



UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

**Representaciones sociales de la educación inclusiva en estudiantes sordos de
Lima Metropolitana**

TESIS

Para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

AUTOR(ES)

Soto Zamora, Claudia Allison

0000-0003-4590-6300

ASESOR(ES)

Oré Kova'cs, Nicole

0000-0001-8547-4755

Lima, 22 de noviembre de 2023

Agradecimientos

Agradezco a mi papá porque confió en mí y en mi proceso.
También agradezco a Seventeen por ser mi apoyo emocional y
ayudarme a no rendirme

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue describir las representaciones sociales de la educación inclusiva en estudiantes sordos. Se empleó una metodología de enfoque cualitativo y diseño temático con análisis reflexivo, para ello se aplicó una entrevista semiestructurada a 10 sordos con educación inclusiva. Los hallazgos del análisis reflexivo ilustran que las representaciones sociales de la educación inclusiva se organizan a partir de la situación educativa del estudiante antes de ingresar al aula, las herramientas del docente frente a la inclusión y la comunicación, los pensamientos sobre la administración de la educación inclusiva, la experiencia del estudiante sordo dentro del aula inclusiva, los pensamientos y sentimientos antes del aula inclusiva, y las sugerencias de cambio de la estructura de la educación inclusiva. Se concluye que, la experiencia en el aula inclusiva para los participantes converge en la falta de conocimiento de la enseñanza a personas con discapacidad auditiva por parte de los docentes y la institución.

Palabras clave: Educación inclusiva; representaciones sociales; sordos.

ABSTRACT

The aim of this study was to describe the social representations of inclusive education in deaf students. A methodology of qualitative approach and thematic design was used, for which a semi-structured interview was applied to 10 deaf people who experienced inclusive education. The findings of the reflective analysis illustrate that the social representations of inclusive education are organized from the educational situation of the student before entering the classroom, the tools of the teacher against inclusion and communication, thoughts on inclusive education management, the deaf student experience within the inclusive classroom, thoughts and feelings before the inclusive classroom, and suggestions for structural change. It is concluded that the experience in the inclusive classroom converges in the lack of knowledge of teaching people with hearing disabilities by teachers and the institution.

Keywords: Inclusive education; social representation; deaf.

N° 9250_Soto Zamora, Claudia Allison_Representaciones sociales de la educación inclusiva en estudiantes sordos de Lima Metropolitana

INFORME DE ORIGINALIDAD

4%

INDICE DE SIMILITUD

3%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

0%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

1%

2

garavo.wordpress.com

Fuente de Internet

1%

3

repositorio.ulima.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

4

repositorioacademico.upc.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

5

riaa.uaem.mx

Fuente de Internet

<1%

6

Ruberte Maldonado, Jose Julian. "El "Otro" Lado del Gaming: Experiencias de Gaymers en la Cultura de los Videojuegos", University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico), 2021

Publicación

<1%

7

sedici.unlp.edu.ar

Fuente de Internet

<1%

Introducción

El aprendizaje es un derecho inherente de todas las personas, sin importar su condición (Zhao, et al., 2022). En 1900, la comunidad sorda creó una lengua de señas para responder a la necesidad de un sistema educativo accesible. Esta lengua fue posteriormente reconocida como un derecho de los sordos y personas con dificultad para escuchar (Martins, 2020). La Declaración de Salamanca, por su parte, reafirma este derecho e indica que todos los niños, incluso los que tienen necesidades educativas especiales, tienen derecho a recibir educación inclusiva (Duk et al., 2019).

La crisis educativa en el Perú tiene como raíz factores económicos, académicos (analfabetismo) y la falta de preocupación de las autoridades por brindar los recursos necesarios para impartir educación regular. Antes de la crisis por pandemia, la educación inclusiva en el Perú no tuvo una base para ser considerada de calidad, puesto que los recursos físicos y personales son escasos. Aunque se ha especificado la participación tanto de docentes y psicólogos en las escuelas, la realidad es que tanto en capital como en provincia la educación inclusiva es afectada por la falta de atención por parte de profesionales ya mencionados, así como el permiso de las instituciones a cargo (Huillcahuari, et al., 2020).

Además, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018) registró 232,176 personas sordas, formando parte del 7.6% de peruanos, además el 4,5% de sordos aprendió lengua de señas y solo el 1% accedió a la educación inclusiva. Esto puede dar un breve panorama del tipo de educación que recibe la población sorda.

Por otro lado, para definir la sordera, se tiene diferentes tipos: Puede afectar a un oído (unilateral) o a ambos (bilateral). También la sordera puede adquirirse antes de aprender el lenguaje (prelocutiva), durante el inicio del habla (perilocutiva) y luego de haber adquirido el lenguaje (postlocutiva). Además, se clasifica según la pérdida auditiva y puede ser hipoacusia leve, moderada, severa o profunda (Carreño, 2020).

Alisedo (2018) indica que especialmente los sordos presentan dificultades psicolingüísticas, lo que repercute en su vida personal y educativa, por ello es importante la rehabilitación oral y el uso de la lengua de señas para acceder a nuevos aprendizajes tanto en las aulas de Centros de Educación Básica Regular [CEBR] como en la vida cotidiana

Es en los CEBR donde se da la educación inclusiva, puesto que los sordos estudian con oyentes en el mismo espacio, posiblemente con un intérprete que los ayude a comunicarse con los docentes y los compañeros. No obstante, en los últimos años, la educación de los sordos ha progresado mínimamente, reconsiderando el modelo de

aprendizaje adecuado para los sordos que es el bilingüismo, donde el sordo aprende tanto la oralización y el lenguaje escrito, como la lengua de señas. Esto permite al sordo comunicarse con docentes y compañeros oyentes o no (González-Montesino & Espada, 2020).

Para comprender la Educación Inclusiva [EI] se tomará el concepto de Echeita, et al. (2013), quienes proponen que la EI es un proceso cíclico que requiere constante cambio, lo que implica ajustar los niveles de desarrollo a nivel personal y organizacional del centro que la imparte, puesto que la institución debe tener a los intérpretes y las herramientas necesarias para la adaptación de los sordos en un colegio regular. Dicho ajuste repercute tanto positiva como negativamente en la experiencia de los estudiantes. Las repercusiones negativas denotan insatisfacción, frustración, el riesgo de exclusión, el fracaso escolar y/o ser marginado por el grupo de pares. Se ha contemplado emplear esta concepción de educación inclusiva pues ha sido empleada para explorar cualitativamente EI en estudiantes sordos (Carvalho, 2022), considerándola como un proceso de integración paulatina y de reconocimiento en el sistema educativo.

Según Echeita, et al. (2013) existen tres ejes que explican la EI:

El primero, *los valores y principios éticos*: empieza por la *ética de justicia*, que indica la igualdad de oportunidades para cada estudiante, así asegura el aprendizaje de calidad. Continúa con la *ética del cuidado* del otro, donde prima el cuidado y satisfacción de las necesidades educativas de cada alumno, en especial de los más vulnerables a la exclusión/marginación. Finalmente, la *ética de crítica*, que cuestiona las acciones y funcionamiento del sistema educativo en el que se encuentra el estudiante.

El segundo eje abarca *las concepciones sobre la diversidad del alumnado en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Incluye 3 procesos de enseñanza aprendizaje: *directo*, que transmite una copia exacta de la realidad al estudiante; *imperativo*, que transmite una copia menos exacta de la realidad al estudiante, ya que intervienen procesos sociocognitivos que la distorsionan; y *construcción*, que consiste en la construcción de la realidad a partir de la socialización con su medio. También, recupera las dificultades de aprendizaje, que puede ser vistas desde la visión estática especificando que las dificultades son propias del estudiante y no modificables; la visión situacional, donde las dificultades dependen de la situación; y la visión interaccionista, que indica que las dificultades pueden ser modificadas con las competencias y recursos del estudiante.

Por último, el tercer eje aborda *las concepciones y actitudes hacia la mejora e innovación educativa*: defensa del statu quo (relacionado a las prácticas escolares), conformista

(pesimismo frente a la innovación educativa) y optimista (se busca estimulación y participación de los involucrados en el medio educativo).

En el Perú, la EI tiene una serie de instancias para comprender sus alcances: Primero están los Centros de Educación Básica Especial [CEBE], cuya función principal es desarrollar las potencialidades de sus alumnos en un ambiente de flexibilidad pedagógica. Segundo, el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales [SAANEE], que se encarga brindar información y acceso a la EI mediante el trabajo interdisciplinario de profesionales. Así como la promoción de implementación adecuada de recursos físicos y formativos en las aulas inclusivas (Servicio de Apoyo y Acompañamiento de Necesidades Educativas Especiales, 2017). Tercero, el Aula inclusiva y competencias docentes. Según Fernández (2013), los docentes deben atender la diversidad en el aula. La atención se diseña desde las dimensiones que contienen: (1) compromiso hacia la diversidad, (2) cambios curriculares desde la diversidad en el aula sin que se aleje de la programación regular de la institución, (3) enseñanza a través de la mediación, y (4) evaluación constante. Este complejo conjunto está dirigido a estudiantes que poseen Necesidades Educativas Especiales [NEE] y no que son admitidos en CEBR (Ministerio de Educación, 2018). Por ello, en los CEBE la perspectiva de enseñanza es técnico productivo, la cual servirá para la posterior inserción laboral y social, además del autocuidado y autosuficiencia.

Según Moscovici (1979) las representaciones sociales se definen como la elaboración de conductas y mensajes entre los individuos a través del conocimiento generado por la experiencia del mundo real, traduciéndolo en palabras para el resto de las personas. Asimismo, menciona que la función más importante de la representación social es volver conocido lo desconocido y perceptible lo imperceptible, puesto que los elementos (tangibles o no tangibles) que son desconocidos generan miedo en las personas (Mora, 2002). Por otra parte, las funciones son almacenar hechos selectivos y relevantes que fomenten la articulación del discurso, categorizar el conjunto de hechos del discurso, construir un concepto sobre el discurso, reconstruir y reproducir la teoría acerca del discurso con la finalidad de la resolución de problemas que pudieran presentar otros sujetos debido al discurso. Moscovici (1979) describe 3 dimensiones en las que se explican las representaciones sociales. La primera es *la información*, que se refiere a todo el conocimiento que las personas involucradas en un hecho, situación, lugar, etc. conocen sobre este y lo comparten con las personas de su entorno. La segunda, *el campo de representación* se refiere a la imagen o modelo mental que las personas generan a partir de un hecho, evento, situación, etc., que permite obtener una visión amplia de las propiedades reales o imaginarias

jerárquicamente de la situación. La tercera, *la actitud*, se explora la calificación negativa o positiva de la experiencia del hecho.

Además, según Cueva, (2016), para abordar y comprender a la representación social es necesario contemplar con claridad los siguientes elementos: (1) el objeto de representación, que se caracteriza por ser un elemento del entorno presente en la vida del sujeto, además tiene relevancia en su estilo de vida, y también, se puede decir que dicho elemento debe estar involucrado con el sujeto, quien a su vez debe desear convertir lo extraño en familiar. (2) el sujeto de la representación, que es aquel que almacena las representaciones sociales, se caracteriza por pertenecer a una comunidad con la que entrelaza las experiencias circunstanciales y de esa manera aprender del entorno o comunidad en la que se encuentra. Por último, (3) El contexto, que es vital en las representaciones sociales, puesto que el sujeto no las elabora de manera accidental, sino que consiste en un proceso que requiere tiempo e interacciones constantes.

Para el presente estudio, la representación social en la EI se refiere a las formas en que las diferencias culturales, lingüísticas, raciales, de género y funcionales son abordadas y representadas en las instituciones educativas. Siguiendo a Motta y Rivera (2023), las RRSS que se desarrollan sobre el objeto de representación de la comunidad sorda permiten revelar los fundamentos de la educación inclusiva sustentados en el binomio exclusión-inclusión, promoviendo así la visibilidad de las experiencias de esta comunidad. De hecho, importante que la EI valore la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes y reconozca el aporte de cada individuo a la comunidad educativa. Esto significa eliminar estereotipos y prejuicios y promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Antecedentes

De manera transversal, el estado del arte latinoamericano pone en manifiesto la clara tendencia de una problemática comunicativa en la dinámica de enseñanza pública y privada para estudiantes sordos (Bello & Escobar, 2022; Ureta & Donoso, 2022).

De manera más granulada los estudios pululan un nodo principal de solución para este escenario. Investigadores como Bello y Escobar (2022) ponen sobre la mesa la necesidad del acompañamiento de un intérprete y de un docente con conocimiento en lengua de señas como elementos esenciales para un aprendizaje adecuado en estudiantes sordos. Ureta y Donoso (2022) proponen en Colombia que la adecuación de la dinámica de enseñanza aprendizaje en sordos obligadamente requiere de un proceso de capacitación de lengua de señas para el equipo docente y el acceso a un intérprete según la necesidad del grupo de estudiantes intervenidos. En ambas investigaciones las representaciones sociales se van a ver incluidas

porque son experiencias que los sordos van a tener que vivir en el transcurso de su ciclo en la CEBR, lo cual va a generar representaciones sociales ya sean negativas o positiva (Ureta y Donoso, 2022).

García (2020) hizo un estudio donde el objetivo fue analizar la percepción y actitud de los docentes frente a la atención inclusiva para estudiantes sordos en la facultad de artes y arquitectura de la UAEM y para ello se aplicó un programa elaborado para la sensibilización sobre las necesidades educativas especiales a un grupo de 60 docentes. Se halló que la capacitación en docentes es escasa en especial cuando se trata de estudiantes con dificultades auditivas; sin embargo, esto no es impedimento para intentar tener una relación maestro-docente en beneficio al aprendizaje-enseñanza en un aula no ambientado para las necesidades educativas especiales.

Para comprender el fenómeno de la EI en términos estadísticos se encontró que Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (2016) encontró que 560 730 personas son sordas y solo 6534 reciben educación y 2203 sordos fueron matriculados en el nivel primario en escuelas inclusivas. Además, según Estigarribia (2011) la EI representa un fenómeno reciente, por lo tanto, sugiere estudiarlo. En este sentido, las representaciones sociales permitirán esclarecer las perspectivas en torno a la EI desde la experiencia de sus usuarios. De esta manera surge la pregunta: ¿Cómo son las representaciones sociales de la EI en los estudiantes sordos? Y para resolverla, el objetivo principal es describir las representaciones sociales de la EI en estudiantes sordos.

El presente estudio se justifica a nivel teórico y metodológico, pues, en relación con la poca cantidad de antecedentes existentes, pretende desarrollar la línea de investigación en torno a la EI en Perú, promoviendo su estudio desde un enfoque cualitativo. A nivel social, el estudio puede servir de insumo para revisar y reformular políticas públicas vinculadas a la IE de estudiantes sordos.

Método

Siguiendo a Gurdián-Fernández (2010), el paradigma metodológico de la presente investigación es cualitativo de tipo interpretativo, ya que explica la dinámica vivida de manera holística con la finalidad de obtener las diferencias sustanciales de cada vivencia. Además, la presente investigación es de tipo cualitativo con diseño de análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2019). Braun y Clarke (2019) recomiendan un abordaje cualitativo y un análisis temático para abordar las representaciones sociales, por estar constituidas de contenido subjetivo que debe abordarse a través de entrevistas. Más aún, el análisis temático reflexivo ha

sido recomendado como el diseño más eficaz para trabajar las representaciones, pues se enfoca en los patrones de narración de conducta que emplea cada contribuyente a la investigación.

Participantes y contexto

Los participantes fueron 10 sordos, entre las edades de 18 a 39 años, de género femenino y masculino, limeños, que han estudiado en colegios privados, por lo que han tenido preparación lingüística antes de ingresar al aula inclusiva. La mayoría son sordos profundos. Ninguno tiene implante cloquear, todos sabían lengua de señas. Ninguno ha estado en un colegio exclusivo para sordos, por lo tanto, desconocen la realidad de este tipo de escuelas. Asimismo, los criterios de inclusión fueron: Tener mayoría de edad, utilizar lengua de señas peruana, español signado o señas comunicativas.

Tabla 1

Características de los participantes

| Nombre | Edad | Género | Tipo de sordera |
|---------------|-------------|---------------|------------------------|
| Michel | 18 | Femenino | Hipoacusia moderada |
| Ashley | 18 | Femenino | Sordera profunda |
| Juan | 18 | Masculino | Sordera profunda |
| Enzo | 23 | Masculino | Sordera profunda |
| Patricia | 25 | Femenino | Sordera profunda |
| Lucas | 29 | Masculino | Sordera profunda |
| Rosa | 22 | Femenino | Sordera profunda |
| Daniel | 19 | Masculino | Sordera profunda |
| Laura | 39 | Femenino | Oralizada |
| Gian | 25 | Masculino | Sordera profunda |

Técnica de recolección de información

Según Rodríguez et al (1999), la técnica apropiada para la investigación cualitativa de enfoque temático reflexivo es la entrevista semiestructurada, puesto que permite sistematizar, ordenar y relacionar la información obtenida, para concluir el centro de la interpretación basada en la vivencia del participante. Para ello se realizó una guía de preguntas con el formato de entrevista semiestructurada que fue analizada y aprobada por dos expertos con conocimiento en lengua de señas: Uno fue un psicólogo de un CEBE, con experiencia en la población sorda desde su adaptación y abordaje de las necesidades educativas especiales (NEE; el otro fue un profesor de matemáticas de un CEBR con alumnos sordos de inclusión y

que también tiene conocimiento sobre la lengua de señas, su uso y la comunicación con los estudiantes sin la necesidad de un intérprete, además se contó con una intérprete experta en lengua de señas, la cual también colaboró con la traducción de las entrevistas.

Luego, la entrevista semi estructurada fue puesta a prueba en una prueba piloto de un integrante para comprobar la calidad y la comprensibilidad de las preguntas; además, se contó con la presencia de un intérprete de lengua de señas para poder realizar las entrevistas. Luego de la prueba piloto se comprobó que el participante sordo entiende las preguntas siempre y cuando se mantenga la presencia y comunicación con el intérprete.

Procedimiento

Se trabajó con informantes claves: un intérprete de lengua de señas con experiencia tanto en CEBE y CEBR, de un CEBE con aulas para sordos y una intérprete de lengua de señas en un aula CEBA con alumnos sordos, cada uno de diferentes centros educativos y realidades socioculturales. Cabe mencionar que los intérpretes tienen más de 10 años de experiencia en el rubro.

Estos informantes recomendaron a potenciales participantes. La investigadora se puso en contacto formal explicando, junto con el intérprete el tema y objetivo de investigación y la solicitud de participación voluntaria. Una vez aceptada, se agendó una sesión de entrevista. Los participantes emitieron su consentimiento de dos formas. La primera, oral, fue realizada luego de que la intérprete le tradujera el contenido a lenguaje de señas y absolviere cualquier duda surgida. La segunda, digital, implicó el envío del consentimiento informado a través del aplicativo Whatsapp y mensajería de Facebook para su firma respectiva. Todos los participantes asintieron oralmente y firmaron el consentimiento digital. Se realizó el proceso de recojo de información a través de una entrevista semi estructurada en la que participó la investigadora, el/la sordo/a y un intérprete. Las entrevistas duraron 30 minutos aproximadamente, se grabó el audio de los intérpretes o de sordos que son oralizados (término que utilizan para referirse a sordos que pueden leer los labios y responder vocalizando, usando su voz), luego se procedió a transcribir cada una de las entrevistas.

Se asegura que la traducción fue adecuada debido a que la intérprete que participó es intérprete profesional reconocida por el Ministerio Nacional de Educación, puesto que trabaja en colegios. Se recogió la data a finales de 2019 y a inicios de 2020. Por motivos de la pandemia por COVID-19 cuatro entrevistas fueron realizadas en formato virtual, por lo cual el recojo de información fue más escaso, aún con un intérprete.

Criterios de calidad

Siguiendo a Rodríguez et al. (1999) y Lincoln y Guba (1985), el estudio cumple con tres criterios de calidad.

A continuación, la *aplicabilidad*, este criterio busca asegurar que los hallazgos del estudio sean aplicables y transferibles a otros contextos o poblaciones similares. En este caso, se busca comprender fenómenos similares dentro de la población sorda que ha tenido EI. Esto permite que otros investigadores puedan evaluar la relevancia y aplicabilidad de los hallazgos en sus propios contextos.

Por su parte, la *dependencia* La dependencia se alcanza al proponer una estructura de hallazgos consolidada. En este estudio, se menciona que se utilizó una estructura de categorías a priori. Esto significa que el marco de análisis ya estaba establecido antes de la recolección de datos, lo que ayuda a evitar sesgos en la interpretación de los resultados. Al tener una estructura predefinida, se facilita la comparación de resultados con investigaciones previas y se promueve la objetividad en el análisis.

Por último, la *confirmabilidad* se refiere a garantizar la neutralidad del investigador y la objetividad en el proceso de análisis. En este estudio, se asegura la confirmabilidad al basar los análisis en los testimonios directos de los participantes. Al permitir que los participantes expresen sus propias experiencias y perspectivas, se reduce la influencia del sesgo del investigador en la interpretación de los datos. Asimismo, el uso de citas directas y la transparencia en el proceso de análisis contribuyen a respaldar la credibilidad y confiabilidad de los resultados.

Aspectos éticos

El estudio fue aprobado por el Subcomité de ética de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas [UPC] (N° de proyecto PI 133-21). Para garantizar los derechos de los participantes, se utilizó un consentimiento informado traducido al lenguaje de señas peruano por un intérprete profesional, con experiencia en investigación con personas sordas. El intérprete se aseguró de que los participantes comprendieran el contenido del consentimiento de forma completa y detallada, respondiendo a todas sus preguntas. Una vez que los participantes manifestaron su comprensión, firmaron el consentimiento.

Análisis de datos

Para efectos del presente estudio se ejecutaron los pasos del análisis temático reflexivo-sugeridos por Braun y Clarke (2019):

En primer lugar, se realizó la *familiarización con los datos*. En esta etapa, se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas realizadas con el intérprete, lo que resultó en un total

de 10 entrevistas con una duración promedio de 35 minutos cada una. La información recopilada en estas entrevistas sirvió como base para el análisis, proporcionando una visión amplia y detallada de las experiencias y perspectivas de los estudiantes sordos sobre la EI.

En la segunda fase, se procedió a realizar una *codificación de información* para ordenar y clasificar la gran cantidad de información recopilada durante la fase de familiarización. Para este propósito, se utilizaron métodos de inducción y teoría, lo que permitió identificar patrones y temas emergentes en los datos. Se construyó una matriz organizando los datos en bloques, guiados por las teorías de la representación social y la EI.

En tercer lugar, con los datos de la matriz de organización de datos, se procedió a hallar el contenido de la *definición de la pregunta de investigación*. En esta fase, se analizó el el objetivo del estudio y la pregunta de investigación, se revisó y organizó la naturaleza de las categorías y subcategorías a utilizar en el análisis.

En cuarto lugar, se hizo la *estructuración de la información*. En esta etapa, se realizaron esfuerzos para identificar y delimitar temas y subtemas relevantes relacionados con la EI. Como resultado, se diseñaron tres categorías principales: "Información sobre EI", "Representación de la EI" y "Actitud frente a la EI", que proporcionaron un marco claro para organizar los datos y enfocar el análisis hacia los aspectos más relevantes del fenómeno.

En quinto lugar, se hizo el *establecimiento de categorías y subcategorías*. En esta fase, se procedió a definir y establecer las categorías y subcategorías que describen las representaciones sociales de los estudiantes sordos sobre la EI. Se desarrollaron seis subcategorías detalladas: "Conocimientos previos a la EI", "Crítica al docente del programa inclusivo", "Concepto de la EI", "Experiencia de la EI", "Expectativas sobre la EI" y "Sugerencias de cambio para la EI". Estas subcategorías surgieron de la ordenación previa de las tres categorías principales mencionadas.

En sexto lugar, se hizo la *construcción de la narrativa*. La fase final del proceso analítico consistió en redactar una narrativa académica coherente y comprensible que describiera en profundidad las representaciones sociales de los participantes sobre la EI. Esta narrativa se basó en argumentos interpretativos y se fundamentó en la información recopilada durante todo el estudio.

Resultados y discusión

El objetivo de la investigación es describir las representaciones sociales de los estudiantes sordos durante la EI. Para ello se utilizó un método cualitativo con diseño de análisis temático reflexivo, que permite llegar a la información en común de los participantes. Se encontró que la información sobre la EI puede ser distribuida a través de seis categorías que guiará al estudio a cumplir con el objetivo planteado, las cuales son: Información sobre EI, representación de la EI y la actitud frente a la EI.

Tabla 2

Temas y subtemas de análisis

| Temas | Subtemas |
|-------------------------|--|
| Información sobre EI | Conocimientos previos a la EI Crítica al docente del programa inclusivo |
| Representación de la EI | Concepto de la EI Experiencia de la EI |
| actitud frente a la EI | Expectativa sobre la EI Sugerencias de cambio para la EI |

Información sobre la EI

Representa todo el conocimiento que las personas tienen sobre la EI. Dentro de esta categoría se encontraron las subcategorías “Conocimientos previos a la inclusión” que consiste en describir la situación escolar antes de la EI; y “crítica al programa inclusivo” en donde se conoce la experiencia de los estudiantes sordos sobre los encargados del aula inclusiva.

Conocimientos previos a la inclusión

La preparación previa al aula inclusiva, que involucra la adquisición de la lengua de señas, información sobre la dinámica escolar con estudiantes oyentes y la formación en un centro de educación bilingüe para sordos (CEBE o instituto de lenguaje), emerge como un componente esencial para la inclusión exitosa de estudiantes sordos en entornos inclusivos.

La mayoría de los participantes experimentaron una preparación adecuada, que incluyó el aprendizaje de la lengua de señas, lectura de labios, lenguaje escrito y detalles sobre su nuevo entorno escolar. Sin embargo, hubo casos en los que la falta de información sobre las actividades de la nueva escuela dificultó su proceso de inclusión. Algunos recibieron preparación en la oralización en lugar de la lengua de señas, lo que pone de manifiesto la necesidad de brindar información y formación integral para una inclusión efectiva: "Solo aprendí lengua de señas y leer labios, nadie me dijo cómo sería el colegio porque siempre estuve en colegios de oyentes" (Rosa, 22 años). Esto destaca las deficiencias por parte de las instituciones al brindar información sobre el aula y la educación inclusiva.

El detalle es que a la profesora que se refiere no es interprete, es una profesora que algo sabe del idioma de lenguaje de señas, ella más se preocupa en la parte administrativa más que en el aula. Como ellas solo ven parte de, ah es floja decían (Ashley, 18 años).

Por ejemplo, antes ahí en el Duato si podíamos progresar porque las profesoras sabían señas. Pero en el nuevo colegio nadie sabe señas, ¿cómo puedo estar en un colegio donde no saben señas? Yo quiero intérprete en el colegio de oyentes (Juan, 18 años).

Referente al marco conceptual de las representaciones sociales (Cueva, 2016), el objeto de representación identificado en el presente estudio fue el conocimiento de la EI en los sordos antes de estudiar en el aula inclusiva, en un contexto donde los docentes y padres no brindaban el conocimiento necesario o explicación sobre la institución a la que se dirigían para ser preparados. Se encuentra que la información sobre la educación inclusiva no es brindada de manera adecuada o completa por parte de las instituciones previas al aula inclusiva, por lo tanto

Crítica al docente del programa inclusivo

Los participantes llevaron a cabo una evaluación de la actuación de los docentes y la dirección en el ámbito de la Educación Inclusiva (EI) dirigida a estudiantes sordos. En este proceso, se consideraron diversas dimensiones, que incluyen las metodologías pedagógicas, el proceso de enseñanza, así como la colaboración de instituciones como CEBE, SAANEE y la dirección escolar.

Según las opiniones de los participantes, algunos docentes, a pesar de no ser intérpretes, se esforzaron por garantizar que la información se transmitiera de manera completa tanto a los estudiantes sordos como a los oyentes. Los participantes también

destacaron la importancia de establecer relaciones académicas cercanas, lo que facilita una comprensión más rápida de los contenidos. Como mencionó Laura, una participante de 39 años: 'La profesora que me tocó fue muy amable, cariñosa y paciente... Me enseñaba a respetar y valorar, a no burlar a nadie.'

A pesar de la falta de experiencias con intérpretes, se observó que los estudiantes que contaron con la ayuda de intérpretes y trabajaron junto a los docentes lograron una mejor adaptación al aprendizaje escrito. Ashley, de 18 años, compartió: 'Algunos profesores venían a ayudarme un poco cuando les decía que no entendía.'

Además, se adaptaron las evaluaciones, permitiendo que los intérpretes facilitaran la comunicación en exposiciones y exámenes orales. Algunos participantes mencionaron que las instituciones relacionadas con la Educación Inclusiva desempeñaron un papel útil a lo largo de su educación.

Sin embargo, la mayoría no sintió apoyo académico de docentes, criticando la falta de metodologías apropiadas. La falta de vocalización en dictados afectó, como mencionó Rosa (22 años): "Cuando algunos profesores daban dictado de espaldas y se olvidaban de los estudiantes inclusivos. Si no los veo, no puedo leer sus labios, ¿cómo hago el dictado?". Los participantes señalaron que la polidocencia y la falta de intérpretes deterioraron la relación docente-estudiante. Lucas (29 años) señaló, "He visto que el profesor escribe o pregunta algo y mis compañeros comentan, pero yo no, porque con el intérprete no hago nada." Las calificaciones a menudo no reflejaban habilidades ni participación.

Los hallazgos en relación con la experiencia del estudiante en cuanto a la enseñanza-aprendizaje concuerdan con Soares, et al. (2021), quienes encontraron que la falta de conocimiento de lengua de señas y cultura sorda en docentes oyentes dificulta la enseñanza a estudiantes sordos. Además, desde la perspectiva teórica, la situación se explica mejor con el incumplimiento de la ética del cuidado del otro según Echeita, et al. (2013), ya que las necesidades educativas del grupo más vulnerable, en este caso, los estudiantes sordos, a menudo no son satisfechas debido al desconocimiento. Según Moscovici (1979), el objeto de representación es la contribución del docente en la EI, y el contexto no permite el desarrollo de habilidades de los estudiantes. Esta situación era previsible, ya que los antecedentes y el marco teórico indican que los estudiantes sordos en aulas inclusivas generalmente no reciben la atención adecuada.

Campo de representación de la EI

Es la imagen o modelo mental del hecho y permite obtener una amplia visión jerárquica de los datos reales o imaginarios de este. Dentro de esta categoría se encontraron las subcategorías “concepto de la EI” y “experiencias de la EI”

Concepto de la EI

La gran mayoría de participantes muestra tener interés por el funcionamiento administrativo de la EI en cuanto a la función del docente, el uso de la lengua de señas y la presencia de un intérprete. También, mostraron interés por el conocimiento y aceptación de las habilidades diferentes para así mejorar la experiencia del estudiante sordo en el aula inclusiva. “Que todos deben tener la misma oportunidad de estudiar y adquirir los conocimientos que los demás reciben. Los profesores deben saber la discapacidad de los estudiantes y prestarles atención” (Patricia, 25 años). Al respecto, Enzo (23 años), asumiendo una posición crítica en relación a este contexto, subraya el valor del rol del intérprete para la inclusión educativa.

Lo único que falta son intérpretes, si hubiera un intérprete todos los días sería genial, en cambio el oyente fácil porque ellos escuchan, está hablando el profesor pueden progresar más rápido. En cambio, yo sin un intérprete es difícil, si podemos con la inclusión, si la ley es nuestro derecho, pero necesitamos un intérprete (Enzo, 23 años).

Otros participantes demostraron poco interés por el funcionamiento administrativo académico de la EI. También se encontró que los participantes no contemplan la existencia de la EI: “No hay EI, solo te ponen notas mínimas y te ignoran” (Daniel, 19 años).

En correspondencia, según Acosta (2022), los estudiantes sordos tienen un concepto de EI que no cumple con las necesidades educativas especiales para la actualidad (por ejemplo la adaptación de los materiales a una versión visual, que los docentes vocalicen cuando hablan, que no les den la espalda cuando explican, entre otras), por lo que normalmente no muestran mayor interés en lo que sucede dentro de la institución, sino que su atención está dirigida a la dinámica dentro del aula, tanto con profesores como compañeros. Así lo refiere Ashley (18 años) al señalar que: “Los profesores de repente se acercan a mí y me dicen: ¿oye entiendes o no entiendes?, igual tampoco no sé, no los entiendo no sé lo que quieren de mí”.

En cuanto a lo planteado en el marco teórico, la EI (Echeita, et al., 2013) y la representación social (Moscovici, 1979), la primera sería el objeto de representación y el contexto sería la falta de oportunidad de participación, tampoco existe una atención a las

necesidades educativas de los sordos incumpliendo así con la ética de justicia y ética de cuidado al otro. Asimismo, lo que los estudiantes sordos aprenden generalmente lo recuerdan porque lo escribieron, pero no por haber recibido una explicación personalizada. Es así como los docentes demuestran una actitud conformista, porque no actúan en pro a la educación de los sordos.

Experiencia de la EI

Se refiere a la experiencia integral de estudiantes sordos en aulas inclusivas, considerando los recursos como intérpretes y materiales adaptados. En general, la mayoría de los participantes tuvo una percepción positiva de la Educación Inclusiva (EI), aunque con ciertas reservas hacia la gestión del SAANEE o la institución educativa. “En este caso, en primaria estábamos los oyentes y los sordos y estábamos bien.” (Enzo, 23 años).

A pesar de desear mayor participación, se sienten satisfechos con el aprendizaje y el crecimiento social. Por ejemplo, Rosa (22 años) menciona que su familiaridad con el colegio y sus compañeros le brindan tranquilidad. Los entrevistados enfatizan la importancia de participar en clase, como Laura (39 años), quien destaca cómo su actitud influye en profesores y compañeros, generando comprensión y apoyo.

Sin embargo, esta voluntad se ve frustrada por la falta de un intérprete como puente de comunicación y por la falta de atención de docentes y compañeros, lo que provoca sentimientos de frustración y en ocasiones, vergüenza. Parece que la inclusión no es plenamente efectiva en el sistema educativo, ya que los estudiantes sordos no se sienten participativos ni considerados. Esta situación afecta tanto el aprendizaje como el bienestar emocional de los estudiantes.

El proceso de inclusión actual ha sufrido diversos cambios y progresos; no obstante, existe una gran brecha, sobre todo en estudiantes sordos. Particularmente se encuentra que en el aula del sordo es complicado integrar la cultura sorda y oyente en un aula, puesto que para ello los estudiantes tendrían que conocer la lengua de señas, al igual que los docentes; sin embargo, la realidad para los estudiantes sordos es otra (Bejarano & Gómez, 2019). Por ejemplo, Enzo (23 años), relata su experiencia como estudiante:

Las palabras eran muy difíciles de entender, el profesor mucho hablaba y no entendía. Él a veces venía y me podía enseñar, entonces yo tenía cara como de no entiendo nada, pero me explicaba y hablaba me quedaba callada y no decía nada. Llego a mi casa y a mamá le decía el profesor hizo esto, pero no entiendo, entonces mamá le pagaba a mi prima para que me ayudara.

La experiencia de los estudiantes sordos es muy diversa, puesto que su discapacidad auditiva suele hacer más complicado el aprender a escribir y leer el idioma donde se desarrollan; sin embargo, la sordera no tiene relación con la cognición. Esto se aprecia mejor cuando un sordo es capaz de producir y comprender la lengua de señas, por lo que puede comunicarse y entender conceptos dentro del aula. En general, es una experiencia neutra, pero se vuelve positiva cuando el sordo tiene con quien establecer diálogo, lo cual puede suceder con otros estudiantes, mediante señas básicas; o, en el mejor de los casos, intérpretes (Burad, 2019).

La actitud hacia la EI

Explora la calificación negativa o positiva de la experiencia de la EI. Dentro de esta categoría se encontraron dos subcategorías “expectativas” y “sugerencias para el cambio de la EI”.

Expectativas de la EI

En cuanto a las expectativas, por lo que se halló que la gran mayoría atribuyó conceptos positivos a la escuela de oyentes, como esperar encontrarse con otros sordos en la escuela, esperanza de aprender cosas nuevas y de tener un docente que les ayudara a aprender, así como también felicidad por encontrarse en un nuevo ambiente. Con base en las entrevistas, esto podría deberse a la previa preparación, en donde solo estuvieron con estudiantes sordos y todos se comunicaban de manera fluida y podrían pensar que en el colegio de oyentes sería de igual manera.

“Yo pensaba en mis amigas, que iba a aprender mucho, iba a ser muy inteligente, yo vine muy feliz, yo decía que Diosito me iba a ayudar y que iba a hacer las cosas bien, iba a aprender muchas cosas”. (Rosa, 22 años)

Algunos expresan opiniones negativas sobre la Educación Inclusiva (EI), citando inquietudes sobre la comunicación en el aula mixta de estudiantes sordos y oyentes, deseando la presencia de intérpretes. Por ejemplo, Ashley (18 años) declara: "Quiero un intérprete porque no me entienden, quiero uno porque me hace feliz. Sin apoyo, me siento diferente". Según Casimiro (2021), las expectativas de estudiantes sordos al cambiar a una escuela de oyentes son altas, pero se transforman debido a barreras comunicativas que dificultan su aprendizaje estándar. Además, la falta de formación en métodos visoespaciales, preferidos por los sordos, por parte de la mayoría de los profesores agrava esta situación. Lucas (29

años) comenta: "Algunos profesores son malos, no entiendo, a veces discutimos, no comprendo de qué hablan".

En línea con el marco conceptual, Echeita, et al. (2013) señalan que las experiencias educativas de los participantes se ven afectadas por problemas éticos de justicia, pues no se les brinda igualdad de oportunidades, como intérpretes o actitudes docentes adecuadas. La enseñanza tiende a ser directiva, con poca participación de los estudiantes en su aprendizaje. La falta de participación es previsible, ya que el entorno educativo no satisface sus necesidades.

Sugerencias para el cambio de la EI

Se considera también la sugerencia de los estudiantes sordos como parte de esta investigación, puesto que la experiencia vivida se valida a través de una retroalimentación a la situación, en este caso, la EI.

Se encontró que la gran mayoría de participantes sugieren la presencia del intérprete en el aula con la finalidad de mejorar la comunicación entre el docente y el estudiante. También han sugerido cambios en la metodología y en el material, pues aducen que este último sea adaptado para los estudiantes con habilidades diferentes. Esto estaría más ligado a la experiencia que les gustaría que las futuras generaciones tengan, pues ellos han terminado su etapa como estudiantes y esperan un cambio o avance por parte de la docencia en total.

Hace falta que los profesores se preparen, que tengan más atención a los alumnos con discapacidad. Por ejemplo, un ciego como aprende, con braille, él escucha, pero no ve la pizarra, entonces tienen que enseñarle adaptado a él. (Gian, 2020)

La inclusión de estudiantes sordos enfrenta desafíos debido a la barrera de comunicación. Para abordar esto, Gonzales y Gonzales (2020) sugieren un programa para estudiantes sordos que no completaron la educación básica. Incluye adaptación curricular en materias como matemáticas y lenguaje, junto a intérpretes de lengua de señas. Este enfoque sigue principios de Educación Inclusiva (EI) propuestos por Echeita, et al. (2013), asegurando igualdad de oportunidades y satisfacción de necesidades educativas. Aunque optimista, solo el 1% de los sordos recibe educación inclusiva, lo que puede causar insatisfacción con los métodos educativos. Aunque estructurado, el programa del SAANEE a menudo no puede cubrir las necesidades de cada estudiante.

Conclusiones

El objetivo de la investigación fue describir las representaciones sociales de la EI en estudiantes sordos. Se utilizó el concepto de representaciones sociales para conocer la importancia de la EI de diez sordos durante su etapa escolar.

Se encontró información diversa que se clasificó en 3 categorías y 6 subcategorías en total. La primera categoría fue la información sobre la EI y se dividió en las subcategorías conocimientos previos a la EI y crítica al docente del programa inclusivo. La segunda categoría fue la representación de la EI, que se dividió en las subcategorías concepto de la EI y experiencia de la EI. La tercera categoría fue la actitud frente a la EI y se dividió en las subcategorías expectativa sobre la EI y sugerencias de cambio para la EI.

Se concluye que las representaciones sociales de los estudiantes revelan elementos que no son tomados en cuenta cuando se piensa en la EI para sordos, como lo es la capacitación docente en la vocalización y acercamiento a los sordos. Asimismo, la mayoría afirmó que no tenían un intérprete de lengua de señas, por lo cual no podían participar o comunicarse con docentes como con otros estudiantes. Esto desagrada a los participantes, quienes expresaron que necesitan y desean participar en clase tanto como los demás, pero que las barreras comunicacionales no han permitido que tengan una etapa escolar agradable o satisfactoria.

Desafortunadamente las limitaciones de la investigación surgieron junto a la pandemia, pues durante los primeros meses se entrevistó a los sordos de manera presencial, pero después de marzo las entrevistas fueron únicamente virtuales. Esto complejizó el proceso de recojo de información, pues las entrevistas virtuales fueron más breves que las entrevistas presenciales. También, algunos de los entrevistados no contaban con un intérprete pues no conocían la lengua de señas peruanas, sino la lengua española signada, por lo cual algunas afirmaciones de los participantes tenían que ser revisadas nuevamente. Por último, la principal limitación del estudio radica en la ausencia de investigaciones relacionadas al tema en cuestión y realizadas en un contexto latinoamericano, lo cual dificultó severamente la discusión de los hallazgos en contraste con estudios previos.

Se recomienda estudiar a la población con discapacidad auditiva en el ámbito universitario o laboral, para poder conocer la experiencia de un sordo adulto frente a la diversidad comunicacional. También se recomienda contar siempre con el apoyo de un intérprete familiarizado con la realización de entrevistas, para promover el discurso de los participantes. La información encontrada en la presente investigación puede ser útil para

promover medidas correctivas que ayuden a que el sistema inclusivo vaya acorde con las normas establecidas por el SAANEE.

Referencias

- Acosta, J. (2022) *Recursos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de suma y resta, en estudiantes de segundo grado de Educación General Básica, de la comunidad sorda de Quito para potenciar sus habilidades numéricas y abstractas en el año electivo 2021-2022*. [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador] Repositorio Digital de la UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/26463>
- Alisedo, G. (2018). Sordera infantil y educación. Factores de riesgo psicosociolingüístico. *Desvaliminet Psicosocial*, 5(1), 1-28.
- Bello, J. & Escobar, G. (2022) Inclusión en el aula a partir de la enseñanza del sistema circulatorio; una alternativa desde las TIC para la población de estudiantes sordos de una Institución Educativa del Distrito. *Revista Pedagógica*, 15(28), 1-20. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/16533>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019) Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. 10.1080/2159676X.2019.1628806
- Burad, V. (2019). Algunas experiencias en la inclusión educativa de estudiantes sordos mendocinos: Aportes para el debate. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-023/667>
- Cáceres, C. (2015) *La integración laboral de las personas sordas en la provincia de Santa Cruz de Tenerife* [Tesis doctoral, Universidad de la Laguna] Repositorio Institucional RIULL. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4688>
- Carreño, A. (2020) *Limitaciones de los niños con sordera en el ámbito académico*. [Tesis de grado, Universidad de la Laguna] Repositorio RIULL. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/20514/Limitaciones%20De%20Los%20Ninos%20Con%20Sordera%20En%20El%20Ambito%20Academico..pdf?sequence=1>
- Carvalho, E. (2022). Estratégias de comunicação utilizadas no atendimento de portadores de deficiência auditiva. *RECIEN*, 12(37), pp. 57-66

- Casimiro, G. (2021) La lengua de signos española como instrumento de inclusión educativa [Tesis de maestría, Universidad de La Laguna] Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna.
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/25393>
- Castillo, C. (2015) La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista electrónica "actualidades investigativas en educación"*, 15(2), 1-33.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44738605002>
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (2016). *Situación de las Personas con Discapacidad Auditiva en el Perú*.
- Creswell, J. (2007) *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Segunda Edición. SAGE Publications.
- Cruz, M. (2017). Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 63-75.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art9.pdf>.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., & Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.
- Cueva, Y. (2016) Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura representaciones sociales*, 11(21), 109-140.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf>.
- Dabdub-Moreira, M. & Pineda-Cordero, A. (2015) La atención a las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. En *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 41-45.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476747239002>
- De Carvalho, E. (2022). *Educación inclusiva y discapacidad: Las concepciones docentes sobre la escolarización de estudiantes sordos en una escuela común del estado de Rondonia* [Tesis doctoral, Universidad de la Plata].
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/157323/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De la Paz, M. & Salamanca, M. (2009) Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículum intercultural. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 31-49. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243116377002.pdf>.

- Dominguez-Jara, A. (2017) Dificultades y desafíos en la educación de niños y adolescentes con discapacidad. *Casus*, 2(3), 185-189.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6258766>
- Duk, C., Cisternas, T. & Ramos, L. (2019) Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Rev. Latinoam. Educ. Inclusiva*, 13(2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Echeita, G., Simón, C., López, M. & Urbina, C. (2013) Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En Verdugo, M. (Ed.), *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia* (329-357). Amarú Ediciones.
- Escobar, V. & Palma, A. (2016) Pensar la inclusión: resignificando a las personas sordas. En *Trans-pasando fronteras*, 10, 78-95.
<https://doi.org/10.18046/retf.i10.2384>
- Estigarribia, M. (2011) La investigación educativa en el Mercosur. XI Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, II Congreso Internacional IGLU. Gestión Universitaria, Cooperación Internacional y Compromiso Social, Florianópolis, Brasil.
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25941/1.27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, J. (2013) Competencias docentes y educación inclusiva. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006
- Gaitán, M. & Quintero, L. (2020) EDURBE: conocimiento de la ciudad y conexión interinstitucional para la alfabetización y formación del sordo como sujeto de derechos. En Gómez et al. (2020) *Tejiendo saberes que transforman y emancipan la escuela: Una experiencia de sistematización con maestras y maestros*. IDEP.
- García, M. (2020) *La percepción y actitud del docente de la atención educativa para la inclusión de estudiantes sordos de la UAEM* [tesis de grado, Universidad Autónoma del estado de Morelos] Repositorio UAEM.
<http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/1233>
- García-Neira (2016) *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva* [Tesis de grado, Universidad de Piura]

Repositorio Institucional PIRHUA.

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2482/MAE_EDUC_307.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1o%20con,importancia%20de%20la%20inclusi%C3%B3n%20escolar.

Gonzales, L. & Gonzales, A. (2020) *Nivel de aprendizaje de los alumnos del programa inclusivo de los estudiantes con discapacidad auditiva con analfabetismo funcional de un CEBA de Trujillo* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI] Repositorio UCT. Falta enlace

González-Montesino, R., & Espada, R. (2020). Espacios universitarios de aprendizaje inclusivos, bilingües y multimodales: el caso del alumnado sordo signante. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 70–83. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1519>

Guardián-Fernández, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/393>

Herrera-Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educ*, 17(1), 135-148. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942014000100007

Huanca, J. & Canaza, F. (2019) Puno: Educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva. *Helios*, 3(1), 97- 108 <http://doi.org/10.22497/Helios.31.3106>

Huillcahuari, E., Quispe, P, & Coaquirá, V. (2020) COVID-19, un desafío para la educación inclusiva en el Perú. *Revista Educación*, 18(18), 45–74. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2020.18.173>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018) Perú: Perfil Sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas.

Larrinaga, J. & Peluso, L. (2007) Educación bilingüe de los sordos: consideraciones acerca de la escritura, procesamiento del conocimiento y rol docente. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Universidad de Buenos Aires.

Leigh, I. & Andrews, J. (2017) *Deaf People and Society. Psychological, Sociological, and Educational Perspectives* (2da edición). Routledge.

Lincoln, Y & Guba, E. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Sage.

Malaver, I. & Villanueva M. (2018) *Proceso de inclusión del niño con deficiencias auditivas en la educación básica regular* [tesis de pregrado, Universidad

- Femenina del Sagrado Corazón] Repositorio Institucional UNIFÉ.
<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/455>
- Martínez, R. (2017) Semántica y morfosintaxis del adjetivo en la Lengua de Señas Argentina desde un enfoque cognitivo; Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. *Centro de Investigación y Atención Lingüística; Lengua y Habla*, 21(11),151-174. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/74928>
- Martins, A. (2020) Reflexiones sobre la oralización del sordo y aspectos de su educación. *Revista enfoques educacionales*, 17(1), 13-25. 10.5354/2735-7279.2020.52419
- Mateos, R. & López, C. (2011) Dificultades de aprendizaje. *Revista Educación Inclusiva*, 4(1), 103-111.
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/12-7.pdf>
- Mayo, L., Cueto, S. & Arregui, P. (2015) Políticas de inclusión educativa. *Boletín del Consejo Nacional de Educación*, 39, 3-14.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2011235/boletin-cne-opina-39.pdf.pdf>
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Básica Especial (2017) Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5542>
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Básica Especial (2018) Proyecto de Norma Técnica para regular la organización y funcionamiento de los Centros de Educación Básica Especial (CEBE). Documento de trabajo, 4-51. <https://docplayer.es/79631127-Proyecto-de-norma-tecnica-para-regular-la-organizacion-y-funcionamiento-de-los-centros-de-educacion-basica-especial-cebe.html>
- Mora, M. (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital*, 2, 1-25. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34106>
- Morales, G. & Morales, M. (2018) Diversidad Sorda: Educación y sensibilidad intercultural en una escuela especial de Santiago de Chile. *Psicogente*, 21(20), 458-475. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372018000200458&lng=es&nrm=iso
- Moreu, A. & Bisquerra, R. (2002) Los orígenes de la psicopedagogía: el concepto y el término. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 17-29.
<https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11583>
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.

- Motta, E. & Rivera, J. (2023). Representaciones sociales alrededor de la educación inclusiva: un abordaje desde la teoría fundamentada en la comunidad sorda. *Educación*, 59(2), 505-519. <https://educar.uab.cat/article/view/v59-n2-motta-rivera/1703-pdf-es>
- Organización de Naciones Unidas (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades educativas especiales. Salamanca, España.
- Organización de Naciones Unidas (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades educativas especiales. Salamanca, España. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-3343fd9a-9f27-4bab-855d-ab3bad66d5b7>
- Organización de Naciones Unidas (2015) Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, Chile. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Pérez, V., Muñoz, K. & Chávez, K. (2020) ¿Intérprete o facilitador de lengua de señas? Una experiencia en el contexto educativo chileno. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 25(3), 679-693. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a06>
- Proenza-Pupo, J. & Acosta-Guerra, G. (2017) La educación inclusiva para estudiantes sordos en la Corporación Universitaria Iberoamericana de Colombia. *Luz*, 16(1), 1-9. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/791#:~:text=La%20investigaci%C3%B3n%20desarrollada%20en%20la,las%20potencialidades%20para%20desarrollar%20exitosamente>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Segunda Edición. Editorial Aljibre,
- Rosado, A. (2020) *Caracterización de la política de inclusión educativa en discapacidad en tres colegios públicos en la básica primaria de la ciudad de Valledupar. Estudio de caso* [tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia] Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38551>
- Sánchez, J. & Benítez, J. (2013) Comunicación Alternativa Aumentada (C. A. A.): Análisis de este nuevo escenario inclusivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 673-683. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058057>
- Siu, K. & Acevedo, V. (2013) *Comprensión lectora en estudiantes con discapacidad auditiva y sus pares oyentes, de los niveles de primaria y secundaria de la*

UGEL 07 [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]
Repositorio PUCP.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5077>

Soares, R., Soares, W., Freitas, D., Fagundes, L, Silveira, A. & Ferreira, B. (2021) Formación de profesores de lengua portuguesa en la perspectiva de la educación de sordos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, (27), 793-812.
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/9yM8f5b7HNZgVMxM9qc8ppL/?format=pdf&lang=es>

Susino, T. & Parrilla, A. (2013) Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-98.
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2898>

Ureta, J. & Donoso, M. (2022) Lengua de Señas Ecuatoriana (Lsec) como Herramienta de Inclusión en Educación Especializada. *Dominio de las ciencias*, 8(2), 251-261.
<https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2643>

Velasco, C., & Pérez, M. (2009) Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(3), 77-93. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art6.pdf>

Vulcano, S. (2017) *Representaciones docentes sobre estudiantes sordos. Mirada educativo-social sobre la construcción del sujeto de la educación* [Tesis de maestría, Universidad de la República] Repositorio UDELAR.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/18488>

Zhao, T., Wang, Z., Masoomi, A & Dy, J. (2022) Deep Bayesian unsupervised lifelong learning. *Neural Networks*, 147, 95-106.
<https://doi.org/10.1016/j.neunet.2022.02.001>