.net/20.500.12249/1907>

- Sánchez Carreño, J. y Ortega de Pérez, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, núm.1, pp. 123-135. <https://doi.org/10.53891/sapiens.v9i1.254>
- Sánchez, D., Romero, R. y Padrón, J. (2019). Inclusión de personas con discapacidades auditivas y visuales en la investigación. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, vol. 21, núm 1, pp. 221-241. <https://www.redalyc.org/journal/993/99357718031/99357718031.pdf>
- Viale, H. E., (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 8, núm. 1, pp.59-75. <https://doi.org/10.19083/ridu.8.366>
- Villares, E. F. M., Toala, F. G. S., Sailema, B. M. C. y Gómez, L. J. R. (2023). La educación a distancia y sus desafíos: un análisis de las mejores prácticas y estrategias para superar las barreras en el aprendizaje en línea. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 7, núm. 2, pp. 6126-6147. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5777
- Villoria, E. D. y Fuentes, S. S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, vol. 43, núm. 2, pp. 87-93. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11683>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>