

Saberes y sentires de la experiencia pedagógica de estudiantes con discapacidad auditiva: narrativas de docentes normalistas de la Escuela Normal Estatal de Especialización

Knowledge and Lived Experiences in Pedagogical Practice with Deaf Students: Narratives of Teacher Educators from the Escuela Normal Estatal de Especialización

Marcela Miranda Romero*

Escuela Normal Estatal de Especialización

Fabiola Osuna Rojas**

Escuela Normal Estatal de Especialización

Lizet Cienfuegos Rascón***

Escuela Normal Estatal de Especialización

Resumen

El propósito de este estudio es conocer la experiencia pedagógica, los ajustes razonables y el sentir de un grupo de docentes normalistas durante su práctica en la atención a estudiantes con discapacidad auditiva durante el semestre agosto-diciembre 2024-2. Es un estudio cualitativo desde la indagación narrativa de la vivencia pedagógica, donde la memoria se reconstruye mediante relatos orales en un grupo focal de ocho docentes normalistas. Para el tratamiento de la información, se utilizó el análisis narrativo temático, del cual se suscitaron tres ejes: los retos y sentires que les había implicado la experiencia pedagógica; apoyos y ajustes razonables utilizados durante su intervención; y políticas estatales e institucionales que favorecen el acceso, la permanencia y el egreso de manera satisfactoria de estudiantes con sordera.

Palabras clave:

Ajustes razonables, saberes y experiencias docentes, estudiantes con sordera, narrativas pedagógicas

* Correo: enee.dirección@creson.edu.mx | ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0003-3113-3615>

** Correo: fabyosuna@hotmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-6649-6398>

*** Correo: enee.lcienfuegos@creson.edu.mx | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9233-9815>

Abstract

The purpose of this paper is to understand the pedagogical practice, the accommodations and modifications and emotions of a group of teachers in supporting a group of deaf students to pursue higher education studies during the August-December 2024-2 period. This is a qualitative study based on a narrative inquiry of the pedagogical experience; the memory was reconstructed through oral narratives in a focus group consisting of eight teachers. For data processing, thematic narrative analysis was used, leading to three main themes: the challenges and emotions involved in the pedagogical experience, the special education accommodations and modifications implemented during their teaching, and state and institutional policies that promote the successful access, retention, and graduation of deaf students.

Keywords:

Teacher's narrative inquiry, accommodations and modifications, deaf students

INTRODUCCIÓN

En México, las personas con discapacidad comenzaron a tener presencia en la educación superior a principios de este milenio, a partir de los diversos señalamientos hechos a nivel internacional por diferentes organismos y a la promulgación de reformas educativas a nivel nacional. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2012), publicó el *Manual para la integración de las personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior* con la finalidad de ser una guía orientadora para promover la inclusión y realizar acciones que garanticen la igualdad de condiciones (Márquez, 2023). Aunado a lo anterior, en la Declaración de Yucatán (2008), las universidades se comprometieron a promover y proteger los derechos de las personas con discapacidad, brindar igualdad de oportunidades y evitar la discriminación, sin embargo, son pocas las universidades que han adoptado este pronunciamiento –solamente 12 de ellas ofrecen programas o acciones de apoyo para estudiantes con alguna discapacidad (Cruz, & Casillas, 2017)–. La mayoría de ellas se centra en la accesibilidad física, acatando lo establecido en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y en la Ley General para Personas con Discapacidad; algunas otras implementaron estrategias para la accesibilidad en la información y en la comunicación o crearon programas o unidades para la atención de estudiantes con discapacidad, tratando de incorporar la perspectiva de inclusión, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Veracruzana (Cruz, & Casillas, 2017; Pérez-Castro, 2019), entre otras.

Por citar algunas cifras, el número de personas con discapacidad que accede y cursa estudios en España ha aumentado en 68 % en los últimos 5 años; en Estados Unidos, 20 %; y en Australia, 21 % (Sánchez, 2021). En Latinoamérica, aunque poco en relación con los países antes citados, también se contempla un aumento: la Universidad Veracruzana reportó un incremento de 41 % durante su ciclo escolar 2023-2024,

aceptando estudiantes con diversas condiciones, entre ellas a siete estudiantes con sordera (Sánchez, 2023).

Las Escuelas Normales de Especialización, como instituciones de educación superior formadoras de docentes, han tenido un importante papel en la formación de maestras y maestros que han contribuido en el proceso de inclusión a lo largo de educación básica, especialmente atendiendo a estudiantes que tienen alguna condición de discapacidad, trastorno, dificultades de aprendizaje o de comunicación y estudiantes con aptitudes sobresalientes en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular y en los Centros de Atención Múltiple. A partir del 2012, comenzaron a aparecer los primeros cursos de Atención a la Diversidad en las mallas curriculares de las licenciaturas ofertadas en las escuelas normales, haciendo especial énfasis en la inclusión (Muñoz, 2022).

La educación inclusiva al interior de las escuelas normales continúa siendo un gran reto para las personas formadoras por dos motivos: (a) el primero radica en preparar a las y los maestros en formación inicial para que adquieran los dominios y saberes que necesitan para desempeñarse eficazmente en el área laboral. Para ello, es necesario incidir en la construcción de una cultura de equidad y de atención a la diversidad (UNESCO, 2020). Y (b) capacitación de docencia formadora para dar acceso a la totalidad del estudiantado con o sin discapacidad que desee prepararse como profesional de educación especial, resultado de legislaciones actuales. En este sentido, las y los estudiantes con discapacidad auditiva, específicamente con sordera, cuentan con características muy específicas que pudieran representar grandes retos para sus docentes. Por ejemplo, estas personas muestran dificultades en el desarrollo cognitivo-lingüístico, sobre todo en la modalidad escrita del lenguaje y en la comprensión lectora (Marschark, & Hauser, 2008). Además, el nivel de competencia lingüística de las personas sordas en su lengua natural, en este caso la Lengua de Señas Mexicana (LSM), varía de persona en persona y depende de un mosaico de situaciones y escenarios comunicativos y lingüísticos que se generan a partir de cada una de las características de las y los estudiantes y sus contextos (Bell, 2017). Salazar (2018) identifica un vacío léxico en LSM a nivel universitario, lo que conduce a vacíos conceptuales; el investigador apunta al hecho de que la lengua se construye por las mismas personas usuarias de ésta y al tener poco acceso a la educación superior, las señas oficiales existentes son limitadas. A ello se suma que las y los docentes tampoco tienen la preparación suficiente para la atención a la discapacidad auditiva (Bell, 2017), lo que complica más los procesos de enseñanza aprendizaje por el puente comunicativo y puede conducir a inequidades en el acceso a los contenidos y a los aprendizajes.

Para Gómez Tobar (2014), “el proceso de inclusión de las personas sordas en la educación superior empieza desde la sensibilización de toda la comunidad oyente hasta la transformación de los proyectos educativos institucionales que son pilares que consolidan todo proceso educativo pedagógico” (p. 94). No es un proceso fácil,

ni lineal (Echeita, & Ainscow, 2011), es necesario planificar los apoyos, valorar sus impactos, sistematizar las evidencias y desarrollar una cultura organizacional que considere la diversidad estudiantil. En este proceso inclusivo, las y los investigadores han identificado obstáculos que enfrentan las personas sordas en el ámbito escolar: a) la falta de preparación docente para atender la discapacidad (Moriña, & Carballlo, 2018); b) la falta de una comunicación efectiva (Ruiz, 2016); c) los currículos rígidos y falta de planificación en la organización de los planes de estudio (Brandt, 2011; Pérez-Castro, 2019); y d) la falta de colaboración entre docentes, lo que dificulta el intercambio de ideas, experiencias, pensamientos y dudas respecto a las y los estudiantes (Gallego, & Merino, 2024). En un estudio llevado a cabo por Sánchez (2021), se les preguntó a varias y varios docentes de nivel universitario acerca de sus prácticas inclusivas; los resultados muestran que el profesorado dice tener una buena actitud hacia la inclusión de estudiantes con alguna discapacidad y realiza ajustes que no impliquen una carga desproporcionada y con el mismo nivel de exigencia que el de cualquier otra/o alumna/o, sin embargo, manifestaron que se trataba de una labor “dificultosa”.

En este contexto, nuestro propósito es conocer primeramente la experiencia pedagógica y el sentir de docentes normalistas, así como también los ajustes razonables que implementaron durante su práctica. Los saberes construidos o adquiridos por docentes se pierden por la cotidianidad de las exigencias escolares, empero, durante las reuniones colegiadas docentes se vislumbran intercambios de experiencias que dan pie al debate del quehacer docente en cuestiones de la experimentación pedagógica, la metodología, la didáctica, el significado y la política. Al narrar estas experiencias se dan cuenta de sus aprendizajes, desafíos y estrategias de enseñanza, lo que permite enriquecer la práctica docente.

En el marco de estas circunstancias, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las experiencias pedagógicas de docentes normalistas en la atención a estudiantes con sordera en la Escuela Normal Estatal de Especialización, específicamente en la licenciatura en Educación Especial? ¿Qué desafíos encontraron las y los docentes durante su intervención pedagógica en atención a estudiantes con discapacidad auditiva durante el período 2024-2? Las respuestas a estas preguntas proporcionan información valiosa en relación con el proceso de inclusión que se está construyendo al interior de la escuela normal, en específico con población sorda.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Los esfuerzos para que todas las personas tengan el derecho a recibir una educación ha sido la encomienda de los gobiernos; la UNESCO (2020) y la Agenda 2030 en su Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 cita: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad así como promover el aprendizaje durante toda la vida, forma parte del compromiso de no dejar a nadie atrás” (9.10). En este sentido, la inclu-

sión educativa busca valer el derecho a la educación sin etiquetas de discriminación, estereotipos y exclusión, especialmente para aquellos grupos que han sido históricamente excluidos. A pesar de soler percibirse como una educación que va dirigida a estudiantes con discapacidad (Echeita, & Ainscow, 2011), la educación inclusiva –según la UNESCO (2005)– es:

un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (p. 14)

La totalidad de estudiantes debe tener *acceso* a la educación *en igualdad de oportunidades* y que sea de *calidad* (Echeita, & Duk, 2008), lo que conlleva a realizar cambios sustantivos en las políticas, la cultura y en la concepción de las prácticas educativas. Para Booth y Ainscow (2011), un primer paso es identificar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), que “impiden a las personas el acceso, la permanencia, el tránsito, la conclusión o la construcción de aprendizajes relevantes dentro del sistema educativo” (SEP, 2019, p. 19). A su vez, las BAP se agrupan en tres categorías:

- Barreras estructurales. Son aquellas que fomentan la exclusión, la desigualdad de grupos o poblaciones desde la organización política, social o económica, y así dificultan que las personas ejerzan su derecho a la educación y a la no discriminación.
- Barreras normativas. Son aquellas que surgen de las leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios, programas que dificultan el acceso efectivo al derecho a la educación.
- Barreras didácticas en las prácticas docentes. Son aquellas que surgen de la intervención docente en el aula y que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del estudiante y causan bajas expectativas académicas en comparación con los demás.

En este contexto definitorio, los recursos son aquellos diferentes tipos de apoyo que asisten al y la docente con su tarea, más específicos en el modo de actuación profesional (Guerra-Iglesias, 2018). Dichos recursos se encuentran en la vida escolar, en estudiantes, en docentes, las clases, la infraestructura, el equipamiento, la tecnología y el personal educativo. El *apoyo* es visto desde la educación inclusiva como “todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad” (Booth, & Ainscow, 2011); el Diseño Universal para el Aprendizaje es un tipo de apoyo.

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad refiere el principio de *accesibilidad* como una condición para garantizar los derechos y el acceso a los entornos, como pueden ser el físico, al transporte, a la información y las comunicaciones. Un ejemplo de ello son las señalizaciones, la tecnología, el sistema Braille, la LSM, perros guía y otros apoyos. Bajo este principio, también se contempla el concepto de ajustes razonables, mismos que se enuncian en el artículo 3.^{ro} de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en el artículo 6.^{to} de la Ley General de Educación Superior y se utilizan cuando algún miembro de la comunidad estudiantil no puede acceder a la educación a pesar de los apoyos brindados. Los ajustes razonables se entienden como:

modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una *carga desproporcionada o indebida*, cuando se requieran en un caso particular para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicios, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (SEP, 2018, pp. 34-35)

Para Anguiano (2023), *carga desproporcionada o indebida* es una variable dependiente, en la medida que la docencia esté sensibilizada, capacitada, cuente con herramientas en temas de nuevas tecnologías, en pedagogías para la diversidad, tenga conocimiento sobre cómo llevar a cabo los ajustes razonables, conozca sobre criterios de accesibilidad digital, de lectura fácil, todo ello repercutirá en qué tanto esta carga sea desproporcionada, es decir, entre mejor se encuentra preparado el profesorado, menor va a ser la demanda de utilizar ajustes razonables. Cabe recordar que es un derecho de estudiantes y una obligación para las instituciones la promoción de dichas modificaciones específicas, no realizarlas representa un acto de discriminación (LGIPD, 2024). Estos ajustes pueden ser: a) en la realización de actividades (permitir flexibilidad en el tiempo, modelar acciones, observar demostraciones, escuchar lecturas en voz alta y utilizar distintos espacios, entre otros); b) en los materiales (emplear tijeras adaptadas, resaltar información con colores, utilizar materiales especializados para lectura y escritura, tableros o agendas visuales, amplificadores de imagen, entre otros); c) en los espacios (garantizar contrastes visuales adecuados, buena iluminación y la instalación de rampas); y por último, d) apoyos para la comunicación (incorporar sistemas aumentativos y alternativos, sintetizadores de voz, intérpretes de Lengua de Señas, lectores de pantalla, entre otros) (SEP, 2023).

METODOLOGÍA

Este es un estudio cualitativo de tipo descriptivo desde la indagación narrativa, que recupera los relatos orales de docentes sobre su experiencia pedagógica al trabajar con estudiantes con sordera en la Escuela Normal Estatal de Especialización. Es cualitativa porque permite “comprender los fenómenos, explorarlos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernán-

dez-Sampieri, & Mendoza, 2018, p. 390). El estudio de las narraciones se considera un método de investigación; es una forma de conocimiento que busca capturar el sentido y significado que los individuos otorgan a las diferentes experiencias de vida, “es la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones e interacciones con los otros” (Arias-Cardona, & Alvarado-Salgado, 2015, p. 173). Las narrativas se suscriben al marco interpretativo, lo que conduce a “reconstruir, unir, hilar y revitalizar los modos en que las personas piensan, sienten y hacen” (Leite, & Suárez, 2020).

La técnica que se utilizó fue un grupo focal, ya que recupera lo individual, pero también lo colectivo, por ende, permite que entre las personas participantes se reconozcan e identifiquen experiencias, significados y sentires en común (Rodas, & Pacheco, 2020). Las personas participantes fueron seleccionadas mediante un muestreo intencionado o de juicio, ya que debían compartir dos características: 1) haber dado clase a estudiantes con sordera que cursan la licenciatura en Educación Especial y 2) haber impartido clase en el semestre 2024-2. El grupo se conformó por ocho personas participantes, tal como se muestra en la Tabla 1. Por confidencialidad, se cambiaron los nombres de quienes participaron para salvaguardar su identidad. Las y los docentes oscilan entre los 26 y 48 años de edad y cuentan entre 1 hasta 5 años de experiencia trabajando con estudiantes con discapacidad auditiva, lo que representa una media de 2.7 años de experiencia docente.

Se explicó la finalidad del estudio y se solicitó el consentimiento informado para participar de manera voluntaria. Se emplearon dos preguntas detonadoras: *¿cómo describirías tu experiencia docente con estudiantes con sordera?*, y *¿qué estrategias o ajustes razonables utilizaste con tus estudiantes?* A partir de ahí surgieron otras preguntas, hasta que se llegó al punto de saturación. La sesión se grabó para su posterior transcripción y análisis.

Tabla 1. Características de las personas participantes

Participante	Licenciatura	Área de Especialización	Años trabajando con estudiantes con sordera	Nivel de LSM
Mtra. Corina	E. Especial	Auditiva y de Lenguaje	5	Básico
Mtra. Dulce	E. Especial	Intelectual	1	Básico
Mtra. Sacnité	E. Especial	Intelectual	6 meses	Básico
Mtra. Sofía	E. Especial	Auditiva y de Lenguaje	9	Avanzado
Mtro. Memo	E. Especial	Intelectual	1 y 6 meses	Intermedio
Mtra. Lluvia	Psicología	Clínica	2	Básico
Mtra. Rosita	Psicología	Clínica	2	Básico
Mtro. Carlos	Computación	-	1 y 6 meses	Intermedio

Para el tratamiento de los datos, se utilizó el análisis narrativo temático. El análisis narrativo temático es una estrategia que se enfoca en qué se dice más que el cómo se dice. Se basa en el contenido más que en la estructura del relato (Reissman, 2008). Se utilizó la plataforma ATLAS.ti Web para la codificación de la información. Se obtuvieron tres ejes temáticos: los retos y sentires implicados durante la intervención pedagógica; apoyos y ajustes razonables realizados; y políticas estatales e institucionales que favorecen el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad auditiva.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Retos y sentires implicados durante la intervención pedagógica

En este apartado se mencionan los hallazgos encontrados en las narrativas, los cuales resultan interesantes en relación con las preguntas de investigación. La indagación ha permitido identificar las barreras didácticas en la práctica docente y determinar cómo éstas influyen en el quehacer pedagógico y en la autopercepción, con su intervención dirigida a estudiantes con sordera. Las narrativas evocadas desde su experiencia tienen un rol importante en la atribución de significados desde lo vivido y desde su ser docente. En los relatos se identificaron dos tipos de docentes: docente-aprendiz y docente-persona usuaria. El primero es aquel que cuenta con un bagaje de saberes en su área de especialización y es al mismo tiempo un aprendiz de la LSM, lo que provoca angustia y ansiedad por no saber cómo comunicarse eficazmente, siendo tal su mayor reto. La mayoría de los docentes muestra una actitud positiva hacia la discapacidad, lo que concuerda con Gallego y Merino (2024), según los siguientes testimonios:

Es una experiencia muy enriquecedora, es mi primera vez trabajando con alumnos con discapacidad auditiva en este nivel educativo, en lo personal a mí me permite enfrentarme a retos significativos en mi práctica docente en donde tengo que investigar, utilizar muchas herramientas que quizás con el día a día no utilizo y también representa una oportunidad para seguir aprendiendo. (Mtra. Sofía)

Te genera miedo por no saber LSM, por no conocer quizás a fondo las estrategias más efectivas para atenderlos... mis miedos estaban al inicio del curso, al final esos miedos se convierten en fortalezas porque has adquirido conocimiento y experiencia y eso es muy valiosos. (Mtra. Sacnité)

Ha sido muy retador para mí, primeramente demostrarre a mí misma que sí puedo. Se abre un mundo que yo desconocía, pero ya no tengo miedo y estamos aquí para aprender y coincido con ir creciendo, es un área de oportunidad para nosotros mismos. Aunque tengo un reto personal, poder entablar una conversación o explicar algún tema en LSM. No me animo por cuestiones de inseguridad. (Mtra. Lluvia)

Yo soy maestra de educación especial y no había tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes sordos, el puente comunicativo está tambaleándose porque mi nivel de LSM es muy básico. Entras con miedo a las críticas de los estudiantes y ese pensamiento es un peso con el cual vengo cargando. (Mtra. Dulce)

Por el contrario, el o la docente-persona usuaria de la lengua de señas no necesita de apoyos para la comunicación, ya que tiene una competencia lingüística en LSM que le permite la mediación lingüística (Rodríguez de Salazar et al., 2008), misma que varía en usos y formas; algunas personas interpelan a la comunicación *bimodal*, que implica el uso de la lengua oral acompañada de señas o español signado. Tales docentes son un apoyo y un recurso valioso que permite el acceso a los contenidos en igualdad de condiciones, tal como establece la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad. La experiencia de el o la docente-persona usuaria de la lengua en el aula es compleja, cansada y en ocasiones frustrante, según el siguiente testimonio, que fue ampliamente aceptado por los demás:

Yo creo que uno de los principales retos es llevar a cabo la diversificación de actividades porque en ocasiones pensamos tanto en el alumno sordo, en los ajustes necesarios que vamos perdiendo de vista al resto del grupo. A veces el resto del grupo pierde la atención en la actividad porque yo estaba pensando en cómo ese alumno pudiera acceder al tema, que él comprendiera, en ocasiones nos centramos tanto en ese alumno que dejó de lado el resto de ellos; ese es uno de los principales retos. Esto me genera frustración. (Mtra. Corina)

Bunbury (2020) y Fitchen et al. (2016) coinciden en que los ajustes razonables no serían necesarios si el profesorado considerara desde el inicio los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo que permitiría diseñar la enseñanza para todas las personas. Esta tarea, sin embargo, dista de ser sencilla. Para Silva et al. (2024), la implementación del DUA como apoyo resulta difícil porque no detalla cómo se integran las necesidades específicas de las y los estudiantes en la planificación.

Un elemento clave para robustecer para robustecer el proceso de inclusión de las personas con discapacidad auditiva es la colaboración entre profesionales, un proceso clave que ha demostrado ser una estrategia que se correlaciona con el éxito a largo plazo de las y los estudiantes con alguna discapacidad (Bauer et al., 2010). La idea de colaborar es dialogar y participar solidariamente en la construcción de acciones que conduzcan a la solución de problemas.

Otro aspecto que tenemos que fortalecer es el trabajo colaborativo entre los docentes del semestre; en Educación Especial se trabaja en pro del alumno. Sí queremos que realmente el estudiante cumpla y logre los dominios y saberes que marca el perfil de egreso, creo que es esencial el trabajo colaborativo; que no sea, “Yo estoy haciendo lo que me corresponde y hasta ahí”, creo que colaborativamente alcanzaremos mucho más. (Mtra. Corina)

Estrategias, apoyos y ajustes razonables que favorecen la inclusión

En este eje temático, las y los docentes se muestran con disposición para realizar ajustes razonables, por ende, se infiere que hay una aceptación para trabajar con la diversidad. Los ajustes más usados fueron aquellos relacionados con *la realización de alguna actividad* durante la clase.

Mi verdadero reto es hacer una planeación inclusiva porque me he dado cuenta de que hasta en los mismos sordos hay diferencias, no son iguales y no hay recetas; lo que me funciona con un sordo, no me funciona con otro. (Mtro. Carlos)

Yo utilizo ejemplos del tema que voy dando, ir desglosando los contenidos poco a poco. A su vez, le pido al alumno que ejemplifique el tema y que me diga cómo se puede utilizar. Creo que esa es una forma de saber si están comprendiendo, ya que los videos con subtítulos resultan poco entendibles y atractivos para ellos, porque desconocen algunos conceptos y se les dificulta la lectura rápida. (Mtra. Rosita)

Yo realizo resúmenes con los puntos más importantes con apoyo del pintarrón y del intérprete, ya que el estudiante comprende mejor en comparación con un resumen impreso o digital. Me han funcionado los diagramas con señalizaciones como las flechas de seguimiento de la información. (Mtra. Lluvia)

Yo utilizo una agenda visual con los puntos a realizar en la clase. También utilizó la plataforma en línea como un repositorio de videos hechos por mí en LSM donde ellos pueden consultar de nuevo la información. (Mtra. Corina)

La presencia del intérprete hace que mi clase fluya y cuando no está presente, siento que no cumple con el propósito del tema, debido a que se manejan conceptualizaciones complejas y no existen señas para ello. (Mtra. Corina)

La LSM es considerada la lengua natural de la persona sorda y es el medio principal de comunicación y de enseñanza-aprendizaje, la segunda lengua es el español escrito. Lo anterior permite que estudiantes con discapacidad auditiva reciban la misma información que estudiantes oyentes y el rol de la persona intérprete es fundamental para hacer valer su derecho a la educación y al acceso a la información (Rascón, 2021). En concordancia con Bell (2017) y Salazar (2018), existen retos conceptuales lingüísticos en LSM a nivel superior; si no existe una seña o varias señas en el área de conocimiento de estudio, quien interpreta decide cómo transmitir la información desde el contexto cultural de la persona sorda y busca las mejores equivalencias para favorecer su comprensión (Young, & Temple, 2014, como se cita en Vilugrón et al., 2018). La socialización entre discentes y docentes minimiza las barreras estructurales que pueden surgir en el contexto educativo:

Superviso que la alumna sorda se integre a los equipos y que participe. Para eliminar la desconfianza de mí y del alumno sordo, practicamos en el recreo, vamos a platicar, siéntate conmigo en las mesas para que me tome confianza y yo aprender LSM. Inclusive yo hice la propuesta de realizar un café de sordos para que socialicen con los demás, algo así. (Mtro. Carlos)

Yo utilizo la estrategia del alumno monitor que intervienen como compañeros-intérpretes y me apoyan con los estudiantes sordos o utilizo herramientas tecnológicas como el WhatsApp. (Mtra. Dulce)

Las y los estudiantes y docentes oyentes que son personas usuarias de la LSM o tienen cierto dominio median lingüisticamente ante estudiantes con sordera, al establecer relaciones no solo académicas, sino lazos de amistad, por lo regular a través de aplicaciones de tecnología móvil. Con ello, minimizan las barreras estructurales a las que se enfrentan, lo que permite dejar de sentir exclusión en sus propios contextos (Gómez del Castillo, 2017).

Políticas estatales e institucionales que favorecen el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con sordera

Lograr un centro educativo inclusivo implica un cambio en las políticas institucionales que tengan un impacto en la vida de estudiantil. Los cambios radican en la elaboración de metas y acciones efectivas, currículos flexibles, promover la educación bilingüe o plurilingüe que permitan llevar a cabo el proceso de inclusión. A pesar de que el Estado debe garantizar lo indispensable para que estudiantes reciban una educación de calidad y en igualdad de condiciones, la realidad muestra que aún se identifican barreras estructurales y normativas para conseguir ambientes de aprendizaje más inclusivos, y, en algunos casos, todavía se trabaja bajo el esquema de integración.

Si bien ya tenemos la Ley General de Educación Superior, creo que muchas cosas quedan al aire. Es muy importante crear un protocolo de inclusión dentro de la institución que dicte las pautas y las acciones de qué se debe hacer o no, qué tipo de ajustes implementar, cuáles sí o cuáles no y hasta dónde podemos llegar como docentes. (Mtra. Sofía)

Sí, a veces, recibimos a los alumnos con alguna discapacidad, pero ingresan sin las habilidades mínimas para cursar la educación superior. Hablamos de un nivel muy diferente a la educación básica, lo vemos en la USAER, los alumnos van pasando y llegan a grados superiores sin que los alumnos consoliden un proceso de lectura y escritura en español. ¿Qué tan reales son las políticas de inclusión cuando les permiten el acceso y permanencia sin las competencias mínimas para cursar una licenciatura? Tiene que ser una inclusión realista, que no sea una simulación. (Mtra. Corina)

La institución hace maravillas con solo un intérprete y los maestros hacen lo posible para brindar una atención adecuada, pero ¿qué herramientas me da el Estado para facilitar mi trabajo en el aula? O ¿con qué recursos cuenta la escuela? Es un derecho, la ley lo marca (el acceso), pero la realidad es muy distinta, estamos saturados, forzados en querer resolver sin tener los recursos mínimos. (Mtra. Sacnité)

CONCLUSIONES

Los relatos de las experiencias significativas vividas develan diferentes ámbitos que afectan lo afectivo y su ser docente durante su intervención en el aula. Sus sentires, interpretados como preocupaciones, abarcan cuestiones urgentes y apremiantes en la adquisición del dominio de la LSM, ya que al carecer de ésta, las y los docentes se autoperciben como docentes malas y malos y temen que les juzguen, no solo estudiantes con sordera, sino por la totalidad de estudiantes. La razón del ser docente implica tener la capacidad de influir positivamente en la vida de sus estudiantes, por consiguiente, al enfrentarse a la barrera comunicativa y cultural para atender a estudiantes con discapacidad auditiva, los procesos dialógicos e intercambios de significados en la relación docente-discente se encuentran obstaculizados por la lengua. Estas preocupaciones inciden, a su vez, en una sobrefovealización sobre la o el estudiante con sordera y al olvido, aunque no voluntario, del resto de la comunidad estudiantil del aula, por lo que se infiere que la atención a la diversidad es una tarea compleja e inacabada, aún para la docencia de educación especial.

La barrera comunicativa no es la única presente en el entorno institucional; mediante los relatos, el profesorado señala que se ha impulsado el acceso a la educación terciaria, principalmente por la aprobación de leyes, lo que podría considerarse como un logro para la comunidad sorda, sin embargo, la educación superior no se encuentra preparada con programas especializados para un desarrollo en igualdad de condiciones, ya que no impera un modelo bicultural-bilingüe para las personas sordas.

En las narrativas se aprecian buenas intenciones para trabajar con la diversidad y el uso de ajustes razonables, principalmente en la comunicación e información de los contenidos académicos, un poco en los materiales y nulo en la evaluación de los aprendizajes. A pesar de ello, asumir que con los ajustes razonables realizados por la docencia se garantiza la permanencia y el egreso de las personas sordas es irreal. Se requiere de esfuerzos gubernamentales, estatales e institucionales para minimizar las barreras estructurales y didácticas que se encuentran presentes.

En este sentido, contar con un área y un protocolo de inclusión acompañado de personas expertas en la educación para estudiantes con discapacidad auditiva puede ser una herramienta clave en el proceso de inclusión, al brindar las pautas y acciones oportunas para la detección, atención y seguimiento de posibles intervenciones multidisciplinares que beneficien a estudiantes con sordera. De igual manera, es im-

portante conocer las perspectivas de sus compañeras/os oyentes, sus dinámicas y los interaprendizajes interculturales, construidos dentro y fuera de la escuela, y que tienen un peso significativo en su bienestar socioemocional y académico.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2012). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. ANUIES.
- Arias-Cardona, A. M., & Alvarado-Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Anguiano, H. (2023, 3 de diciembre). De la teoría a la práctica. [Webinar]. Ajustes razonables desde la perspectiva de los derechos humanos. Guadalajara, México. https://www.facebook.com/DDUUDGOFICIAL/videos/1070636561476444/?locale=es_LA
- Bauer, K., Iyer, S., Boon, R., & Fore, C. (2010). 20 Ways for Classroom teachers to collaborate with Speech-Language Pathologist. *Intervention in School and Clinic*. (45) (5), 333-337. doi: 10.1177/1053451208328833
- Brandt, S. (2011). From policy to practice in higher education. The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability, Development and Education* 58(2), 107-120. doi: 10.1080/1034912X.2011.570494
- Bell, R. R. (2017). Los estudiantes sordos en la Educación Superior. Nuevos escenarios cognitivos, comunicativos y lingüísticos. *Publicaciones Didácticas. E-Journal*, (85), 364-670.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3.^{ra} ed.). Bristol: CSIE.
- Bunbury, S. (2020). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Cruz, R., & Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53.
- Declaración de Yucatán de 2008 (Reunión Binacional México-España sobre los derechos de las personas con discapacidad). https://www.reddu.org.mx/documentos/DECLARACION_YUCATAN.pdf
- Echeita, S. G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pen-

- diente. *Revista Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(2011), 24-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Echeita, S. G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Fitchen, C. S., Heiman, T., Havel, A., Jorgensen, M., Budd, J., & King, L. (2016). Sustainability of Disability–Related Services in Canada and Israel: Will the Real Universal Design Please Stand Up? *Exceptionality Education International*, 26(1), 19-35. <https://doi.org/10.5206/eei.v26i1.7733>
- Gallego, C. M. B., & Merino P. M. J. (2024). Estrategias para el aprendizaje de una persona sorda en la educación superior. En H. C. A. Ospina (Ed.), *Saberes para la interculturalidad educativa y Comunitaria: Memorias del IV Congreso de Interculturalidad* (pp. 148-164). Editorial ABYA YALA. <https://doi.org/10.17163/abyaups.59.475>
- Guerra-Iglesias, S., (2018). Los estudiantes con necesidades educativas especiales. Recursos y apoyos para su atención educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 51-66. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020204>
- Gómez del Castillo, M. T. (2017). Utilización de WhatsApp para la Comunicación en Titulados Superiores. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 51-65.
- Gómez Tobar, R. M. (2014). La inclusión de la persona sorda a la Educación Superior. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 8(1), 93-108.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, T. P. C. (2018). *Metodologías de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw Hill.
- Leite, A., & Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia e investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 2-5. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10242>
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [LGIPD], Diario Oficial de la Federación [DOF], 01 de febrero de 2025.
- Ley General de Educación Superior [LGES], Diario Oficial de la Federación [DOF], 01 de febrero de 2025.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Diario Oficial de la Federación [DOF], 01 de febrero de 2025.
- Márquez, C. N. G. (2023). Hacia una educación superior inclusiva: voces de estudiantes con discapacidad, padres y madres de familia. En E. D. Y. Ramos, C. M. A. Sotelo, & C. S. B. Echeverría (Coords.), *Inclusión Educativa y Social: Avances y retos en el contexto universitario* (pp. 44-60). Editorial Fontamara.

- Marschark, M., & Hauser, P. (Eds.) (2008). *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. Oxford University Press.
- Moriña, A., & Carballo, R. (2018). Profesorado Universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educacional*, 22(Núm. Especial), 87-95. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Muñoz, M. M. (2022). Evolución de la Inclusión Educativa en las Escuelas Normales. De la Pedagogía para anormales al laboratorio de la docencia. *Revista Electrónica de la Dirección General de Educación Normal. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México*, 22(100).
- Rascón, C. J. (2021). Intérprete de Lengua de Señas Mexicana en el ámbito educativo: una identidad en construcción. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Rodas Pacheco, F. D., & Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Reissman, C. K. (2005). Narrative Analysis. En *Narrative, Memory & Everyday Life* (pp. 1-7). University of Huddersfield. <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920/>
- Rodríguez de Salazar, N., García Ríos, D. P., & Jutinico Fernández, M. D. (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 170-195.
- Ruiz, V. N. (2016). El niño sordo en el aula. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 19-32.
- Salazar, D. M. A. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. *Ratio Juris*, 13(26), 193-214.
- Sánchez, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. *Revista Fomento Social*, 76(1), 69-89.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). Estrategia de Equidad e Inclusión: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Anexo Servicios de Educación Especial.

- Silva, F. J. L., Gaona, G. a. L., & Buele, C. D. V. (2024). Ventajas y desventajas del Modelo DUA en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10939
- Pérez-Castro, J., (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170.
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Guidelines for Inclusion: ensuring access to education for all*. Paris, Francia.
- Vilagrón, M. K., Sánchez, B. A., & Herreros, R. B. (2018). El intérprete de la lengua de señas en el contexto universitario. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 3(10), 159-173.