



Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco

**Creencias docentes sobre la discapacidad  
auditiva**

**Informe de investigación empírica cuantitativa**

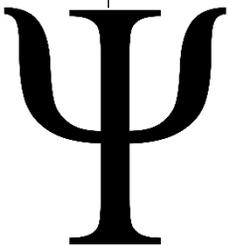
**Psicología educativa**

Licenciada

*Caterina Quintana Leal*

Asesor

*Lic. Alba Yanalte Álvarez Mejía*



Febrero, 2024



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
COMISIÓN DE TITULACIÓN  
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Ciudad de México, 3 de mayo, 2023

**DESIGNACIÓN DE JURADO**

La coordinación del Área Académica 3 tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación, ha sido asignado miembro del jurado del Examen Profesional de:

**QUINTANA LEAL CATERINA**

Generación: **2015-2019**

Pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**:

**"CREENCIAS DOCENTES SOBRE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA"**

Inscrita en la Modalidad: **Informe de investigación empírica**

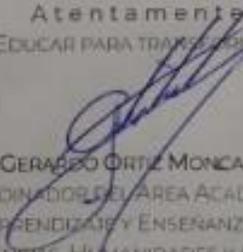
para obtener el Título de: **Licenciatura en Psicología Educativa**

Reciba usted un ejemplar de la **TESIS** para su revisión y en su caso, aprobación (al considerar un plazo no mayor de veinte días hábiles), para entregar a la Comisión de Titulación la carta-revisión adjunta.

<b>JURADO</b>	<b>NOMBRE</b>
<b>PRESIDENTE</b>	LETICIA VEGA HOYOS
<b>SECRETARIO</b>	FABIOLA RODRÍGUEZ SÁNCHEZ
<b>VOCAL</b>	ALBA YANALTE ÁLVAREZ MEJÍA
<b>SUPLENTE</b>	NAYELI DE LEÓN ANAYA

ASESORA: **ALBA YANALTE ÁLVAREZ MEJÍA**

Atentamente  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

  
GERARDO ORTIZ MONCADA  
COORDINADOR DEL ÁREA ACADÉMICA 3,  
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN  
CIENCIAS, HUMANIDADES Y ARTES

# Índice

<b>Resumen</b> .....	<b>5</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>6</b>
<b>Capítulo I. Referentes teóricos conceptuales</b> .....	<b>9</b>
<b>Modelos explicativos de la Discapacidad Auditiva</b> .....	<b>9</b>
<i>Modelo de Prescendencia</i> .....	9
<i>Modelo Rehabilitador</i> .....	10
<i>Modelo Social</i> .....	13
<i>Modelo Cultural</i> .....	14
<b>Modelo Bilingüe-bicultural</b> .....	15
<b>Inclusión Educativa</b> .....	<b>17</b>
<b>Creencia y Mito</b> .....	<b>21</b>
<b>Capítulo II. Método</b> .....	<b>25</b>
<b>Planteamiento del problema</b> .....	<b>25</b>
<i>Pregunta de Investigación</i> .....	38
<i>Objetivo General de la investigación</i> .....	38
<i>Conocer las creencias de los profesores participantes acerca de la discapacidad auditiva y la relación con alumnos sordos en educación básica.</i> .....	38
<i>Objetivos Específicos</i> .....	38
<i>Tipo de estudio y diseño</i> .....	39
<i>Definiciones conceptuales</i> .....	39
<b>Participantes</b> .....	39
<b>Escenarios</b> .....	40
<b>Instrumento</b> .....	40
<i>Categorías de análisis</i> .....	41
<i>Procedimiento</i> .....	42
<b>Capítulo III. Resultados</b> .....	<b>45</b>
<i>Análisis de resultados por Ítem</i> .....	46
<i>Análisis por categorías de creencias</i> .....	65
<b>Discusión de Resultados</b> .....	67
<b>Capítulo IV. Conclusiones</b> .....	<b>71</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>74</b>

<b>Anexos.....</b>	<b>80</b>
1. <i>Escala: Creencias sobre la Discapacidad Auditiva .....</i>	<i>80</i>
II. <i>Instrumento para la validez de la Escala: Creencias sobre la Discapacidad Auditiva .....</i>	<i>83</i>

## Resumen

La población sorda también forma parte de la comunidad estudiantil, lo cual requiere de educación de calidad e inclusión educativa, y para ello es necesario un sistema educativo dispuesto y capacitado, donde los docentes tengan impacto en la adquisición y construcción de conceptos socioculturales que elaboran los estudiantes. Sin embargo, esta participación se ve permeada por creencias adquiridas a lo largo de su vida, impactando en su disposición a actuar. Dado lo anterior, el objetivo de esta investigación es conocer las creencias acerca de los modelos explicativos de la discapacidad auditiva y la relación con alumnos sordos en educación. Las Creencias trabajadas en esta investigación están divididas en tres categorías, que a su vez despliegan subcategorías, 1) creencias relacionales: superficiales, prácticas y transformadoras; 2) creencias explicativas: prescindenciales, rehabilitadoras, sociales y culturales; y 3) creencias inclusivas, analizadas a través de un diseño descriptivo cuantitativo, usando una escala Likert conformada de 44 ítems. Participaron 58 docentes de tres escuelas de educación básica de la Alcaldía Tlalpan, 41 de nivel primaria, 12 de preescolar y 5 de maternal, donde 10 tenían experiencia con la comunidad sorda. Los resultados obtenidos, indican que los docentes participantes en general con o sin experiencia demuestran creencias relacionales transformadoras (90%), así como, creencias explicativas sociales y culturales (72%), complementado con creencias inclusivas favorecedoras, facilitando entender que la comunidad docente participante está en el punto de poder recibir capacitación docente y trabajar con alumnos sordos, dando posibilidad a que este sector de la población reciba educación.

**Palabras clave.** Inclusión educativa, comunidad sorda, creencias docentes.

## Introducción

El presente trabajo tiene el objetivo de *conocer las creencias que tienen los profesores participantes de educación básica acerca de la inclusión educativa de alumnos con discapacidad auditiva*, ya que, el 46.8% de la población entre 5 a 29 en México años son personas con discapacidad y forma parte de nuestras aulas y comunidad, (INEGI, 2019: 7). La diversidad es una característica inherente a la educación, todas las personas, independientemente de su género, cultura, religión, idioma, o de la existencia de una discapacidad, deben ser valorados como personas partícipes y activas del desarrollo de la sociedad, y esto se logrará en primer lugar a través de la incorporación a un sistema educativo completo.

Si intentamos visualizar la complejidad de dificultades que vive un estudiante sordo incorporado a una comunidad estudiantil oyente, éstas van desde la adquisición y construcción sociocultural, hasta el establecimiento de comunicación con sus iguales, ya que, la conexión con su contexto es a través de la cultura sorda y la lengua de señas.

Por otro lado, cabe mencionar que otra de las dificultades en cuanto a la inserción de alumnos sordos en la comunidad estudiantil oyente, también involucra a los docentes, debido a la necesidad de realizar la adaptación de estrategias y técnicas, partiendo de utilizar un código de comunicación adecuado, así como metodologías de la educación que respondan a las necesidades del estudiante.

Ahora bien, a lo largo de la historia, se ha minimizado y suprimido la existencia de la comunidad sorda, surgiendo distintos enfoques para verla y relacionarse con ella, así como modelos explicativos de la atención a la Discapacidad Auditiva, muestran la forma en cómo la comunidad ha interpretado y dado un acompañamiento a la misma. Estos modelos de acuerdo con Toboso y Arnau (2008) están conformados en primer lugar por el *Modelo de prescindencia* donde se asume que la situación de la persona con discapacidad amerita un castigo, es decir, los progenitores de dicha persona cometieron un pecado y fueron castigados; *Modelo rehabilitador* el cual clasifica y trata enfermedades, considerará la sordera como anormal, tratándola desde la rehabilitación de la escucha y el habla, llevando a

la persona hacia la normalidad; *Modelo social*, pretende ver la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, pasando a un *Modelo Cultural*, guiado por la necesidad de que la persona con discapacidad, cree mediante interpretaciones personales de sus experiencias de vida una identidad cultural, desplegándose el *enfoque bilingüe-bicultural*, considerando los derechos del alumno sordo, así como lo primordial que resulta la adquisición de la lengua de señas.

Ahora bien, la creencia, considerada como el objeto de estudio, es entendida como aquello que le permite al sujeto interpretar y actuar frente el mundo que lo rodea, a diferencia con un mito, que este es un relato vivo, sobre condiciones humanas. Considerando esta diferencia, se pretende conocer la forma en que el docente asume la presencia de un alumno sordo en el aula y como esto permea su práctica educativa.

La manera en que se pretende indagar sobre las creencias docentes es a través de una escala Likert de 44 ítems, conformada de 3 categorías de análisis; relación docente-alumno, modelos explicativos de la atención a la discapacidad auditiva e inclusión educativa vs. integración educativa. Se contó con la participación total de 58 docentes en tres escuelas de educación básica de la Alcaldía Tlalpan; dos escuelas de nivel Primaria, con 41 participantes, un CENDI donde colaboraron 17 docentes, 12 de Preescolar y 5 de Maternal.

Bajo lo anterior se espera encontrar con más claridad desde dónde los profesores entienden y construyen el concepto de discapacidad auditiva, ya que, de esto permeará la forma en se extiende un trato a los alumnos sordos dentro del aula y la disposición a implementar modificaciones curriculares para lograr la inclusión de la población sorda en sus aulas.

Ahora bien, conjuntando los datos obtenidos, el 90% de los docentes cuentan con creencias relacionales transformadoras, donde manifiestan que no solamente transmitir conocimientos es parte de su práctica educativa. Por otro lado, 22% de los docentes manifiestan creencias sociales y 50% creencias culturales, beneficiando al alumno, dado que, las barreras que podrían existir, no son depositadas en la persona ni en su discapacidad, sino, en el contexto donde se desenvuelve la persona.

Y así, conjuntando los datos obtenidos, el 90% de los docentes cuentan con creencias relacionales transformadoras y el 72% cuenta con creencias que rondan entre explicativas sociales y explicativas culturales.

A modo de conclusión, visualicé que los docentes tienen creencias inclusivas favorecedoras, así como creencias explicativas sociales y culturales, además de creencias relacionales transformadoras, implicando un involucramiento genuino con la inclusión completa del alumnado para lograr el desarrollo académico e integral de la persona.

# Capítulo I. Referentes teóricos conceptuales

## Modelos explicativos de la Discapacidad Auditiva

La diversidad es un aspecto que forma parte de nuestro día cotidiano, por lo que como docente es necesario considerarlo para garantizar respuestas a las demandas educativas, a través de ajustes individuales y adaptaciones curriculares, cuando se habla de la inclusión educativa. Sin embargo, estas respuestas dependerán de cómo se visualiza a toda la comunidad educativa, así como, si se tiene aceptación de todos los integrantes.

Existen cuatro perspectivas o modelos que explican la discapacidad auditiva, cada una asigna características y tienen finalidades diferentes. Algunas han ido quedando en el pasado y otras persisten con mayor peso en la actualidad. En seguida, se describe cada uno de esos modelos con la finalidad de delimitar más adelante desde dónde los docentes conciben a la comunidad sorda, y, por ende, despliegan sus creencias a la atención de alumnos con discapacidad auditiva.

### Modelo de Prescindencia

Toboso y Arnau (2008) habla sobre que a lo largo de la historia siempre han existido personas ciegas, sordas, con características intelectuales diferentes o consideradas como inferiores, no siempre han sido miradas como sujetos de derechos. En un comienzo existían dos premisas desde el aspecto religioso, la primera asume que la situación de la persona con discapacidad amerita un castigo, porque los progenitores cometieron un pecado y esta es su consecuencia, y la segunda menciona a la persona con discapacidad como nula, sin nada benéfico que pueda aportar a la comunidad, es decir, es improductiva y se ve como una carga, debiendo ser arrastrada por los padres y la comunidad. Percibiendo a la persona en una situación de desgracia, por esto su vida es considerada como indigna

Este modelo contiene dos submodelos, el submodelo eugenésico y el de marginación. En ambos hay una participación, ya sea de un médico o sacerdote, y justificación teológica. El primero está situado en la sociedad griega y romana, fundamentalmente en hipótesis religiosas y políticas, considerando el desarrollo y crecimiento de un niño con discapacidad como un inconveniente. El segundo submodelo está situado en la Edad Media, hay diferencia

del eugenésico, ya no realiza infanticidios, sin embargo, las personas con discapacidad estaban incluidas en el grupo de los pobres y marginados (Toboso y Arnau, 2008).

Ahora bien, la normalidad de la población “sugiere que lo mejor, lo indicado, sería que todos estuviéramos resguardados bajo la curva, estadísticamente representativa, implicando que habrá algunos que no lo estén y entonces pertenezcan al grupo de desviación o error” (Broyna, 2009. Citado en Verástegui, 2013: 8). Como resultado de lo anterior, a las personas con discapacidad se les colocó en un espacio de anormales y clases pobres, lo cual, genera un trato de caridad y asistencia, siendo menospreciados, y excluidos.

Por lo tanto, desde este modelo las personas sordas son vistas como agentes nulos de derechos, así como personas que viven la desgracia y merecen ser atendidas o valoradas como insuficientes o sin autonomía para tomar decisiones por sí mismas.

## **Modelo Rehabilitador**

Desde el siglo XX, aparece este modelo con una visión rehabilitadora, que examina, clasifica y trata enfermedades. La sordera se patologiza y es diagnosticada como anormal, esta conceptualización se centra en la rehabilitación de la persona sorda, tiene el objetivo de conducirla hacia la normalidad, es decir, pasar de ser sordo a ser oyente. La justificación de este modelo es científica, y la utilidad de la persona depende del logro de la rehabilitación. Por lo tanto, la mirada se centra en la diversidad funcional, es decir, se centra en las actividades que la persona no puede hacer, teniendo una actitud “paternalista”, pretendiendo asistencia constante a las personas con discapacidad, teniendo que compensar su situación desafortunada.

Desde este modelo, la audición

significa oír y comprender lo que se dice, resultando indispensable la comunicación oral, donde el órgano de la audición es el oído, el cual, transforma las ondas sonoras del exterior, las amplifica y las convierte en energía bioeléctrica que el cerebro procese y entienda (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010: 16).

Por lo tanto, la discapacidad auditiva es la “disminución de la capacidad de oír, la persona afectada no sólo escucha menos, sino que percibe el sonido de forma irregular y

distorsionada, limitando posibilidades para procesar debidamente la información auditiva” (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010: 17). La clasificación médica de la discapacidad auditiva de acuerdo con su severidad se presenta en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Clasificación de grados de las pérdidas auditivas de acuerdo con su severidad*

Grado de pérdida	Clasificación	Causa posible	Como se escucha según el grado de pérdida	Posibles consecuencias de la pérdida (sino se recibe tratamiento)
0-15 dB	Normal		Todos los sonidos del lenguaje y ambientales	Ninguna
15- 20 dB	Ligera	Pérdida auditiva de tipo conductivo y algunas neurosensoriales	Las vocales se escuchan con claridad, pero se pueden dejar de oír algunas consonantes en contextos ruidosos	Ligeros problemas en la adquisición del lenguaje
25 – 30 dB	Media	Pérdida auditiva de tipo conductivo y neurosensorial.	Sólo algunos sonidos del habla emitidos en voz alta	Ligero retardo del lenguaje, problemas para comprender lenguaje en ambientes ruidosos e inatención
30 – 50 dB	Moderada	Pérdida auditiva de tipo conductivo con desórdenes crónicos en oído medio; pérdidas neurosensoriales.	Casi ningún sonido del habla a una intensidad de conversación normal.	Problemas de habla retardo del lenguaje, problemas en el aprendizaje e inatención.
50 – 70 dB	Severa	Pérdidas neurosensoriales mixtas y combinaciones de	Ningún sonido del habla a una intensidad de conversación normal.	Problemas severos del habla, retraso del lenguaje, y problemas en

		disfunción del oído medio e interno.		el aprendizaje y la atención
70 dB o más	Profunda	Pérdidas neurosensoriales mixtas y combinaciones de disfunción de oído medio e interno	No se oyen sonidos ambientales ni de habla.	Problemas severos del habla, serias dificultades para el desarrollo adecuado y natural de lenguaje oral, problemas en el aprendizaje e interacción.

Nota. Tabla recuperada de Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). Discapacidad auditiva. *Guía didáctica para la inclusión en la educación inicial y básica*. México.

Por lo tanto, desde este modelo hablando de cualquier tipo de discapacidad considera a las personas como discapacitadas a consecuencia de sus insuficiencias ya sean fisiológicas o cognitivas individuales, y se trata de curar o de rehabilitar a las personas. En el caso de la discapacidad auditiva, el modelo trata de resarcir el daño, intentando restablecer la función biológica a través de operaciones o uso de aparatos auditivos.

Otra cuestión abordada por este enfoque con respecto a la discapacidad auditiva es la idea del oralismo, Massone (2009: 4, Citado en Pérez, 2014: 269) especifica las significaciones del discurso oralista tradicional:

- a) La modalidad auditivo-vocal cumple el papel fundamental en el desarrollo cognitivo y lingüístico;
- b) La lengua de señas no constituye un sistema lingüístico, su uso determina una limitación en los procesos de abstracción y generalización;
- c) La lengua de señas impide el aprendizaje de la lengua hablada;
- d) El conocimiento de la lengua hablada constituye en sí mismo la vía de acceso y la integración de los niños sordos al mundo de sus pares: los oyentes;
- e) La metodología gestual solo es considerada como una técnica necesaria para aquellos niños que no pueden oralizar o niños con patologías sobreagregadas;
- f) La lengua de señas y la educación bilingüe son consideradas metodologías

Es decir, este modelo considera a la lengua de señas como un recurso desesperado para enseñar a las personas sordas a comunicarse en caso de que su rehabilitación no sea lograda a través del oralismo tradicional, y en función de ese logro serán incorporados a la sociedad. Sin embargo, vocalizar como es planteado desde el modelo oralista tradicional no es indispensable para lograr un desarrollo cognitivo en la persona, dado que, la lengua de señas es por sí misma un sistema lingüístico de comunicación completo como cualquier otra lengua o idioma, el cual cuenta con gramática, estructura, verbos, etc., que no solo favorecen la comunicación, sino la elaboración de procesos cognitivos simples y complejos.

## **Modelo Social**

Esta perspectiva, plantea que “la sociedad es la que discapacita, no es la condición biológica lo que determina a la persona con discapacidad sino las barreras que el entorno le crea” (Verástegui, 2013: 18), es decir, el modelo social pretende ver la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, donde se pasa de un concepto de personas enfermas (modelo rehabilitador) a una perspectiva donde las personas socialmente están en desventaja, debido a que la sociedad ha construido un entorno para un “estándar de la población” (Maldonado, 2013). El modelo social en comparación del rehabilitador no busca curar a la persona, en la cual se sitúa el problema, sino que enfatiza una rehabilitación de la sociedad, centrándose en la dignidad del ser humano (Palacios, 2008).

Este modelo pretende evaluar la interacción entre las personas con discapacidad, el medio ambiente dentro del cual se desempeñan y la sociedad (Maldonado, 2013). Ante esto, cuando una persona con discapacidad interactúa socialmente en forma diferente a otra, el problema se origina por las actitudes manifestadas hacia la discapacidad y no por la discapacidad como tal. Estas actitudes pueden marginar y discriminar socialmente a la persona, creando estereotipos rechazando las habilidades o necesidades de las personas con discapacidad.

Maldonado (2013) describe la discapacidad como un problema social, que tiene contexto social, cultural, histórico y geográfico; la deficiencia o daño de la persona implica solo una parte de la situación; que la resolución de la problemática necesita una adecuada rehabilitación y una sociedad accesible; que la sociedad debe ser accesible evitando poner barreras de todo tipo; y por último las barreras culturales se formulan tangibles y físicas. Por

lo tanto, este modelo pretende lograr un cambio generando actitudes tolerantes e inclusivas, así como reflejar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades.

Por lo tanto, desde este modelo las personas sordas viven con una discapacidad rodeada de actitudes negativas y barreras sociales, puesto que, en definitiva sí existe un reconocimiento de la discapacidad auditiva, pero existen dificultades para lograr establecer un canal de comunicación entre sordos y oyentes, así como, considerar a este grupo minoritario como personas que poseen características diferentes y así mismo una cultura propia, lo cual lleva a inconvenientes en el área educativa, y por ende en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el problema no está en el sujeto que vive con la discapacidad auditiva, sino en lograr que la sociedad se adapte a las necesidades y no la persona con discapacidad a la población mayoritaria.

## **Modelo Cultural**

El modelo de *prescindencia*, ve a las personas con discapacidad como seres marginados y sin valor social, desde el modelo *rehabilitador* las personas con discapacidad deben adaptarse a la sociedad, en el modelo *social* la sociedad es quien debe adaptarse a las personas con discapacidad, mientras que, desde el modelo *cultural* el individuo crea una identidad cultural en cuanto “que es una persona con discapacidad, mediante interpretaciones personales de sus experiencias de vida” (Peters, 2008. Citado en Verástegui, 2013: 23).

Desde los enfoques anteriores, los sordos son considerados como personas carentes de identidad, limitando su capacidad para tomar decisiones, y este enfoque promueve la construcción de su identidad, a través de la convivencia con su comunidad cultural.

Para las personas a favor de este modelo, la terminología es importante, puesto que el uso de “sordomudo”, “retrasado”, “vidente” son términos considerados degradantes y deshumanizados, para esto, la comunidad sorda ha establecido que el término “sordo” con minúscula, se emplea para referirse a una situación audiológica y “Sordo” con mayúscula, se refiere a un grupo social, y a las identificaciones culturales que dependen de las interacciones de personas con pérdida auditiva (Morales García. Citado en Pérez, 2014: 272).

Desde este modelo, el conjunto de personas con discapacidad auditiva, se convierte en comunidad sorda, siendo un grupo social que se origina en una actitud distinta al déficit

auditivo y por el uso de la lengua de señas (Cruz, 2008). A mediados del Siglo XX, las movilizaciones sociales de personas sordas comienzan a gestarse y aquí es donde las denominaciones anteriores se niegan y pasan a ser nombrados Sordos. Las comunidades sordas, caracterizadas por compartir costumbres, prácticas, reacciones y valores, se generaron a través del conjunto de transformaciones dando lugar a una explosión de identidades (De León, Gómez, Vidarte, y Piñeyro, 2007).

Ahora bien, el modelo social ha favorecido a las personas con discapacidad auditiva, pero no al sordo, ya que, las personas con discapacidad auditiva se incorporan a la comunidad estudiantil como miembros en igualdad de condiciones y derechos, pretendiendo reciban una educación apropiada, sin embargo, existe una negación de la condición cultural debiendo aprender la lengua hablada para convertirse en una persona completa, dejando de lado quienes son culturalmente, e intentando ser quien el grupo mayoritario (oyentes) quiere que ellos sean, cuestión que si es valorada desde el modelo cultural. Un intento de llevar a cabo el modelo cultural en la educación básica de personas con discapacidad auditiva es el modelo bilingüe-bicultural.

### **Modelo Bilingüe-bicultural**

El modelo Bilingüe está basado en el modelo cultural, y a favor de que la Lengua de señas tiene competencia lingüística, reforzando identidad cultural. Desde la orientación oralista Adamo y Cabrera (1994: 96), consideran que el objetivo de la educación es desarrollar el lenguaje oral, por lo que impiden el uso de la lengua de señas en el proceso educativo. No obstante, surgen nuevas orientaciones como, la educación bilingüe-bicultural, la cual consiste en

Adquirir la lengua de señas de manera natural, como el medio principal de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje. A partir del dominio de esta lengua, las personas sordas aprenden una segunda lengua, es decir, el idioma que se habla en la comunidad en que viven, prioritariamente en su forma escrita y, de ser posible, en su forma oral, cuando existan las condiciones para ello (SEP, 2012: 54).

Adamo, Acuña, Cabrera y Cárdenas (1997), afirman que a través del modelo bilingüe bicultural los alumnos tienen la posibilidad de desarrollar un sentido de identidad, orgullo de

sí mismos y de reconocer su herencia cultural, ya que, tienen contacto con otros miembros de su grupo etnolingüístico e interacción en su lengua materna, lo cual favorece el proceso educativo en el cual están inmersos, al responder a las necesidades que se presenten para desenvolverse en la sociedad.

Por otro lado, Perales, et. (2012) mencionan en su investigación realizada con alumnos sordos la importancia del modelo bilingüe bicultural, ya que, obtuvieron como resultado:

- Los alumnos tuvieron incrementos en los puntajes de la prueba ENLACE.
- Los alumnos sordos fueron promovidos de grado escolar con adaptaciones curriculares menos significativas en relación a los años anteriores. Con esta acción a nivel de comunidad escolar, con el apoyo de los profesores en los grupos donde están los alumnos sordos, se observa:
  - o Espacios de socialización e interacción entre los alumnos sordos y oyentes.
  - o Agrupamientos entre los alumnos sordos
  - o Manejo e interés por el uso e incremento del vocabulario básico.
  - o Acciones de solidaridad, respeto y convivencia entre los alumnos.
  - o Incremento de las acciones de convivencia al compartir la comida, interés por socializar e indagar temáticas de interés común.
- Además de estas acciones de convivencia, la escuela ha participado en la zona escolar en la Interpretación del Himno Nacional en Lengua de Señas.

Considerando que la educación bilingüe es un derecho del alumno sordo, la lengua de señas será considerada como elemento primordial. A lo cual, en el estudio antes mencionado, se resalta la importancia de que las autoridades educativas se involucren y comprometan con la enseñanza bilingüe para niños sordos, así como colocar énfasis en la atención educativa a la comunidad sorda, y ampliar los conocimientos en los maestros en la Lengua de señas. Ante el uso de la lengua de señas en la educación, y una consideración de *contenido restringido*, refiriéndose a que presenta limitaciones gramaticales, que solo permite la comunicación de conceptos o temas concretos, sin posibilidad de enseñar contenidos abstractos, a lo cual Adamo y Cabrera en su investigación afirman que pudieron constatar que con el uso de lengua de señas es posible “dictar charlas o conferencias sobre temas tan diversos como educación, sociología, historia, arte y lingüística” (1994: 96), así como llevar a cabo obras

de teatro y exclamación de poesía. Por lo tanto, el argumento de que con la lengua de señas no es posible tratar temas complejos, pierde validez.

Ahora bien, el desarrollar igualdad y equidad en el proceso educativo, teniendo en cuenta que existen habilidades, cultura, necesidades o características distintas en cada estudiante implica sensibilización y capacitación para entender todo lo que hay alrededor, pauta que permitirá la inclusión educativa.

## **Inclusión Educativa**

Confundir la Integración con la inclusión educativa, es bastante fácil, puesto que es una línea muy delgada la que las divide. La Integración, a *grosso modo* amerita únicamente ingresar a una persona con discapacidad a un lugar, pero no considerarla miembro activo junto a las personas sin discapacidad, pretendiendo que toda la población aprende igual y requiere del mismo apoyo o acompañamiento, mientras que la inclusión educativa busca la participación plena de las personas, pasando de centrarse en el individuo a poner énfasis en que el ambiente debe adaptarse a las personas (Asociación Síndrome de Down de la República Argentina, s.f.), ofreciendo la oportunidad de practicar sus derechos y ser miembros activos de la sociedad, así mismo la SEP afirma que la inclusión educativa, implica que el sistema escolar debe adaptarse a las necesidades de todos los alumnos y reconocer sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, contribuyendo por esa vía a enfrentar los procesos de exclusión social. (SEP, 2017).

La inclusión surge en la década de los 1990, pretendiendo impulsar el desarrollo cognoscitivo del alumno, a través de autonomía moral e intelectual (Hernández, 1997). La autonomía moral e intelectual será desarrollada mediante un ambiente de respeto y reciprocidad, brindando el espacio y la misma oportunidad a todos para interactuar entre compañeros, y crear ideas. Es así, “la inclusión de alumnos sordos a escuelas tiene como objetivo primordial que el niño sordo tenga las mismas oportunidades educativas que el resto de los alumnos” (SEP, 2011:46), pretendiendo incluir a las personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, utilizando métodos, técnicas y materiales específicos (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, LGIPD, 2011).

La inclusión educativa, tiene presencia en varios documentos legales como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien-Tailandia (1990), la Declaración de Salamanca (1994) y la LGIPD (2011), los cuales abogan constantemente por la inclusión de las personas con discapacidad a la educación, lo visualizan como necesidad social y prioritaria. Un ejemplo de cómo describen a la inclusión educativa estos documentos es la LGIPD que afirma en el Capítulo II, que se deberá

Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado (2011: 8).

Ainscow, resalta tres elementos para desarrollar y apoyar la comprensión de la definición de inclusión: Es un *proceso*, que busca la presencia, participación y éxito de los estudiantes; *precisa* identificación y eliminación de barreras; y *enfatisa* aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar (2004. Citado en Unir, 2020.)

Ahora bien, para complementar la idea anterior, y apoyándonos de la LGIPD, la Declaración de Salamanca y Artículo Constitucional No. 3, los cuales abogan por que la educación sea para todos sin excepción alguna, también existen estadísticas que demuestran lo necesario que es aplicar y lograr la inclusión educativa, ante esto, la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), instancia que permite comparar internacionalmente estadísticas educativas, señala 20.4% de la población con discapacidad entre 25 o más años sin instrucción académica, estas personas (49.1%) no alcanza los niveles 0 y 1 de acuerdo a como lo define CINE (INEGI, 2019), lo cual se puede ver en la tabla 2.

**Tabla 2**

***Descripción de los niveles de educación según CINE***

Nivel de educación	Nombre	Descripción
Sin Educación		

Nivel 0	Educación Preescolar y para la primera infancia	Incluye a las personas que cursaron al menos un grado de educación preescolar y quienes tienen primaria incompleta o no especifican grado aprobado en la primaria.
Nivel 1	Educación Primaria	Incluye a las personas que tienen primaria completa; secundaria incompleta y quienes no especificaron grado aprobado de secundaria.
Nivel 2	Baja Secundaria	Incluye a las personas que tienen secundaria completa; algún grado aprobado de preparatoria o bachillerato o no especificaron grado en preparatoria o bachillerato; normal básica incompleta o que no especificó grado; carrera técnica concluida que les solicitaron como antecedente escolar de primaria concluida; carrera técnica incompleta y quienes no especificaron grado que les pidieron la secundaria concluida como antecedente escolar.
Nivel 3	Alta Secundaria	Incluye a las personas que tienen preparatoria o bachillerato concluido; normal básica concluida; carrera técnica concluida que les solicitaron la secundaria completa como antecedente escolar; carrera técnica incompleta o no especifican grado, que les solicitaron como antecedente escolar la preparatoria o bachillerato concluido; profesional o licenciatura incompleta o no especificaron grado.
Nivel 5	Primera etapa de la educación terciaria	Incluye a las personas que tienen carrera técnica concluida y que solicitaron el bachillerato concluido como antecedente escolar.

---

Nivel 6	Segunda etapa de la educación terciaria	Incluye a las personas que tienen estudios de licenciatura o profesional concluidos; especialidad concluida; al menos un grado en maestría, especialidad o doctorado; los que no especificaron grado aprobado en estudios de maestría, especialidad o doctorado.
---------	---	--

---

Nota. Información recuperada de INEGI, 2019: 8 - 9.

Para concluir este capítulo, debemos considerar que la praxis de los docentes tiene una base teórica, así como, una base de creencias, de acuerdo con el objetivo de conocer las creencias docentes acerca de los alumnos sordos, la recopilación teórica de los modelos anteriores permitirá reconocer en las respuestas de los participantes desde dónde conciben a la discapacidad auditiva, siendo esto el primer paso para conocer las creencias que traen consigo desde su formación como docentes, así como, la disposición y aceptación a la comunidad, y, por ende, qué tan cercanos están de lograr la inclusión educativa en sus aulas.

En el siguiente apartado, que compone este capítulo se analizará la diferencia entre mito y creencia, ya que son términos que podrían ser semejantes, pero abordan aspectos distintos de la estructura de pensamiento, puesto que una creencia está relacionada a momento vividos y que se manifiestan respuestas a situaciones que se desconocen, en tanto un mito no necesariamente, corresponde a algo que se haya vivido.

## Creencia y Mito

Las personas con discapacidad auditiva nunca lograrán convivir con su contexto, no tienen las mismas capacidades de aprender, son personas que necesitan caridad y asistencia, las personas sordas no tienen un lenguaje, las personas con discapacidad están enfermas, nunca logran ser autónomas, las afirmaciones anteriores ¿Son creencias o mitos? todo dependerá del sujeto, pero vamos a explicar la diferencia, y cómo se define cada uno de los conceptos.

Las creencias se entienden desde una perspectiva filosófica como “la disposición actuar como si la proposición *creída* fuese verdadera” (Saab,1999: 81) y desde una perspectiva psicológica son “analizadas como componentes cognitivos que norman o regulan los procesos y sentidos de la mente y la conducta” (Durán, 2012: 14), es decir, las creencias son “ideas ya asumidas por la sociedad y con las que el sujeto en su desarrollo se encuentra y adopta como interpretación de la realidad” (Díez, 2017:130).

Una creencia implica actuar como si lo que se creyera, fuera verdadero. Una forma de entender una creencia es la siguiente: S es el Sujeto que cree en P y tiene disposición (n), a actuar haciendo x, es decir, si (S) cree que los perros muerden, y en alguna ocasión caminando se encuentra con un perro, se dispondrá a huir –actuar bajo su creencia-. Bajo la explicación anterior, Díez (2017), afirma que es posible inferir las creencias de un sujeto a partir de la observación de una conducta reiterada, ya que, si creo en P lo considero como parte del mundo real.

Ahora bien, el conjunto de creencias de un sujeto está organizado en sistemas, considerado como un constructo del que una persona se vale para entender una situación, a esto se le llama “Sistema de Creencias”, el cual está dividido en dos: a) las creencias que acepta, son “Creencias” y b) las creencias que rechaza, son “Increencia” (Díez, 2017). Las creencias suponen la certeza o existencia real de lo creído, conllevando a una disposición a actuar y el increencia corresponderá a otra certeza o realidad falsa, que pone al sujeto en una disposición de cómo no actuar en virtud del rechazo a lo no creído (Díez, 2017). La consistencia será considerada como el motivo que necesita una persona para creer o no creer en algo, sin embargo, cuando no existe la suficiente motivación, el sujeto recurre a racionalizar, convenciéndose a sí mismo de que tiene razones suficientes para creer (Díez, 2017).

Por lo tanto, las creencias le permiten al sujeto interpretar y actuar frente el mundo que los rodea, de esta forma, el interés por centrarse en las creencias de los docentes es visibilizar cuáles son aquellas que el docente acepta y lo disponen a actuar de cierta manera, permitiéndole llevar a la práctica la inclusión educativa.

Ahora bien, los mitos no son lo mismo que una creencia. Eliade (1986, Citado en De Sevilla, De Tovar y Arráez, 2006: 125) plantea las particularidades que caracterizan a los mitos:

- 1) Los mitos narran la historia de los actos fabulosos y ficticios de los dioses y héroes de un pasado remoto
- 2) Los relatos sagrados (opuestos a lo profano), se consideran verdaderos, al encerrar cierto significado profundo e incluso gran cantidad de verdades filosóficas de origen divino que hay que descifrar pues se hallan ocultas y solamente en un lenguaje sencillo podría interpretarse
- 3) Su verdad se refiere siempre a una “creación”, es decir, explica cómo algo ha venido a la existencia o se ha creado. Por ejemplo: Las constelaciones, el mundo, los seres humanos, entre otras).
- 4) El mito como explicación de una creación se constituye en paradigma o justificación de toda acción humana, así como en modelo de su propia condición al encerrar significados profundos y verdades filosóficas de origen divino.
- 5) El mito “se vive”. Cuando se toma contacto con un mito se es raptado y transportado a un tiempo sagrado disímil al nuestro.

Es decir, un mito es un relato vivo, que responde a la pregunta sobre el origen y hace referencia a la estructuración del sujeto, dando cuenta de algo que no podemos explicar y escapa de la razón (Machado y Betsy, 2017). Lo cual, si lo relacionamos con el tema de investigación, atendería a un modelo explicativo de la discapacidad auditiva, ya que, se busca conocer las ideas u opiniones que tienen los docentes con respecto al origen de la discapacidad auditiva.

Existen blogs (Cultura Sorda, <https://cultura-sorda.org/sordera-construyendo-verdades-y-derribando-pensares-sociales/>; IRV, <https://www.ongirv.com/post/derribando-estereotipos->

10-mitos-acerca-de-las-personas-sordas; Audifon, <https://audifon.es/falsos-mitos-sobre-los-sordos/>; Yo también, <https://www.yotambien.mx/notas/10-mitos-y-realidades-que-viven-las-personas-con-discapacidad/>) que mencionan aspectos relacionados a los mitos y verdades sobre una persona con discapacidad auditiva.

En seguida se presenta una serie de afirmaciones que fueron rescatadas de los blogs antes mencionados:

1. Las personas sordas son sordomudas
2. Las personas sordas realizan la lectura de labios
3. Para lograr comunicarse con una persona sorda basta con saber el alfabeto en lenguaje de señas.
4. Las personas sordas son intelectualmente inferiores a las personas oyentes
5. Los aparatos auditivos solucionan el problema de la sordera en todos los casos
6. La discapacidad auditiva no permite autonomía en las personas
7. La lengua de señas es universal
8. Las personas con discapacidad auditiva no pueden trabajar o manejar
9. Las personas sordas solo pueden incorporarse a sistemas educativos especiales.

Todas las afirmaciones anteriores y junto a las primeras esbozadas en este apartado, tienen un modelo explicativo de origen, en la mayoría de ellas el modelo es de prescindencia o de rehabilitación, ya que, consideran la discapacidad auditiva como la barrera, siendo lo contrario a lo que plantea el modelo social, cultural e inclusión educativa, puesto que, estos últimos plantean que las barreras son ambientales.

Las afirmaciones anteriores, pueden pasar de ser solo afirmaciones a ser mitos o creencias, pero todo dependerá del sujeto, puesto que,

una creencia se refiere a actividades realizadas en el pasado como respuesta a situaciones que se desconocen, el mito responde a algo subjetivo, algo que se creyó pudo haber existido pero que no se demostró, es decir, una persona puede creer que algo existe, pero no significa entonces que lo lleve a cabo, en cambio una creencia

funciona a modo de un sistema, una vez que se cree, se practica y se trasmite.  
(Machado y Betsy, 2017: 11).

En conclusión, como personas estamos expuestos a un contexto donde a través de otros asimilamos mitos, por ejemplo, en el pasado alguien pudo habernos dado referencias de cómo es la interacción de una persona sorda con alguien oyente, sin embargo, una creencia sería establecer a partir de tu experiencia que todas las personas sordas se comportarán exactamente igual que en la referencia que nos dieron sin haber tenido contacto directo con, y por ende, se establece como una respuesta a algo que se desconoce, se practica cuando tengamos contacto con y se transmite a otros como una verdad.

## Capítulo II. Método

### Planteamiento del problema

Imaginemos por un momento a una persona recibiendo clases en una lengua incomprensible para ella, sus compañeros del aula no comparten su mismo código de comunicación y los libros presentan la información en un lenguaje no conocido. Podría ser un caso hipotético, pero quizá es la situación enfrentada por un sordo que desconoce la lengua escrita dominante de la región donde vive, y es integrado en un aula regular donde no se habla lengua de señas.

En la educación es necesario considerar que la diversidad existe dentro del aula, ya que, será el punto importante para la construcción de un sistema educativo completo, por lo cual:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (Artículo Constitucional No. 3)

La Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, enfatizando que la SEP deberá garantizar la educación de las personas con discapacidad (Artículo No. 12, 2018), así como brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, permitiendo su participación y reduciendo las situaciones que promuevan la exclusión (Artículo No. 2, 2018), es decir, incluir a las personas con discapacidad no implica únicamente asignarles matrículas o brindarles un asiento en el aula, sino considerar apoyos educativos, económicos y tecnológicos que ofrezcan el desarrollo pleno escolar (Pérez-Castro, 2016).

La realidad es que la población de personas con discapacidad forma parte de las aulas y la comunidad. En México el porcentaje de estudiantes de entre 5 y 29 años que viven con discapacidad y asisten a la escuela es de 46.8%, es decir, casi un 50% de las personas

incorporadas a las escuelas se les considera viven con una discapacidad (INEGI, 2019: 7). Sin embargo, el 19.8% de la población con discapacidad no sabe leer ni escribir un recado, siendo cuatro veces mayor en comparación a las personas analfabetas sin discapacidad (4.0%).

Ahora bien, resaltando la importancia de abordar la inclusión educativa de las personas con discapacidad y tomando en cuenta las estadísticas anteriores, la UNESCO menciona que las personas con discapacidad tienen menos probabilidad de asistir a la escuela y de igual manera tienen menos probabilidad de adquirir las habilidades básicas de alfabetización (UNESCO, 2018. Citado en INEGI, 2019: 7), sin embargo, el derecho a la educación, la incorporación al mundo laboral, el acceso a los servicios de salud así como “disfrutar en igualdad de condiciones de acceso al entorno físico ... con la finalidad de participar en todos los ámbitos de la vida y la sociedad para vivir de manera autónoma e independiente, tomando en cuenta la dignidad y diversidad del ser humano” (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2019: 1) fue como la CNDH expresó su preocupación por priorizar desde el modelo de derechos humanos la plena inclusión en la sociedad de las personas sordas para tener una vida digna, ya que, en 2019 el INEGI mencionó existen 690,000 personas con deficiencia sensorial auditiva, siendo el 33.5% de la población quienes viven con discapacidad auditiva (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2019).

En investigaciones realizadas con población con discapacidades diversas, se hace mención a que la equidad, justicia social, accesibilidad, no discriminación, igualdad y oportunidades, son los pilares para cimentar las políticas de inclusión de personas con, pretendiendo el desarrollo personal socio afectivo, así como acceso y permanencia educativa y laboral. En las investigaciones de Cárdenas, (2011), Gómez, (2013) y Pérez-Castro, (2016); mencionan a grandes el intento de redireccionar la homogenización y masificación de la educación hacia la atención a la diversidad.

Ahora bien, Idol (2006, Citado en Granada, et., 2013: 52) plantea indicadores que permiten el éxito de las prácticas inclusivas:

- 1) El tipo de discapacidad que participa en la educación especial.

- 2) La cantidad de tiempo que requiere el estudiante para aprender el programa de educación especial.
- 3) La cantidad de personal de apoyo disponible y cómo son utilizados.
- 4) La cantidad y tipo de derivaciones para realizar evaluación especial.
- 5) La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre sus propias habilidades para generar cambios en sus prácticas pedagógicas y modificaciones curriculares, y además en sus habilidades para mantener la disciplina de los estudiantes y el manejo de la clase.
- 6) La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre el impacto de las prácticas inclusivas en los otros estudiantes.

Los puntos anteriores, plantean aspectos que podrían favorecer el logro de las prácticas docentes inclusivas, sin embargo, también son considerados como aspectos que si no se logran se vuelven barreras que limitan la inclusión, puesto que, los docentes pueden utilizar argumentos como no estar familiarizados con el tipo de discapacidad que se incorporó a su aula, así como, no tener el tiempo necesario para dedicarle a que el estudiante aprenda el programa o no contar con apoyo necesario.

Para romper con las barreras que se presentan en el ambiente, el docente no es el único que debe participar, Jurado, Gutiérrez y Olivares (2018: 127) mencionan en su investigación que, así como en México se aboga por la construcción de la inclusión educativa, el estado colombiano construyó una propuesta legal, donde podemos apoyarnos y utilizarlo, y así realizar mejoras en las propuestas educativas, el cual, está basado en el decreto 1421, la cual propone aspectos para lograr la inclusión: a) Ajustes razonables, considerados como acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones que requiera el sistema educativo y gestión escolar, considerando las necesidades de cada estudiante. Este apartado deberá promover la autonomía, la participación y el aprendizaje del estudiante; b) Diseño Universal del Aprendizaje, atiende a que debe existir accesibilidad y significado en los programas, currículos y servicios, reconociendo y valorando la individualidad de cada estudiante; Por último, c) Está el Plan individual de Ajustes, herramienta que garantiza los procesos de enseñanza – aprendizaje, incluyendo los apoyos y ajustes razonables en el curriculum, así como, lo necesario para el aprendizaje y la participación.

Considerando lo anterior, las barreras ambientales no se construyen solo entre la interacción docente - alumno, sino que, toda la comunidad educativa participa en la marginación y aislamiento de la población con discapacidad, por lo que, para eliminar las barreras también deben participar todos. Donde la instancia educativa fortalezca ambientes de aprendizaje y manejo de lengua de señas en la comunidad educativa.

Sin embargo, Gavia (2013), Granada, et., (2013) y, Sevilla, et., (2018) confirman en sus investigaciones relacionadas a las actitudes docentes, vistas como “conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan en la disposición hacia la inclusión de personas con Necesidades Educativas Especiales” (Booth y Ainscow. Citados en Granada, et., 2013), que, para lograr una planta docente capacitada y sensible, se requiere de ajustes curriculares en los procesos formativos, pues en la medida que los docentes sean capacitados su disposición para atender a la diversidad mejorará.

Con base en las investigaciones revisadas (Gavia, 2013; Gómez, 2013; González, 2018; Granada, et., 2013; Nieto, 2017; Salazar, 2018; Sevilla, et., 2018; Tello, 2018), la atención hacia la comunidad con discapacidad es determinadas en gran medida por los siguientes aspectos:

- a) La experiencia docente en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en educación general no garantiza la atención positiva a la diversidad con actitudes favorecedoras, mientras que los años de experiencia en la atención a la diversidad si se considera un factor positivo, ya que, brindan respuestas ajustadas a las necesidades educativas.
- b) Es necesario revisar los procesos de enseñanza en la formación de los docentes y el currículum en las escuelas.
- c) El tiempo insuficiente para planificar, colaborar y coordinar el trabajo que se requiere para atender las NEE es una barrera que no permite concretar acciones que den respuestas de alta calidad e impacto.
- d) El periodo en que se capacitó el docente es un componente determinante en la visión que toma para dirigirse a la comunidad estudiantil diversa.

Ahora bien, considerando lo anterior las actitudes que se toman en función de la inserción de estudiantes con discapacidad requieren de la aceptación social, puesto que, en la medida que la sociedad demande a favor de la atención a la diversidad de los estudiantes con discapacidad, los profesores adquirirán mayor compromiso con la tarea.

De igual manera, se requiere abrir espacios para toda la comunidad estudiantil, considerando docentes, administrativos, alumnos, etc. que permitan la discusión teórica sobre la inclusión, diversidad y las necesidades educativas, ya que da la oportunidad de mejorar la práctica docente desde una postura reflexiva de los conceptos y estrategias que lo conforman, sin considerarla como algo que solo los expertos pueden lograr (Cruz, et., 2017; Cruz, 2007).

El compromiso con la tarea que debe tomar el profesor con respecto a la inclusión educativa, está dividido en tres tipos de relaciones, las sustentadas en lo técnico, las sustentadas en lo práctico y las sustentadas en lo transformador (Cruz, 2007). Las primeras relaciones se consideran superficiales, partiendo de que un especialista debe realizar un diagnóstico clínico, lo cual enmarca las posibilidades de la persona con discapacidad para aprender o hacer cosas, así mismo, se busca que el estudiante aprenda los contenidos escolares, sin embargo, el profesor no está convencido en que pueda aprender lo mismo que los demás.

Las relaciones sustentadas en lo práctico apuntan hacia las vivencias, experiencias y situaciones que dan oportunidad a un estudiante con discapacidad de incorporarse a un aula regular, sin embargo, los docentes los consideran como modelos de vida, haciendo afirmaciones como “si ellos pueden, ustedes por qué no”, acción que no permite el reconocimiento cultural, así mismo, este tipo de relaciones se identifican cuando un docente niega la existencia de la discapacidad con comentarios como “para mí no tiene ninguna discapacidad”, ya que, tienen una visión poco realista al negar la complejidad inherente al proceso de las adecuaciones curriculares. Estos dos primeros tipos de relaciones entre profesor – estudiante, por encima de construir la autonomía y las capacidades del estudiante, muestra una finalidad asistencialista, no dejando que las personas sean vistas como sujetos de derechos e igual dignidad (Cruz, 2007).

Las relaciones transformadoras, las cuales reconocen las dificultades y también permiten espacios de reflexión y acción, construyendo una práctica educativa inclusiva capaz de realizar adecuaciones curriculares sin ser vistas como conflicto sino como una posibilidad de crecimiento. Por lo tanto, la atención a la diversidad requiere de ajustar y considerar la oferta académica al estudiante y no a las dificultades inherentes al proceso, es decir, en las adecuaciones curriculares que requiere la educación se debe promover el aprendizaje involucrando a los estudiantes en la apropiación del entorno desde la propia experiencia (González y Leal, 2009).

Abordar la inclusión educativa requiere de cambios en las relaciones establecidas entre los docentes y los alumnos, de capacitación docente desde la formación inicial así como en las especializaciones y sensibilización de la comunidad educativa, y cambios en las políticas, dejando de lado las consideradas “asistencialistas” (becas de manutención), ya que, no resuelven la problemática tan compleja y alargan la exclusión educativa, promoviendo y legitimando la ampliación de oportunidades a estos colectivos, otro ejemplo de políticas asistencialistas son las que dan accesibilidad física a la institución, ya que, únicamente permiten el ingreso a las instalaciones haciendo el uso de elevadores o rampas, sin lograr cambios en las políticas y normativas, y, a pesar de que existen instituciones con departamentos o unidades que atienden a la población, no disponen de los datos necesarios para analizar los progresos de manera rigurosa y detallada (Pérez-Castro, 2016).

Ahora bien, la transformación del sistema educativo requiere de comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas se relacionan con las acciones y prácticas profesionales (Jordan, et., 2010. Citado en Granada, et., 2013), anteriormente se hizo un acercamiento sobre algunas investigaciones que abordan las acciones, así como de los aspectos que intervienen para lograr la inclusión educativa, sin embargo, para los fines que le interesan a este proyecto, falta un acercamiento a la inclusión educativa de las personas con discapacidad auditiva, y las creencias sobre la comunidad sorda, para lo cual se realiza el siguiente resumen de investigaciones y sus hallazgos.

- Gómez, 2013. Trabajó con diseño cualitativo con enfoque biográfico, narrativo como estrategia de investigación, realizando recopilación de relatos entrevistas y diarios de

campo. Se llevó a cabo con 2 estudiantes sordos profundos, 32 oyentes, 1 con hipoacusia media señante, 10 docentes, un intérprete y 1 asesor pedagógico.

- Los estudiantes construyen confianza personal en que pueden participar, desempeñarse e interactuar en equidad de condiciones con otras personas gracias al reconocimiento del docente al alumno de sus conocimientos, destrezas, habilidades y experiencias académicas.
- Al incluir estudiantes sordos a la facultad exige la reflexión y el estudio de los procesos formativos, no sólo por los estilos de aprendizaje y características particulares de esta población, sino también porque se pasa de un modelo de educación monolingüe a uno bilingüe, siendo necesario el servicio de interpretación para facilitar la comunicación de los estudiantes con la comunidad educativa en general, entre ellos: docentes, alumnos oyentes, y administrativos.
- Salazar, 2018. Realizado con 4 personas sordas, utilizando con método etnográfico, y como instrumento, un diario de campo y entrevistas semiestructuradas. Mencionando:
  - Falta de oportunidades y adecuaciones en la IES para ingreso, permanencia y graduación de población sorda.
  - Falta de conocimientos, sensibilización y voluntad en varias IES acerca de las adaptaciones necesarias para la inclusión del estudiante sordo.
  - Los estudiantes sordos tienen dificultades para el español, considerando el nivel educativo universitario.
  - Es necesario para el desempeño académico servicio de interpretación.
- García-Néira, 2016. Realizado en 5 instituciones educativas de nivel secundaria, con población sorda, contemplando 32 docentes de educación secundaria. Mencionando:
  - La mitad de los participantes manifiesta abiertamente no sentirse suficiente formados y/o capacitados para la inclusión educativa de estudiantes Sordos.
  - 59% de los docentes manifiestan tener creencias y posturas positivas respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, sin embargo, no mencionan cuáles creencias, más que un par de indicadores considerados.

- Manifestación de los docentes al no tener dificultad sobre los indicadores consultados respecto a la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular.
- Luján, 2013. Se trabajó con 3 docentes de dos escuelas distintas, realizando comparativa entre escuela de sordos y oralista, elaborando entrevistas semiestructuradas, observación de clases. Mencionando:
  - Los docentes no aplican recursos innovadores, ni estrategias pedagógicas que pretendan quebrar las diferentes y remarquen las potencialidades de dichos alumnos, ni se aprecian adaptaciones curriculares que influyan positivamente el proceso de aprendizaje.
  - En el análisis de las prácticas docentes, en mayor o menor grado según la docente involucrada, se observan varias rupturas del tipo epistémicas, emocionales, cognitivas, interrelacionales, mediacionales y ecológicas, que seguramente influyen en el fracaso del aprendizaje de las matemáticas.
  - Sus discursos y acciones manifiestan un proceso deficiente que no cumple con las expectativas de calidad e igualdad educativa.
- Santos, et., 2008. Es un estudio etnográfico, de tipo holístico naturalista considerando la perspectiva del grupo de 16 docentes de un estudiante sordo, realizando entrevistas.
  - Evidencian los profesores las dificultades para evaluar el aprendizaje del estudiante con limitación auditiva
  - Manifestación acerca de confrontar los exámenes escritos con pruebas orales a través de un intérprete.
  - Los profesores afirman que no ha logrado una competencia básica en lectura y escritura en castellano, su segunda lengua.
  - Con respecto a sus apreciaciones sobre la integración escolar, la mayoría de los entrevistados consideran que, a nivel social, la integración del estudiante parece ser muy buena. El estudiante ha contado siempre con el apoyo de sus compañeros; lo han acogido en sus grupos de trabajo, han mantenido un ambiente de respeto y motivación por su participación en clase.
  - Existen dificultades en el desarrollo de sus competencias de lectura y escritura en español como segunda lengua, principalmente con miras a la construcción

de conocimiento abstracto, se constituyen en su más clara falencia para la consecución de una integración académica.

- Delgado y Martínez, 2016. Realizada con 81 estudiantes oyentes Universitarios de 19 a 33 años de edad que tuvieron contacto directo con una alumna sorda, así como 20 docentes y administrativos involucrados. Aplicando un cuestionario tipo Likert.

Mencionando:

- Percepción favorable por parte de los estudiantes oyentes de FCH ante la implementación de políticas escolares para la inclusión de estudiantes sordos
  - Presencia de barreras para el aprendizaje y la participación, considerando como barreras: Ideas paternalistas de docente al alumnado, flexibilidad excesiva en la adquisición de competencias.
  - Ambigüedad al no saber cómo organizar las actividades y la forma de incluir a la población sorda en la dinámica grupal.
  - Indicación en el personal docente y administrativo con apertura a programas de formación de docentes especializados en educación bilingüe para Sordos.
  - Necesidad de adaptaciones curriculares a programas
  - Población docente y administrativa tiene una actitud inclusiva y previene la discriminación de estudiantes sordos procurando evaluar como es el proceso de enseñanza/aprendizaje en los estudiantes sordos para poder generar programas de apoyo.
  - Población docente y administrativa generan apoyos para que el alumno sordo pueda adaptarse, compartir su preocupación de rezago e intimidación, proporcionándole información adecuada sobre ingreso y acceso.
- Arenas, et., 2011. Se realizó entrevista profunda grabada y observación participativa, a dos docentes de Escuela de Trabajo social. Mencionando:
    - El personal obrero, administrativo, docente y alumnado en general no cuenta con las herramientas y conocimientos necesarios para relacionarse con el estudiante con discapacidad auditiva.
    - Las actitudes de los integrantes que conforman la comunidad universitaria hacia las personas con discapacidad aditiva tienden a ser desfavorables.

- Se hacen esfuerzos por cumplir leyes relacionadas, pero no resultan suficientemente efectivos.
- Se requiere intérprete de señas para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva.
- Hernández y Sánchez, 2012. Se trabajó con 122 estudiantes (42 estudiantes sordos) y 42 docentes, teniendo como actividad observar, identificar y contrastar cómo aprende los estudiantes con discapacidad auditiva en las escuelas para conocer habilidades lectoras y escritoras y las habilidades comunicativas.
  - Se evidenció que los docentes se limitan a usar materiales comerciales diseñando y la literatura prácticamente ha desaparecido del aula de clase.
  - La programación curricular de aula esta carente en contenidos de enseñanza, conciencia fonológica y aspecto fonológico de la lengua escrita
  - Las pruebas aplicadas en aula se basan en medir capacidad de los lectores para decodificar palabras o sílabas sin sentido.
  - Los docentes evalúan conocimientos a través de pruebas orales y escritas.

Ahora bien, se comenzará con el análisis respectivo, en investigaciones relacionadas con la discapacidad auditiva, Arenas, et., 2011), García-Neira (2016) y Fernández-Morales y Duarte (2016), Luján (2013), afirman que la comunidad educativa no cuenta con el conocimiento, formación o capacitación suficiente para relacionarse con estudiantes con discapacidad auditiva, ni conocer estrategias de enseñanza para la población que atienden, y presentan dificultad para hacer accesible el currículo para todos dejando ver un trato inadecuado, por lo tanto, las políticas institucionales deben ser adaptadas al contexto educativo promoviendo la inclusión en la práctica, y dejando de lado acciones por sentido común. Es decir, sin importar la discapacidad con que viva la persona, hace falta capacitación docente.

A esto Gómez (2013) Arenas, et. (2011), Salazar (2018), en las investigaciones prevalece la idea de la presencia de un intérprete de señas en el aula, considerado como “el lazo de unión que facilita se comparta la información entre estos dos grupos de personas” (Gómez, 2013: 101), además, se promueve con la presencia del intérprete el modelo educativo bilingüe bicultural, donde la lengua de señas sea la lengua natural y la segunda lengua sea la escrita de la lengua oral dominante de la región, en el caso de México, la lengua de señas mexicana

es la natural y el español, en versión escrita es la segunda lengua y dominante del país, dejando ver que la relación docente-estudiante sigue siendo de índole técnico y práctico, puesto que, prevalece la idea de que debe estar presente un experto que medie la situación. Así mismo, Santos, et. (2008), establecen que la escuela donde trabajaron su investigación tiene un modelo explicativo de la discapacidad médico, puesto que, el eje didáctico de las clases es la lectura y escritura, así como pruebas escritas con sustentación oral, y siempre con mediación de un intérprete.

Por lo tanto, detrás de la falta de conocimientos necesarios para relacionarse con estudiantes con discapacidad, de políticas mal aplicadas, falta de trabajo multidisciplinar y asesoramiento psicopedagógico, de apoyos meramente asistencialistas, así como de la poca sensibilización a la población sobre el tema, se resalta la existencia de que el docente al ser un factor principal se debe considerar investigar el marco de referencia que guía sus acciones y toma de decisiones dentro del aula, en este caso a favor de la inclusión de personas con discapacidad. Sin embargo, antes de considerar un cambio radical en la forma de capacitación docente, así como en las prácticas y estrategias de enseñanza, debe existir sensibilización a la comunidad educativa -estudiantes, docentes, directivos, padres de familia- (Delgado y Martínez, 2016; Pérez-Castro, 2016) a través de actividades académicas y campañas de sensibilización, demostrando que la población de estudiantes sordos están en iguales condiciones que sus compañeros oyentes, para realizar tareas y desarrollarse como estudiantes activos dentro del aula (Hernández y Sánchez, 2012).

El marco de referencia para la atención a población con discapacidad en un docente, está conformado por “teorías implícitas, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores” (Barrón, 2015: 37), lo cual le permitirá al docente establecer decisiones sobre cuándo, qué y cómo planear y evaluar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, así mismo, las decisiones sobre los contenidos aptos o valiosos para ser enseñados.

Ahora bien, el marco de referencia que construye el pensamiento de un docente está conformado por diferentes y amplios aspectos, sin embargo, este proyecto estará centrado en las creencias, siendo “analizadas como componentes cognitivos que norman o regulan los

procesos y sentidos de la mente y la conducta” (Durán, 2012: 14), es decir, la toma de decisiones y del rechazo o la aprobación de situaciones acontecidas a su alrededor.

Esto permite dar un paso atrás, es decir, antes de palpar las actitudes que tienen los docentes con respecto a la inclusión educativa hay que reconocer la existencia de creencias, las cuales permean todo lo que el docente realiza dentro y fuera del aula.

Es importante rescatar que las creencias hacia un grupo, parten de prejuicios, entendidos como “actitudes negativas hacia un grupo y hacia sus miembros individuales” (Arenas, et., 2011: 12), los prejuicios; permiten al ser humano categorizar a las personas, es decir, favorece la sensación de ser semejantes y diferentes (2011, 13), y dando paso al *efecto de homogeneidad*, el cual consiste en “la percepción de los miembros del exogrupo (nosotros) como si estos fueran más semejantes entre sí, en comparación con los miembros del Endo grupo (los otros)” (Ostrom y Sedikides,1992:365. Citado en Arenas, Patiño, Pírela y Paz, 2011: 13). Ejemplificando lo anterior, imaginemos a la comunidad sorda y oyente, donde la comunidad oyente considera distintos y externos a su grupo a las personas que viven con discapacidad auditiva.

Luján (2013), en su investigación centrada en el área de matemáticas con estudiantes sordos de secundaria básica y enseñanza media en Buenos Aires; González y Cortés (2016), en su investigación relacionada a la comunidad con discapacidad motriz y auditiva en el área de educación física que cursan bachillerato o ESO y profesores de dichos niveles educativos en España; Salazar (2018), en su investigación con la comunidad sorda en el área de estrategias de inclusión, en Colombia; y Herrera, et. (2016), en su investigación sobre la escritura de estudiantes sordos bilingües de entre 7 y 13 años en Chile, puede notarse que sin importar el nivel educativo en que se realice el estudio, el área de enseñanza en que se enfoque la investigación, o el lugar donde se lleve a cabo, se llega a una conclusión sobre la necesidad de capacitación docente para trabajar con la población sorda, así como pasar de un enfoque médico o de prescindencia a un enfoque cultural, donde se visualice a la comunidad sorda como capaz de cualquier cuestión como una persona oyente, valorando la existencia de su cultura.

Por otro lado, González y Cortés (2016) en su investigación mencionan dos aspectos, el primero es que a mayor edad tengan los compañeros de aula de los estudiantes sordos, serán menores las creencias relacionadas a ellos, y el segundo menciona que entre mayor sea el nivel de creencias ante los compañeros sordos serán menores las actitudes de respeto a la comunidad, sin embargo, no mencionan cuales son las creencias que encontraron en su investigación, pero si da un listado sobre cómo las categorizaron: creencias de control personal, actitudes, generalización e intencionalidad. Este listado permite una idea a grandes rasgos sobre las creencias que subyacen, pero no una definición como tal.

Luján habla en su investigación de concepciones, mencionando que la comunicación es el aspecto mayormente afectado en la relación docente-alumno sordo, mencionando “Es imposible lograr una buena comunicación con los alumnos y por ello no pueden aprender. La comunicación es el principal conflicto” (4087, 2013), así mismo, se crea un conflicto en su discusión, ya que, en unos puntos hace mención que los docentes enfatizan que la comunicación es la fuente principal por la que no aprenden los estudiantes, pero al mismo tiempo mencionan que “no debería haber relación pero la hay” (4088, 2013), debido a que existen relaciones sociales entre compañeros pero no con los docentes, es decir, los problemas de comunicación están entre docente-alumno sordo, y no con los pares.

Considerando lo anterior, y lo que menciona González y Cortés (2016) en su investigación, podría entenderse que lo que sucede en la escuela donde Luján investiga es que existen creencias en el área de intencionalidad y actitudes por parte de los docentes, posiblemente por creencias como no creer en las capacidades de los estudiantes para comprender la clase o retener información, llevando a los docentes a solicitar un intérprete encargado de la comunicación, colocando la situación en el modelo médico, debido a que los docentes creen necesario una comunicación oral para impartir la clase, así como para la retroalimentación por parte del estudiante sordo. De igual modo, existe una relación docente-alumno sustentada en la práctica, ya que, fomentan la relación entre alumnos sordos y oyentes, así como su incorporación en el aula, pero no una relación docente- alumno más allá del interés académico, sin embargo, Lujan menciona que las actividades realizadas por los docentes no muestran secuencia y están descontextualizadas, generando rupturas cognitivas y estableciendo conflictos en las prácticas implementadas.

Hasta aquí, en las investigaciones de Lujan, (2013) y González y Cortés, (2016), está presente la existencia de creencias de tras de cada acción que toman los docentes con respecto a sus clases con alumnos sordos, pero no hacen mención de alguna en concreto, sino que toca encontrarlas a través del análisis de los resultados y discusiones en sus investigaciones.

Para clarificar donde se sitúa esta investigación, consideraremos que los prejuicios y las actitudes son elementos que tienen en común las creencias, ya que, al momento de clasificar como diferente a alguien y actuar en función de eso, se ponen en juego las creencias que han ido construyendo a lo largo de su vida en interacción con los demás, desde su familia nuclear como las relaciones que establece con compañeros de trabajo, de la escuela, amigos u otros familiares. Por lo tanto, esta investigación busca aquellas creencias que los docentes tienen con respecto a la discapacidad auditiva y a la inclusión de alumnado con esta característica en las aulas regulares, ya que, permea en la creación del aula como comunidad y su derecho a la educación.

## **Pregunta de Investigación**

¿Cuáles son las creencias que tienen los docentes sobre la inclusión educativa de alumnos con discapacidad auditiva?

## **Objetivo General de la investigación**

Conocer las creencias de los profesores participantes acerca de la discapacidad auditiva y la relación con alumnos sordos en educación básica.

## **Objetivos Específicos**

- Identificar a partir de las respuestas de los profesores el tipo de relación docente - alumno con discapacidad auditiva.
- Identificar a partir de las respuestas de los profesores el tipo de atención al modelo explicativo ante la discapacidad del alumno Sordo.
- Identificar a partir de las respuestas de los profesores si las creencias que tienen acerca de la discapacidad auditiva son inclusivas.

## Tipo de estudio y diseño

El estudio es de tipo descriptivo cuantitativo, dado que, se puede realizar observación y descripción de varios aspectos del fenómeno, no existe la manipulación de variables o la intención de desarrollar causa-efecto con relación al fenómeno (Sousa, et. 2007).

## Definiciones conceptuales

### Participantes

Se contó con la participación total de 58 docentes en tres escuelas de educación básica de la Alcaldía Tlalpan; dos escuelas de nivel Primaria, con un total de 41 participantes; y un CENDI donde colaboraron 17 docentes.

El 19% pertenece a la escuela primaria 1, el 52% a la escuela primaria 2 y 29% a la escuela 3. La edad de los docentes va de los 23 a los 69 años, la moda de edad en las escuelas 1 y 2 es 47 y 48 años respectivamente, en tanto en la escuela 3 es de 38. La experiencia docente va de 1 a 39 años, y solamente 10 de ellos han trabajado con alumnos sordos.

La información sobre la formación académica de los docentes se presenta en la tabla, en la cual se ve que el 48% tienen la licenciatura en Problemas de aprendizaje, 24 % son licenciados en Educación Primaria, 20% son licenciadas en Educación Preescolar, y solamente el 1.7% son licenciados en Pedagogía o Psicología educativa.

**Tabla 3**

*Totales. Formación Académica de los participantes*

Lic. En problemas de Aprendizaje	<b>25</b>
Lic. En Educación Primaria	<b>14</b>
Lic. En Pedagogía	<b>1</b>
Maestría en Educación Preescolar	<b>1</b>
Lic. En Psicología Educativa	<b>2</b>
Lic. En Educación Preescolar	<b>12</b>
Carrera Técnica en Puericultura	<b>5</b>
TOTAL	<b>58</b>

**Tabla 4**

***Sexo de los participantes***

Numero de escuela	H		M	
Escuela 1	<b>1</b>	14%	<b>10</b>	20%
Escuela 2	<b>6</b>	86%	<b>24</b>	47%
Escuela 3	<b>0</b>	0%	<b>17</b>	33%
<b>TOTALES</b>	<b>7</b>	12%	<b>51</b>	88%

## **Escenarios**

El muestreo fue intencional, ya que se trabajó con los docentes que facilitaron la aplicación del instrumento.

Las tres escuelas participantes pertenecen a la Alcaldía Tlalpan

1. Escuela primaria, turno matutino, 11 participantes, de los cuales 3 docentes tienen experiencia con la comunidad sorda.
2. Escuela primaria, turno vespertino, 30 participantes, de los cuales 6 docentes tienen experiencia con la comunidad sorda.
3. CENDI. Turno matutino, 17 participantes, de los cuales, 12 son de Preescolar y 5 de Maternal, de los cuales solamente 1 maestro de preescolar tiene experiencia con la comunidad sorda.

## **Instrumento**

Cuando se habla de creencias, se hace referencia a ideas preconcebidas y modos de pensar que determinan en gran medida acciones y conductas, sin embargo, no existe algún instrumento que permita medir de modo inmediato creencias, actitudes y valores de las personas, por lo que una de las formas de acercarse a la valoración de manifestaciones de afectividad se hace a través de la observación de comportamientos, así como de la valoración de opiniones.

Por lo anterior, se optó por utilizar una escala Likert, por ser un instrumento, que consiste en el uso de ítems o juicios presentados en afirmaciones, a los cuales se requiere de la reacción de los sujetos. Las respuestas son fijas y todas tienen designado un valor similar o equivalente. (Fabila, et., 2012).

De acuerdo con Morales Vallejo (2006. Citado en Fabila, et., 2012: 34) existen normas para la redacción de ítems:

- Utilizar expresiones sencillas, fácilmente comprensibles para quienes van a responder y que no pueden interpretarse de diversas maneras.
- Evitar las dobles negaciones.
- Evitar expresiones universales como siempre, nunca, nadie y similares.
- No incluir expresiones que incluyan dos afirmaciones u opiniones, ya que, se puede estar de acuerdo con una parte del ítem y no con la otra.
- Los ítems deben incluir opiniones no hechos comprobables.
- La escala requiere de tantos ítems como sean necesarios para cubrir la gama que, desde los muy desfavorables al objeto, hasta los muy favorables.

El instrumento se validó por 3 jueces expertos de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, cada investigador llenó un formato de validación del instrumento, que está en el Anexo 2.

## **Categorías de análisis**

Para obtener los datos se utilizó una escala Likert conformada de 44 ítems. El formato utilizado para realizar la validez del instrumento se encuentra en el Anexo 2. Las categorías de análisis bajo las cuales se llevó a cabo son las siguientes:

- A) Relación Docente-Alumno. Define el compromiso y la disposición que tiene el docente con respecto a la inclusión educativa de alumnos con Discapacidad Auditiva. Esta categoría tiene tres subcategorías: Categoría conformada por 20 ítems.
- Relaciones superficiales (8 ítems)
  - Relación práctica (6 ítems)
  - Relación transformadora (6 ítems)
- B) Modelo explicativo de la Discapacidad Auditiva. Acerca de la idea que tiene el docente respecto a la Discapacidad Auditiva y las capacidades del estudiante. Esta categoría está compuesta por cuatro subcategorías: Categoría conformada por 18 ítems
- Modelo de prescindencia (4 ítems)

- Modelo de rehabilitación (6 ítems)
  - Modelo social (4 ítems)
  - Modelo cultural (4 ítems)
- C) Inclusión educativa vs. integración educativa. Permite establecer si el docente integra o incluye a los estudiantes con discapacidad auditiva. Esta categoría está conformada por 6 ítems.

En la tabla 5 se muestra la categoría de análisis y las afirmaciones que corresponden a cada una.

**Tabla 5**

*Organización de las afirmaciones y las categorías de análisis*

No. De la afirmación	Categoría de análisis
	Categoría 1. Relación Docente-Alumno
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,	- Relación Superficiales
9, 10, 11, 12, 13, 14	- Relación Práctica
15, 16, 17, 18, 19, 20	- Relación Transformadora
	Categoría 2. Modelo explicativo de la Discapacidad Auditiva
21, 22, 23, 24	- Modelo de Prescendencia
25, 26, 27, 28, 29, 30	- Modelo de Rehabilitación
31, 32, 33, 34	- Modelo Social
35, 36, 37, 38	- Modelo Cultural
39, 40, 41, 42, 43, 44	Categoría 3. Inclusión educativa

*Nota. Cada una de las afirmaciones están en el instrumento, en el Anexo 1.*

## Procedimiento

1. La elaboración de la escala implicó la selección de las categorías de análisis:
  - a) Relación docente-alumno
  - b) Modelo explicativo de la Discapacidad
  - c) Inclusión Educativa vs. Integración Educativa

Cada una descrita en el apartado “Categorías de análisis”

2. Una vez establecidas las categorías de análisis se realizó la elaboración de los ítems, al comienzo se obtuvieron 80 reactivos y se habían organizado como se muestra en la Tabla.

**Tabla 6**

***Organización de las afirmaciones y las categorías de análisis***

No. De la afirmación	Categoría de análisis
	A) Relación Docente-Alumno
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Relaciones superficiales
10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,	Relación Práctica
21, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Relación Transformadora
	B) Modelo explicativo de la Discapacidad Auditiva
31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40	Modelo de Prescendencia
41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50	Modelo de Rehabilitación
51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60	Modelo Social
61, 62, 63,64, 65, 66, 67, 68, 69, 70	Modelo Cultural
71, 72, 73, 74	C) Inclusión educativa vs. Integración educativa
75, 76, 77, 78, 79, 80	D) Lengua de señas

3. Una vez listo, se realizó la validación por tres jueces expertos que dieron recomendaciones sobre la redacción, pertinencia y relevancia de los ítems. Con base en las recomendaciones recibidas, se trabajó en cada ítem para mejorarlos. Se eliminaron los que se recomendó y el instrumento se redujo a 44 ítems. En la tabla 6, se muestra la organización de las afirmaciones según la categoría de análisis de cada una, así mismo, en el anexo I, está la versión final del instrumento.
4. Una vez concluida la validación del instrumento se aplicó a los participantes en la sesión de consejo técnico de manera colectiva, en aproximadamente 30 minutos. La distribución y aplicación de la escala será por la autora de la tesis.

5. Se hizo explícito que los datos obtenidos son con fines académicos asociados a la titulación, por lo que no es necesario el nombre de los participantes y se mantiene el anonimato., redactado de la siguiente manera en el instrumento.
  - El siguiente instrumento está diseñado con fines académicos, y sus resultados serán confidenciales. Va dirigido únicamente a docentes, con la finalidad de indagar la opinión que tienen acerca de la discapacidad auditiva, y así obtener un acercamiento a las creencias que subyacen en la convivencia entre alumnos sordos y docentes.

## Capítulo III. Resultados

La siguiente tabla da la entrada para el análisis de los resultados

**Tabla 7**

*Categorías y Definiciones del tipo de Creencias Analizadas*

Categorías	Definición	Subcategorías
1. Creencias relacionales	Se visualizan en las afirmaciones que están en el apartado de Relación docente-alumno, divididas en superficiales, prácticas y transformadoras. Permitiendo entrever las creencias con respecto al compromiso y disposición con que aborda el docente las situaciones dentro del aula.	- Creencias Relacionales Superficiales - Creencias Relacionales Prácticas - Creencias Relacionales Transformadoras
2. Creencias explicativas	Visualizadas en las categorías de análisis de modelos explicativos de la discapacidad auditiva, enfatizan desde dónde el docente comprende a la discapacidad auditiva. Una creencia explicativa está clasificada en prescindenciales, rehabilitadoras, sociales o culturales. Este tipo de creencias se consideran fundamentales para entender por qué actúan como actúan los docentes.	- Creencias Explicativas Prescindenciales - Creencias Explicativas Rehabilitadoras - Creencias Explicativas Sociales - Creencias Explicativas Culturales
3. Creencias inclusivas	Visualiza las creencias del trabajo en el aula. Estas se conciben cuando se hayan analizado todos los apartados anteriores y se complementan con las afirmaciones previstas en esta categoría.	

Nota. Se especifica la subcategoría para facilitar el análisis de los resultados obtenidos

## Análisis de resultados por Ítem

Para comenzar con el análisis de datos obtenidos de la aplicación de la escala a los 58 docentes de tres escuelas. A las respuestas se asignaron valor de 4 a Totalmente de acuerdo, 3 a De acuerdo, 2 a Desacuerdo y 1 a Totalmente en desacuerdo.

La primera parte del análisis se centra en los ítems.

**Ítem 1.** Es responsabilidad del docente que el alumno con discapacidad auditiva participe en clase.

El 2% de los docentes estuvo totalmente en desacuerdo con la afirmación, mientras que el 47% estuvo totalmente de acuerdo, dando pauta para establecer que casi el 50% de los docentes que participaron, tienen una creencia de establecer una relación no únicamente superficial, sino que tienden a *una creencia relacional transformadora* con los alumnos sordos, tengan o no experiencia con dicha población y solamente el 12% tiene creencias relacionales superficiales.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
2%	10%	41%	47%

**Ítem 2.** El docente necesita de la evaluación de un experto, para saber hasta dónde puede enseñarle al alumno con discapacidad auditiva

Esta afirmación pretende encontrar qué disponibilidad tiene el docente para trabajar de manera interdisciplinaria, ante lo cual el 67% de los docentes está de acuerdo y totalmente de acuerdo (33% y 34% respectivamente) en buscar apoyo de otro profesional, esto muestra que los docentes tienden a una *creencia relacional transformadora* y solamente el 33% de los docentes tiene creencias relacionales superficiales.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
16%	17%	33%	34%

**Ítem 3.** El alumno con discapacidad auditiva tiene más dificultades que los otros alumnos para integrarse al aula regular

Considerar a un alumno menos capaz de integrarse a una comunidad estudiantil por su discapacidad, muestra que existen creencias relacionales superficiales, ya que, el 64% de los docentes estuvo de acuerdo con la afirmación, tiene una *creencia relacional superficial* sobre la interacción con el alumnado sordo. Mientras que únicamente el 22% ronda entre creencias relacionales transformadoras.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
3%	19%	64%	14%

**Ítem 4.** Las adecuaciones curriculares se realizan en función de las problemáticas que van surgiendo en la aplicación del programa

Cuando hablamos de adecuaciones curriculares debemos tener en cuenta que el docente no puede prever todo en su planeación o programación educativa, puesto que, durante el proceso de aplicación existen diversas situaciones que podrían intervenir, considerando esto, el 48% de los docentes estuvieron de acuerdo y 34% totalmente de acuerdo, es decir, los docentes consideran que las adecuaciones curriculares sí pueden irse abordando y trabajando durante el proceso de aplicación, logrando afirmar que los docentes cuentan con una *creencia relacional transformadora*. Mientras que 14 % estuvo en desacuerdo, y sus creencias son relacionales superficiales.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
4%	14%	48%	34%

**Ítem 5.** Al docente le lleva más tiempo planear actividades para el alumno con discapacidad auditiva

En esta afirmación 36% estuvo de acuerdo, el 21% totalmente de acuerdo y 41% en desacuerdo, en que atender alumnado sordo en aulas regulares implica más inversión de tiempo, dando pauta para afirmar que los docentes tienen una *creencia relacional práctica*, ya que, si hay preocupación por planeación, pero hay conflicto en invertir más tiempo del necesario.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
2%	41%	36%	21%

**Ítem 6.** Al docente le corresponde únicamente enseñar los contenidos establecidos en el programa

De acuerdo con lo abordado en capítulos anteriores, hemos visualizado que la labor docente no amerita únicamente transmitir contenidos o lograr ver un temario completo, sin lograr que el alumnado signifique y adquiera conocimientos, habilidades y aptitudes favorecedoras para una vida y trayectoria exitosa no solo académica. Con los resultados encontrados, el 24% de los docentes está totalmente en desacuerdo que su labor sea solamente en enseñar contenidos, 69% está en desacuerdo, y solamente el 7% está de acuerdo en que su tarea docente se enseñar contenidos, con base en estos resultados se puede decir que los docentes tienen una *creencia relacional transformadora* con el alumnado, y sólo el 7% de docentes tiene creencias relacionales superficiales.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
24%	69%	7%	0%

**Ítem 7.** Las personas con discapacidad auditiva deben asistir a escuelas especializadas

Aislar o segregar una parte de la comunidad que no es igual a los demás, impide crear un contexto inclusivo donde se aprende de las áreas de oportunidad para seguir creciendo como comunidad en totalidad. Ante esto, el 28% de los docentes estuvieron totalmente en desacuerdo, 40% en desacuerdo; pero 28% está de acuerdo y 4% totalmente de acuerdo; por

lo que se puede decir que los docentes tienen una *creencia relacional transformadora* y únicamente el 32% tiene creencias relacionales superficiales.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
28%	40%	28%	4%

**Ítem 8.** El estudiante con discapacidad auditiva tiene mayores dificultades para aprender los contenidos que un estudiante sin discapacidad

Asumir capacidades de aprendizaje por tener una discapacidad, implica dotar a la persona de características que no lo definen, ante esto el 47% de los docentes estuvo en desacuerdo con la afirmación y 12% totalmente en desacuerdo, visualizando que no comparten opinión en cuanto a que una discapacidad puede definir que problemáticas de aprendizaje puede desarrollar o no un alumno. Representando que hay *creencias relacionales transformadoras*, y tienen en cuenta que no hay un estándar de población, de aprendizaje y de métodos que aplicar dentro del aula. Por otro lado, el 41% de los docentes tiene creencias relacionales superficiales.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
12%	47%	36%	5%

**Ítem 9.** El docente debe garantizar que todos sus alumnos tengan la misma oportunidad de involucrarse en las actividades escolares

Así como se describió en el ítem 6, parte de las responsabilidades como docentes no amerita únicamente la enseñanza de contenidos, sino que parte de tu praxis también es garantizar el desarrollo de otras áreas de oportunidad. En relación con esto, 57% de los docentes estuvieron totalmente de acuerdo con la afirmación y 37% estuvieron de acuerdo, visualizando que tienen *creencias relacionales transformadoras*. Únicamente el 6 % cuenta con creencias relacionales prácticas.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
3%	3%	37%	57%

**Ítem 10.** La evaluación flexible es injusta para los alumnos sin discapacidad auditiva

Considerando que la evaluación flexible no es permisividad o imparcialidad, sino, que utiliza otro tipo de parámetros para poder evaluar tomando en cuenta características del contexto, como particularidades, necesidades o posibilidades del alumnado, así como, ritmos de aprendizaje o estilos, el 57% estuvo en desacuerdo y 24% totalmente en desacuerdo, ya que, es una herramienta que no solo puede ser utilizada con comunidad estudiantil con discapacidad auditiva, sino que toda la comunidad puede ser beneficiada, considerando que independientemente de tener una discapacidad o no, todo el alumnado cuenta con particularidades y necesidades diferentes. Esto permite afirmar que los docentes tienen una *creencia relacional transformadora* y solamente el 19% tiene creencias relacionales prácticas.

*transformadora.*

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
24%	57%	12%	7%

**Ítem 11.** El docente debe considerar a los estudiantes Sordos como a cualquier otro estudiante.

Realizar distinciones en alumnos que tengan o no discapacidad permite visualizar cómo las creencias que tenga una persona acerca de un tema sí pueden impactar en la práctica y transmisión de conocimientos, dado que, así como se habló de mitos, el etiquetar a un alumno como “el que no sabe” o “no puede” también da pauta para determinar qué tanto puedo invertir en enseñarte y que tú aprendas. Ahora bien, considerando los datos obtenidos, el 31% de docentes, afirmó estar de acuerdo con tratar a los alumnos sordos como a cualquier otro estudiante, y 33% está totalmente de acuerdo en no establecer la diferencia entre unos y otros,

estableciendo la *creencia relacional transformadora* y el 36% de docentes está en desacuerdo en considerarlos como a los demás alumnos, por lo que sus creencias son relacionales prácticas.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
0%	36%	31%	33%

**Ítem 12.** Las personas con discapacidad auditiva son autónomas

Determinar la autonomía de una persona basado en que tiene una discapacidad, habla de creencias relacionales superficiales, ya que, no hay consideración más allá de visualizarlo como una víctima o alguien desamparado, en este caso, 54% de los docentes está de acuerdo en la autonomía y 36% está totalmente de acuerdo en ello, lo cual muestra que hay *creencias relacionales transformadoras*, y sólo 10% de los docentes cuentan con creencias relacionales prácticas.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
5%	5%	54%	36%

**Ítem 13.** Las adecuaciones curriculares son necesarias en la enseñanza de un alumno con discapacidad auditiva

Al igual que como se abordó en el ítem 4, las adecuaciones curriculares forman parte de la práctica docente, dado que, como se mencionó, no hay posibilidad de prever todos los escenarios posibles, sin embargo, si hay, detalles o herramientas que faciliten la interacción de los alumnos, y, por ende, se favorezca su trayectoria y proceso de aprendizaje. Con los datos obtenidos más del 90% de los docentes sí consideran que son necesarias para poder incorporar a un alumno con discapacidad auditiva, dándonos pauta acerca de que hay *creencias relacionales prácticas* (48% de acuerdo y 48% totalmente de acuerdo).

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
4%	0%	48%	48%

**Ítem 14.** Las personas con discapacidad auditiva tienen derecho a recibir educación de calidad

Como se abordó en apartados anteriores, la educación es un derecho con el que el ser humano nace, ya que, independientemente de aspectos personales que pudieran interferir, debe tener acceso y hacerlo valer su derecho. Por lo tanto, dentro del parámetro de creencias, aquí hubo un 4% totalmente en desacuerdo con la afirmación, dando pauta a que estos dos docentes no consideran que la educación de calidad es un derecho que puede ejercer una persona con discapacidad auditiva. Mientras que más del 90% sí estuvo de acuerdo con la afirmación (29% de acuerdo y 67% totalmente de acuerdo), por lo que se ubican en una *creencia relacional transformadora*, y 4% tiene una creencia relacional superficial.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
4%	0%	29%	67%

**Ítem 15.** Antes de incluir a un alumno con discapacidad auditiva, los docentes necesitan capacitación en el tema

La capacitación docente no es un tema que pueda tomarse a la ligera, ya que, dentro de esta se abordan temas que podrían resolver dificultades en la labor docente y llevar a cabo ciertas metas sobre la trayectoria académica de un alumno con o sin discapacidad. El 34% de los docentes estuvieron de acuerdo con la afirmación y 47% estuvo totalmente de acuerdo, por lo que tienen una *creencia relacional transformadora*.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
7%	12%	34%	47%

**Ítem 16.** Un docente debe considerar para la evaluación elementos como la participación, apoyo a compañeros, interés en las actividades.

Complementando con el ítem 10, considerar otros aspectos para la evaluación de los alumnos es necesario, siendo que podemos identificar el dominio de temas a partir de cómo lo expresan a otros compañeros, o incluso cómo se sienten al trabajarlo. Ante esto 50% de los docentes estuvieron totalmente de acuerdo y 36% de acuerdo, lo cual reafirma que hay *creencias relacionales transformadoras*.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
4%	10%	36%	50%

**Ítem 17.** Los docentes deben promover espacios de reflexión, acción y crecimiento personal para todos sus estudiantes

Considerando los datos obtenidos en los ítems 1, 6 y 9, se puede decir que hay *creencias relacionales transformadoras*, ya que 60% de los docentes estuvieron totalmente de acuerdo y 38% de acuerdo con que el aula no solo es un espacio de aprendizaje de contenidos, sino donde se puede favorecer reflexión, acción y crecimiento personal.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
0%	2%	38%	60%

**Ítem 18.** La inclusión de personas con discapacidad auditiva implica únicamente acceso físico

Este ítem, resulta clarificador la información obtenida en otros ítems, ya que, de acuerdo con los resultados anteriores, hay idea acerca de que ingresar a la educación no es únicamente uso y acceso a instalaciones, sino que haya un involucramiento por parte de los docentes para lograr una trayectoria académica transformadora. Por lo tanto, los docentes cuentan con

*creencias de tipo relacional transformadora*, es decir, 29% está totalmente en desacuerdo y 57% está en desacuerdo.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
29%	57%	10%	4%

**Ítem 19.** Las políticas y normativas de toda institución requieren de cambios a favor de la atención a la diversidad

Las acciones que se buscan desarrollar en un sistema educativo inclusivo implican que las modificaciones no solo sean desde la práctica como lo describiría una creencia relacional práctica, sino que, los cambios sean transformadores, justo como arrojó el 40% de los docentes al estar de acuerdo y 48% totalmente de acuerdo en realizar modificaciones en las políticas y normativas institucionales. Por lo cual, los docentes tienen *creencias de tipo relacional transformadora*.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
29%	57%	10%	4%

**Ítem 20.** Las personas con discapacidad auditiva son menos inteligentes que las personas sin esta discapacidad

Este ítem junto con anteriores, reafirma la idea de que los docentes tienen creencias relacionales transformadoras, puesto que, no hay distinción en mejores o peores alumno por vivir con una discapacidad. Derivando así que los docentes tienen creencias relacionales transformadoras, ya que el 69% dijo estar totalmente en desacuerdo y 26% en desacuerdo.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
69%	26%	2%	3%

Hasta el momento si hacemos un análisis detallado de las creencias relacionales y los ítems encargados de visualizarlo, encontramos que de un 60-80% de los docentes se ubica en creencias relacionales transformadoras, ya que buscan no solo el desarrollo académico del alumno sino también su desarrollo integral como persona. Que no nada más mencionan que es necesario capacitación y modificación de parámetros que mejoren la inclusión educativa. Por otro lado, el otro 20-40% de docentes se ubican en creencias relacionales superficiales, acerca de cómo incorporar o no a un alumno con discapacidad auditiva a sus aulas.

En seguida se presentan los datos sobre las creencias explicativas de la discapacidad auditiva, información obtenida con los ítems del 21 – 35.

**Ítem 21.** Las personas con discapacidad auditiva requieren de asistencia y caridad.

El 26% está en desacuerdo y 34% totalmente en desacuerdo con que las personas con discapacidad auditiva no requieren de asistencia y caridad, dado que en el apartado de creencias relacionales se visualizó que los docentes los perciben como personas con autonomía. Esto es, el 60% de docentes cuenta con *creencias explicativas sociales*, dado que, parte de su interacción con el contexto depende de las barreras sociales y no se le adjudica por completo la responsabilidad a la persona con discapacidad auditiva.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
34%	26%	22%	18%

**Ítem 22.** Es correcto usar el término sordo mudo para las personas que no escuchan

Al ser uno de los primeros términos utilizados para nombrar a las personas con discapacidad auditiva, no quiere decir que siga siendo correcto, y aquí, descartamos creencias explicativas prescindenciales, ya que 38% está totalmente en desacuerdo y 38% en desacuerdo. Aunque también hay 16% que dice estar de acuerdo.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
38%	38%	16%	8%

**Ítem 23.** Tener a una persona con discapacidad auditiva en el aula regular representa un inconveniente

Desde la perspectiva social el docente tiene la responsabilidad de establecer un ambiente donde el alumnado con discapacidad auditiva pueda desenvolverse y lograr la adquisición de los conocimientos, por ende, aquí, la creencia que tienen los docentes es *explicativa social*, ya que 43% está totalmente en desacuerdo y 50% en desacuerdo.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
43%	50%	7%	0%

**Ítem 24.** Las personas con discapacidad auditiva aportan algo a la comunidad escolar

Considerar una equidad de oportunidades, pretende visualizar que todos los alumnos tienen siempre algo que aportar en convivencia, socialización y aprendizajes en la interacción con la comunidad estudiantil, dado que más del 80% de los docentes estuvieron de acuerdo con la afirmación (48% de acuerdo y 42% totalmente de acuerdo), por lo que se puede decir que tienen una *creencia explicativa social*.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
7%	3%	48%	42%

**Ítem 25.** La lengua de señas limita el aprendizaje de la lengua oral

Cuando hablamos de que la lengua de señas es una “Herramienta de comunicación para la comunidad sorda”, sin darle la importancia que requiere como “lengua de señas”, la cual, tiene gramática y elementos que la hacen ser una lengua completa, demeritando la importancia que tiene para la comunidad sorda, cuestión que se busca desde la perspectiva cultural (SEP, 2012). En este caso, 40% está totalmente en desacuerdo y 38% en desacuerdo con la afirmación, lo cual permite afirmar que los docentes tienen una *creencia explicativa cultural*.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
40%	38%	16%	6%

**Ítem 26.** Es más fácil que una persona con discapacidad auditiva aprenda a hablar y escribir que enseñar lengua de señas a la comunidad educativa

Este ítem, visualiza la importancia que tiene la lengua de señas para la comunidad sorda, dado que, como lengua requiere de ser estudiada para poder ser comprendida, lo cual, con base a los resultados obtenidos, 36% está totalmente en desacuerdo y el mismo porcentaje está en desacuerdo con la afirmación, es decir, los docentes tienen una *creencia explicativa cultural*, por lo que es necesario involucrar a toda la comunidad oyente para lograr la inclusión adecuada de las personas sordas como parte de ésta. Sin embargo, hay un 19% que está de acuerdo y un 9% totalmente de acuerdo con el ítem.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
36%	36%	19%	9%

**Ítem 27.** Las personas con discapacidad auditiva son enfermos

Esta afirmación intentó visualizar si la comunidad docente tenía creencia explicativa desde el modelo de rehabilitación donde es necesario que las personas con discapacidad auditiva sean entendidas como enfermas para que desde una “cura” puedan restablecerse como personas “completas”, cuando en realidad ya lo son; sin embargo, por modelos estándar se establece que algo falta para que se logre. En cuanto a los datos obtenidos, el 64% de los docentes dijeron estar totalmente en desacuerdo y 31% en desacuerdo, lo cual descartó creencias explicativas rehabilitadoras.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
64%	31%	2%	3%

**Ítem 28.** Las personas con discapacidad auditiva desean escuchar o hablar

Realizar afirmaciones de acuerdo a los deseos o necesidades de otras personas, dota a quien las hace de ideas relacionadas a creencias explicativas rehabilitadoras, donde, no interesa si la persona sorda desea o no querer escuchar, esa es la fórmula en que lograremos su inserción en la sociedad. Dados los resultados, 26 % de los docentes se mostraron totalmente en desacuerdo y 33% en desacuerdo, por lo tanto, se puede decir que no tienen *creencias explicativas rehabilitadoras*, mientras que 29 y 12% están de acuerdo y totalmente de acuerdo respectivamente, por lo que si tienen ese tipo de creencia.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
26%	33%	29%	12%

**Ítem 29.** Las personas con discapacidad auditiva deberían someterse a un implante coclear que les permitan escuchar

Al igual que el ítem 28, estos se complementan con la idea de buscar la rehabilitación del alumno sordo antes de ingresar a la escuela es primordial ya que sin ella está incompleto. Por lo tanto, este ítem reafirma que los docentes no tienen *creencias explicativas rehabilitadoras* (31% totalmente en desacuerdo y 28% en desacuerdo). Aunque hay un porcentaje de 33% que dice estar de acuerdo, lo cual es bastante alto si de habla de un contexto inclusivo.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
31%	28%	33%	8%

**Ítem 30.** La incorporación a la escuela de las personas con discapacidad auditiva debe estar basada en sus habilidades para hablar

Al igual que el área del escucha es considerada como necesaria desde este modelo explicativo de la discapacidad, el habla es otro punto que podría considerarse imprescindible, sin embargo, así como hay personas sordas que pueden lograr trabajarla y desarrollarla hay otras

personas que no lo desean o no pueden. Analizando los datos obtenidos, el 45% de los docentes mencionan estar totalmente en desacuerdo con la afirmación y 34% en desacuerdo, descartando por tres ocasiones seguidas que más de la mitad no cuentan con creencias explicativas rehabilitadoras sobre la discapacidad auditiva.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
45%	34%	18%	3%

**Ítem 31.** Las barreras que vive una persona con discapacidad auditiva las impone la sociedad

Esta afirmación, intenta visualizar si los docentes cuentan con creencias explicativas sociales o no, dado que los ítem 21, 23 y 24, arrojaron datos acerca de que los docentes cuentan con creencias explicativas sociales, este apartado lo confirma, ya que, estamos hablando directamente que las barreras sociales son las que impiden una interacción completa para las personas sordas, porque 45% está de acuerdo con la afirmación y 28% están totalmente de acuerdo, por lo que predominan las *creencias relacionales sociales*. Aunque se encontraron 17% de respuestas con desacuerdo y 10% totalmente en desacuerdo, por lo que se piensa que las barreras aún están en la persona y no en el contexto.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
10%	17%	45%	28%

**Ítem 32.** Si se incorpora una persona con discapacidad auditiva en el aula es necesario un intérprete de lengua de señas

Desde la idea de que la comunidad debe ser partícipe de lograr la inclusión educativa, una premisa importante es que, mientras se logra que la comunidad educativa en totalidad se capacite, exista un intérprete lengua de señas. Los resultados muestran que 26% están totalmente en desacuerdo, 29% en desacuerdo, ya que, antes manifestaron la necesidad que la comunidad se involucre por completo para lograr la inclusión; en tanto, el 42 % sí está de acuerdo con incorporar un intérprete de señas, sin embargo, podemos determinar que por un

lado los docentes que no están de acuerdo tienen creencias explicativas sociales mientras que el otro 41% tiene *creencias relacionales culturales*. Y dado que en ambas se busca el involucramiento de la comunidad estudiantil en totalidad, ambas benefician a la comunidad e inserción de personas sordas.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
26%	29%	42%	3%

**Ítem 33.** La educación es el pilar para eliminar las barreras que hay en la sociedad

El 80% de los docentes mencionaron que están de acuerdo y totalmente de acuerdo (40% en cada tipo de respuesta) con la afirmación, cuestión que podría esperarse, dado los resultados anteriores, lo cual da pauta para afirmar que estos docentes tienen *creencias explicativas sociales*.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
8%	12%	40%	40%

**Ítem 34.** Las personas con discapacidad auditiva requieren de convivir con otros igual a ellos para construir su identidad cultural

Desde el modelo Bilingüe-bicultural, se trabaja la idea de que la interacción con iguales de la comunidad beneficiará el desarrollo de la personalidad y cultura de las personas con discapacidad auditiva, y que se ha visto refuerzan datos obtenidos en los ítems 25 y 26, donde los profesores visualizan *creencias explicativas culturales*, en este apartado era esperado encontrar que los docentes están de acuerdo con que es necesario fortalecer la interacción con sus iguales como comunidad y cultura (36% de acuerdo y 21% totalmente de acuerdo).

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
14%	29%	36%	21%

**Ítem 35.** Las personas con discapacidad auditiva carecen de identidad

Este ítem tenía la finalidad de confirmar la información obtenida en el anterior (34), y dados los resultados donde el 80% estuvo en desacuerdo con la afirmación (52% totalmente en desacuerdo y 31% en desacuerdo), podemos decir que los docentes tienen *creencias explicativas culturales*.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
52%	31%	9%	8%

**Ítem 36.** La Cultura Sorda es importante para la identidad de un estudiante con discapacidad auditiva

Reafirma los datos obtenidos en los ítems 25, 26, 34 y 35, los docentes estuvieron 32% de acuerdo y 20% totalmente de acuerdo con favorecer la cultura sorda como parte de la identidad de la persona con discapacidad auditiva, es decir, tienen *creencias explicativas culturales*. Aunque hay 22% que está totalmente en desacuerdo y 26% en desacuerdo.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
22%	26%	32%	20%

**Ítem 37.** Los estudiantes con discapacidad auditiva deben adaptarse al grupo mayoritario

Considerando los datos obtenidos de los ítems anteriores, en los cuales, los docentes presentan visible desarrollo de *creencias explicativas culturales*, se reafirmó aquí que el 76% de los docentes estuvo en desacuerdo con que las personas como minoría cultural debía adaptarse a la mayoría para poder incluirlas o involucrarlas como personas participes, y derechohabientes de educación de calidad (26% totalmente en desacuerdo y 50% desacuerdo).

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
26%	50%	19%	5%

**Ítem 38.** La educación en aulas regulares impide la construcción de identidad como persona Sorda

Para finalizar el apartado de creencias explicativas de la discapacidad cerramos con que los docentes reafirman que cuentan con *creencias explicativas culturales*, ya que, consideran, si hay impacto en la construcción de la identidad la interacción con otros. El 84% de los docentes se manifestó en desacuerdo con la formación (59% en desacuerdo y 24% totalmente en desacuerdo).

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
24%	59%	14%	3%

Considerando en totalidad los datos obtenidos en los ítems del 21 al 38, que están relacionados a los modelos explicativos de la discapacidad, se visualiza que los docentes rondan entre creencias explicativas sociales y culturales, donde no se demerita lo necesario que es la construcción de intensidad como parte de una comunidad minoritaria socialmente, pero que pueden lograr la inclusión educativa a través del involucramiento de toda la comunidad académica y estudiantil.

En cuanto a la inclusión educativa, las creencias inclusivas se identifican en los ítems 39 a 44.

**Ítem 39.** El docente debe aprender Lengua de señas para poder trabajar con un alumno sordo

En este ítem hubo un 73% de docentes que consideraron necesario aprender LS para poder trabajar con el alumnado sordo (47% de acuerdo y 26% totalmente de acuerdo), cuestión esperada, ya que en el ítem 32, los datos obtenidos hacen referencia en un 50% de no ser necesario un intérprete de lengua de señas, mientras que el otro 50% mencionó que sí, y justo

en este ítem, se reafirma la idea de que los docentes que tienen *creencias explicativas culturales*, resalten la idea de que es responsabilidad de los docentes lograr la incorporación total del alumnado con discapacidad auditiva.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
13%	14%	47%	26%

**Ítem 40.** Para comunicarme con personas sordas solo basta con hacer gestos y deletrear

En cuanto a conocimientos sobre la lengua de señas, elemento necesario como parte de la inclusión educativa, los docentes estuvieron en un 55% en desacuerdo y 39% totalmente en desacuerdo, lo cual muestra que los docentes tienen *creencias inclusivas favorecedoras*.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
39%	55%	3%	3%

**Ítem 41.** Solo las lenguas orales favorecen el desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas

El desarrollo de la lengua de señas, que no es oral, permite el desarrollo cognitivo y lingüístico de la persona, reforzando la idea de que los docentes cuentan con *creencias inclusivas favorecedoras*, es decir, 48% están totalmente en desacuerdo y 45% en desacuerdo.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
48%	45%	7%	0%

**Ítem 42.** La lengua de señas se aprende solo cuando la persona con discapacidad auditiva no logra hablar

Este ítem, viene a reforzar la idea de que los docentes no tienen creencias explicativas rehabilitadoras, dado que, casi el 70 % de los docentes estuvieron en desacuerdo con la afirmación (41% en desacuerdo 28% totalmente en desacuerdo), aunque hay 24% que dice estar de acuerdo.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
28%	41%	24%	7%

**Ítem 43.** La lengua de señas es solo una forma de comunicación que tienen las personas con discapacidad auditiva

Al igual que en la anterior, sirve como reforzador de la idea de que la lengua de señas debe ser vista en totalidad como una lengua completa y no solo como un recurso de último momento para alcanzar la rehabilitación de la persona.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
21%	41%	33%	5%

**Ítem 44.** En la dinámica de clase es suficiente con que el alumno sordo sepa leer los labios para aprender

En este ítem, el 64% de los docentes estuvieron en desacuerdo y 26% totalmente en desacuerdo, dado que, reafirma que los docentes tienen *creencias inclusivas favorecedoras* para la comunidad sorda. Esta creencia implica una responsabilidad compartida y no sólo del alumno sordo.

Totalmente Desacuerdo (TD)	Desacuerdo (DSA)	De acuerdo (DA)	Totalmente de Acuerdo (TA)
26%	64%	7%	3%

## Análisis por categorías de creencias

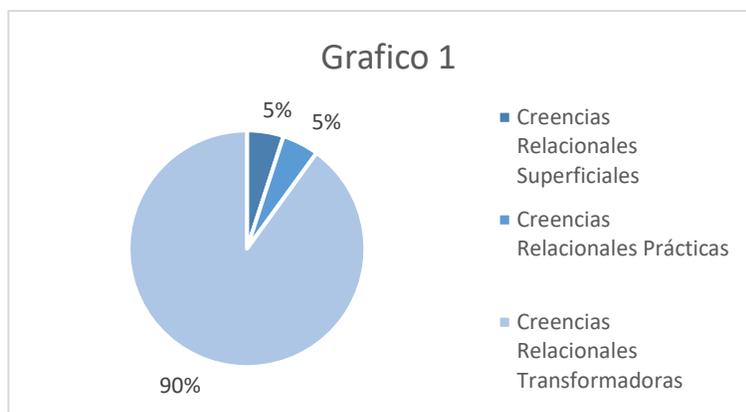
De acuerdo, a la organización efectuada de los ítems (tabla 6), el desglose de tipos de creencias (tabla 7), y el apartado anterior, se procederá a realizar análisis por categorías y tipos de creencias.

### Categoría 1. Creencias Relacionales

De acuerdo a los resultados analizados los ítems relacionados a cada tipo de creencia son

- Creencias relacionales transformadora (ítem 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20)
- Creencias relacionales superficiales (Ítem 3)
- Creencias relacionesles prácticas (Ítem 6)

Por lo tanto 18 ítems de 20, correspondiendo el 90% (representado en el gráfico 1), arrojaron que los docentes cuentan con creencias relacionales transformadoras, donde consideran, que no solamente transmitir conocimientos es parte de su práctica como docentes, sino que, los alumnos con o sin discapacidad logren desarrollo integral, garantizando participación activa en todas las actividades académicas dentro y fuera del aula, sin dejar de lado la posible capacitación que es necesaria para lograr un involucramiento total del alumnado sordo con la comunidad estudiantil oyente.



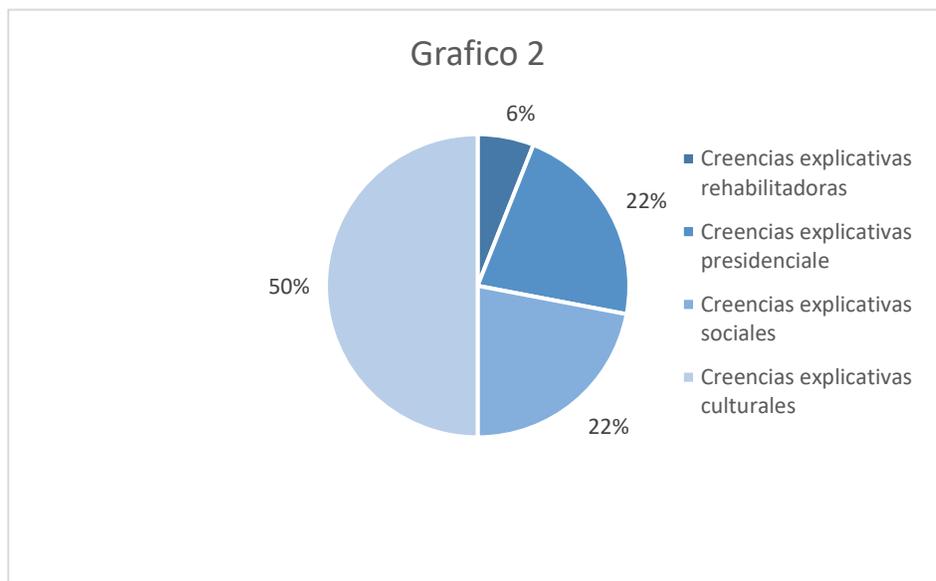
Ahora bien, sin dejar de lado en el análisis al otro porcentaje de docentes que no proyecta creencias relacionales transformadoras, sino creencias relacionales superficiales y prácticas,

no pasó del 10%, que resulta importante resaltarlo porque el desarrollar estas creencias implica considerar que mis actividades y responsabilidades como docente están enfocadas únicamente en transmitir información, sin contemplar que debe generarse un aprendizaje significativo para el alumno, o al menos que se logre un entendimiento mínimo de los contenidos. Así mismo, las consecuencias inmediatas serían una segregación de la población sorda al considerar que no hay apertura por parte del docente para lograr inclusión del alumno y se involucre en actividades de desarrollo integral como persona dentro y fuera del aula.

### Categoría 2. Creencias Explicativas

De acuerdo a los resultados analizados los ítems relacionados a cada tipo de creencia son

- Creencias explicativas rehabilitadoras (Ítem 22)
- Creencias explicativas prescindenciales (Ítem 27, 28, 29, 30)
- Creencias explicativas sociales (Ítem 21, 23, 31, 33)
- Creencias explicativas culturales (Ítem 24, 25, 26, 32, 34, 35, 36, 37, 38)



Por lo tanto, 4 de 18 ítems (22%) arrojaron creencias sociales, 9 de 18 ítems (50%) creencias culturales, mientras que 5 de 18, reforzaron que no hay creencias prescindenciales o rehabilitadoras, es decir, complementaron que en los otros 13 ítems tanto de creencias explicativas sociales y culturales tienden a beneficiar al alumno, dado que, las barreras que podrían existir, no son depositadas en la persona ni en su discapacidad, sino, en teoría están

en el contexto donde se desenvuelve la persona. Por otro lado, considerando a los docentes que no están contemplados con creencias sociales y culturales, sino que rondan entre prescindenciales y rehabilitadoras, en el apartado de conclusiones de les dará foco para mencionar recomendaciones para trabajar con esas creencias.

### Categoría 3. Creencias Inclusivas

De acuerdo a los resultados analizados los ítems relacionados a cada tipo de creencia son

- Creencias inclusivas favorecedoras (Ítem39, 40, 41, 44)

Contemplando que estas creencias se visualizan al complementar el análisis de las categorías 1 y 2, se obtuvo que 4 de 6 ítems se obtuvieron creencias inclusivas favorecedoras, mientras que 2 de 6 descartan creencias explicativas rehabilitadoras.

## Discusión de Resultados

Al comienzo de esta investigación se estableció que el objetivo general era: “Conocer las creencias de los profesores participantes acerca de la discapacidad auditiva y la relación con alumnos sordos en educación básica”. Los resultados obtenidos fueron que el 90% de los profesores participantes de educación básica manifiestan en sus respuestas creencias relacionales transformadoras, el 50% creencias explicativas culturales y el 22% creencias explicativas sociales.

Ahora bien el primer objetivo específico era: “Identificar a partir de las respuestas de los profesores el tipo de relación docente -alumno con discapacidad auditiva”. Donde se obtuvo que 90% de los docentes participantes cuentan con creencias relacionales transformadoras, lo cual, se empata con los hallazgos de García-Néira (2016) en su investigación donde el 59% de los docentes manifiestan tener creencias y posturas positivas respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, sin embargo en esta misma investigación los participantes mencionan no sentirse suficiente formados y/o capacitados para la inclusión educativa de estudiantes Sordos, para lo cual es relevante abrir espacios de reflexión y elaboración de acciones que permitan la participación plena de todos los docentes.

El motivo de elaborar y llegar a las creencias relacionales transformadoras, implica que es una necesidad construir la autonomía en el estudiante, a través de la confianza que desarrollan

en si mismos, como es mencionado en Gómez, (2013) los estudiantes construyen confianza personal en que pueden participar, desempeñarse e interactuar en equidad de condiciones con otras personas gracias al reconocimiento del docente al alumno de sus conocimientos, destrezas, habilidades y experiencias académicas.

La finalidad de establecer qué tipo de creencias desarrollan los docentes en sus aulas podría dar pauta para saber dónde comenzar y estructurar la capacitación docente y así favorecer la calidad educativa que se ofrece a los estudiantes sordos, procurando no llegar a los resultados como en la investigación de Luján (2013) donde los discursos y acciones de los docentes manifiestan un proceso deficiente que no cumple con las expectativas de calidad e igualdad educativa.

Por otro lado, el siguiente objetivo específico era: “Identificar a partir de las respuestas de los profesores el tipo de atención al modelo explicativo ante la discapacidad del alumno Sordo”.

El 22% de los docentes que refieren creencias explicativas sociales, implican que los docentes manifiestan en su atención a la discapacidad como característica determinante de una persona la discapacidad, donde se generan barreras, en cuanto a capacidades, inteligencia, habilidades sociales, habilidades comunicativas, etc., explicado por Maldonado (2013), describe la discapacidad como un problema social, entendiendo que la deficiencia o daño de la persona es solo una parte de la situación; y la resolución de la problemática necesita una adecuada rehabilitación social y una sociedad accesible, contrario a como se manifiesta en la investigación de Arenas, et. (2011), donde las actitudes de los integrantes que conforman la comunidad universitaria hacia las personas con discapacidad auditiva tienden a ser desfavorables, poniendo la solución a la situación se establece desde la programación curricular de aula, haciendo por cumplir leyes relacionadas, pero no resultan suficientemente efectivos.

Ahora bien, Hernández y Sanchez (2012) establecen que hay carencias en contenidos de enseñanza, así como, el personal obrero, administrativo, docente y alumnado en general no cuenta con las herramientas y conocimientos necesarios para relacionarse con el estudiante con discapacidad auditiva.

El 50% de los docentes participantes hayan manifestado tener creencias explicativas culturales, lo cual permite aperturar espacios para la educación bilingüe como una necesidad educativa de alumnos Sordos, así como es mencionado en la investigación de Delgado y Martínez (2016) donde hay indicación en el personal docente y administrativo con apertura a programas de formación de docentes especializados en educación bilingüe para Sordos, pero como parte del proceso es importante al comienzo un interprete de Señas como lo señala la investigación de Arenas, et (2021), se requiere intérprete de señas para mejorar el proceso de enseñanza -aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Si establecemos que lo ideal o buscado incluso por la SEP es establecer educación Bilingüe bicultural para una mejora en el proceso de inclusión educativa para personas Sordas, es necesario que la población se involucre en los procesos formativos específicos, así como es planteado en la investigación de Gómez (2013) es necesaria la reflexión y el estudio de los procesos formativos, no sólo por los estilos de aprendizaje y características particulares de esta población, sino también porque se pasa de un modelo de educación monolingüe a uno bilingüe.

De acuerdo con SEP (2011) menciona que los programas bilingües-biculturales promueven el desarrollo del lenguaje, la competencia académica y los beneficios cognitivos. Por lo que, tener en cuenta que el 50% de los participantes manifiestan creencias explicativas culturales, da un paso para poder desarrollar el modelo Bilingüe Bicultural.

Las creencias explicativas culturales nos hablan de la importancia que tiene generar identidad como persona miembro de una comunidad, no con la finalidad de segregarlas sino de que las nuevas generaciones entiendan que ser sordos no es una condición incapacitante como lo plantean desde afuera con un enfoque rehabilitador, sino que existe todo un movimiento con costumbres, prácticas y valores, hallazgos que aun no se han visualizado en otras investigaciones pero que gracias a esta se pueden dar cuenta de que la comunidad oyente debe participar en generar cambios en la educación apropiada. Sin perder de vista que debe haber un enfoque cultural y que el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural (MEBB) parte de la idea de que las personas sordas no son iguales a las personas oyentes –los sordos son sordos– en la medida en que presentan necesidades y condiciones específicas, forman una minoría.

Sin embargo, para que el MEBB sea una realidad hay situaciones que se requieren desarrollar, planteadas por SEP (2011) como:

- Necesidad de interpretes de señas en las instituciones, como se manifiesta en la investigación de Gómez (2013), el servicio de interpretación para facilitar la comunicación de los estudiantes con la comunidad educativa en general, entre ellos: docentes, alumnos oyentes, y administrativos, como primer paso, así como en Arenas, et., se requiere intérprete de señas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva, y en la investigación de Salazar (2018) es necesario para el desempeño académico servicio de interpretación.
- Ofrecer capacitación, pertinente para los docentes involucrados y para toda la comunidad en general, como se establece en la investigación de García-Néira (2016) los participantes manifiesta abiertamente no sentirse suficiente formados y/o capacitados para la inclusión educativa de estudiantes Sordos, y en la investigación de Delgado y Martínez (2016) el personal docente y administrativo se muestra con apertura a programas de formación de docentes especializados en educación bilingüe para Sordos.

Por ultimo, el objetivo específico fue: “Identificar a partir de las respuestas de los profesores si las creencias que tienen acerca de la discapacidad auditiva son inclusivas”, dado los resultados de los ítems relacionados manifiestan que los docentes participantes tienen creencias inclusivas para favorecer el proceso de inclusión, comparado con los hallazgos en la investigación de Santos (2008), donde también se requiere que exista o el la investigación de Delgado y Martínez (2016), donde una actitud inclusiva previene la discriminación, procurando evaluar como es el proceso de enseñanza/aprendizaje en los estudiantes sordos para poder generar programas de apoyo.

Por lo tanto, considerando lo anterior, al haber creencias relacionales transformadoras, así como creencias explicativas culturales y sociales, nos permiten entender que la comunidad docente de las escuelas participantes está en el punto de poder recibir capacitación docente y abrir espacios inclusivos para la comunidad sorda, ya que, cuentan con disposición de acción y oportunidad de favorecer la calidad educativa a estudiantes sordos.

## Capítulo IV. Conclusiones

Ya sea por factores de genéticos o adquiridos a lo largo de la vida, es importante rescatar que las personas sordas deben dejar de ser vistas como deficientes, minimizando capacidades, habilidades y oportunidades, únicamente por la posesión de una discapacidad.

Esta investigación pudo dar cuenta de tres áreas de oportunidad viables para seguir trabajando a profundidad el tema de la inclusión de personas con discapacidad auditiva en aulas regulares, ya que desde el tipo de creencias abordadas, están: a) las involucradas en la relación docente – alumno, b) la explicación o descripción que los docentes otorgan a la forma en que visualizan o entienden la discapacidad, y c) pautas que desde la inclusión educativa puedan favorecer la inserción exitosa de personas con discapacidad auditiva.

Cada tipo de creencia abordada durante la investigación, fue considerada no solo como aspecto donde el docente puede tener pautas para desarrollar su planeación educativa, sino también su disposición a actuar, generando áreas de oportunidad, para abordar y mejorar la inclusión.

- No hay negación hacia la importancia de adecuaciones curriculares, mejora de políticas educativas, prácticas educativas que van más allá de únicamente enseñar contenidos y que el alumnado se desarrolle integralmente como persona,
- Es necesario enfatizar en que los docentes requieren capacitación para atender a población de alumnos con discapacidad auditiva hayan tenido o no contacto con dicha población.
- El 90% de los docentes demuestran tener creencias relacionales transformadoras, que permiten ir más allá de la enseñanza de contenidos.
- El 50 % de los docentes participantes manifiestan creencias explicativas culturales, que podría facilitar la implementación del MEBB.
- Las creencias que manifiestan en las respuestas los docentes participantes resultan ser favorecedoras para la educación inclusiva de alumnos sordos.

Es necesario hacer visible o concientizar acerca de las creencias formuladas relacionadas al tema, permite dar una mirada más concreta a las posibles formas en que la discriminación en

cuanto a capacidades intelectuales, físicas o sociales puedan impedir o interferir en el desarrollo integral de un alumno con discapacidad auditiva, dándonos paso a hablar directamente de los docentes que no se encuentran en las estadísticas favorecedoras a la inclusión.

De este 30% de docentes que tienen creencias poco favorecedoras, se pueden extender las siguientes sugerencias para abordar o trabajar áreas de oportunidad y lograr el MEBB:

1. Concientización docente sobre la importancia de la práctica educativa en el desarrollo integral del alumnado con discapacidad.
2. Capacitación en Lengua de Señas Mexicana, ya que, al igual que con autores anteriores, se enfatiza la necesidad de que la planta docente, así como la comunidad estudiantil cuente con las herramientas necesarias para lograr la inclusión exitosa de alumnado con discapacidad auditiva, considerando así mismo, un intérprete de señas en lo que la comunidad logra la adquisición de dichas herramientas.
3. Apertura de espacios de reflexión libres de discriminación

Dado lo anterior, es probable que las creencias que los docentes expresan, directa o indirectamente, influyan en su actuar cotidiano. En otras palabras, si uno de los objetivos es mejorar a través de las reformas educativas los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en educación básica como en niveles educativos posteriores, es elemental que los docentes reflexionen y visualicen sobre las creencias que se encuentran entremetidas en sus prácticas, y así, puedan llevar a cabo acciones de restauración en el aula, logrando la inclusión educativa genuina.

Al pensar en los modelos prescindenciales o rehabilitadores, y dejar de lado prácticas que son superficiales o prácticas, donde en realidad, se tiende a la integración educativa, ya que, los alumnos con discapacidad solamente son vistos como agentes externos, poco alentadores a la participación y desarrollo de habilidades sociales o intelectuales, sino favorecer un modelo como el 70% de los docentes demostró tener, donde el bilingüismo no sea visto como un contratiempo sino considerando con gran riqueza lingüística, beneficiando una nueva visión del mundo, construyendo una identidad personal y cultural, así como, la disposición a innovación educativa, con ajustes curriculares, donde la premisa importante sea la equidad e

igualdad de oportunidades educativas y sociales. Es así que esta investigación descriptiva permite la visualización de creencias docentes para buscar posibles cambios en la formación docente.

## Referencias

- Adamo, D. y Cabrera, I. (1994). Mitos acerca del lenguaje de señas y su influencia en la educación de las personas Sordas. *Aula XXI*, No. 3, pp. 91-100.
- Adamo, D., Acuña, X., Cabrera, I. y Cárdenas, A. (1997). ¿Por qué una educación bicultural bilingüe para las personas sordas? *Revista UMCE*, Vol. 3, pp 43-52.
- Arenas, K., Patiño, A., Pirela, C. y Paz, D. (2011). La discapacidad auditiva y el docente universitario. *Revista de Trabajo Social*, 1(1), pp. 5-19.
- Asociación Síndrome de Down de la República Argentina. (s.f.). Inclusión o integración de personas con discapacidad. <https://www.asdra.org.ar/derechos/inclusion-o-integracion-de-personas-con-discapacidad/>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 11-13.
- Cárdenas, H. (2011). Referentes teóricos y metodológicos de los docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa: creencias y prácticas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas de Educación*, 11(2), pp. 1-38.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2019, 28 de noviembre) *En el Día Nacional de las Personas Sordas la CNDH expresa preocupación por las casi 700,000 personas con deficiencia sensorial auditiva, y hace un llamado a las autoridades a generar acciones y proporcionar herramientas para ejercer sus derechos fundamentales.* [Comunicado de Prensa]. [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-11/COMUNICADO\\_463-2019.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-11/COMUNICADO_463-2019.pdf)
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). Discapacidad auditiva. *Guía didáctica para la inclusión en la educación inicial y básica*. Impreso en México.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [CPEUM]. Art. 3. 5 de febrero de 1917 (México).
- Cruz, R. (2007). Educación Inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinética Revista electrónica de educación*. 7033, pp. 1-28.
- Cruz, R. Iturbide, P. y Santana, E. (2017). Implicaciones de la inclusión educativa de alumnos con discapacidad en la práctica educativa. *COMIE*, 1-10.
- Cruz, M. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. Tesis para optar el grado de Doctor en Lingüística. Colegio de México. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. México, D.F.
- Declaración mundial sobre educación para toda satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (1990). Jomtien, Tailandia.
- Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales, UNESCO, 1994.
- De León, A., Gómez, J., Vidarte, P. y Piñeyro, M. (2007). Cultura sorda y ciudadanía, construyendo identidad. (Mensaje en un Blog). Cultura Sorda. Recuperado de <https://cultura-sorda.org/cultura-sorda-y-ciudadania/>
- Delgado, U. y Martínez, F. (2016). Inclusión de personas sordas señantes en nivel universitario en México. *ConCiencia EPG*, 1(2), pp. 43-56.
- De Sevilla, M. De Tovar, L. y Arráez, M. (2006). El mito: la explicación de una realidad. *Laurus Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, vol. 12, núm. 21, 2006, pp. 122-137.
- Díez, A. (2017). Más sobre la interpretación (III). Ideas y Creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37 (131), pp. 127-143.
- Durán, E. (2012). *Creencias y concepciones del profesorado*. México: SBL Editorial.

- Fabila, A., Minami, H. e Izquierdo, M. (2012). La escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes* 50, *Textos y Contextos*, pp. 31-40.
- Fernández-Morales, F. y Duarte, J. (2016). Retos de la Inclusión Académica de Personas con Discapacidad en una Universidad Pública Colombiana. *Formación Universitaria*, 9 (4), pp. 95-104.
- García-Neira, M. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Gavia, A. (2013). Creencias de los profesores sobre los problemas de conducta en alumnos con discapacidad intelectual. *Ra Ximhai*, vol. 9, núm. 4, pp. 245-258
- Gómez, R. (2013). La inclusión de la Persona Sorda a la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), pp. 93-108.
- González, J. y Cortés, R. (2016). Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educativa. *Psychology, Society & Education*, 8(2), pp. 105-120.
- González, K. (2018). Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción. (Magister en Psicología). Universidad de Concepción.
- González, M. y Leal, A. (2009). Los estudiantes con discapacidad entre los mitos, prejuicios y estereotipos. *Revista de las Sedes Regionales*. 10(18), pp. 118-129.
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudiantes Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*. N. 25, pp. 51-59.

- Hernández, B. y Sánchez, J. (2012). La educación del estudiante con discapacidad auditiva: Experiencia en la escuela inclusiva. *International Journal of developmental and Educational Psychology*. 3(1), pp. 155-162.
- Herrera, V., Chacón, D. y Saavedra, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, XLII (2), pp. 171-191.
- INEGI. (2019, 2 de diciembre) *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (3 de diciembre)* [Comunicado de prensa] <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=5413>
- INEGI. (2020, 28 de abril) *Estadísticas a propósito del día del niño* [Comunicado de prensa] [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP\\_Nino.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Nino.pdf)
- Jurado, D. Gutiérrez, A. y Olivares, N. (2018). Sentires y creencias de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas en educación básica. *Debates sobre la inclusión: entre las políticas y las prácticas*. N8.
- Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad. Artículos N° 1, 2 y 12. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf)
- Luján, A. (2013). *Concepciones atribuidas al alumno sordo que se incluye en el aula regular de matemáticas: Estudio de caso: Representaciones y actitudes de los docentes que fomentan la inclusión escolar*. VII CIBEM. N. 11, pp. 4085 - 4092
- Machado, R. y Betsy, S. (2017). *Creencias, mitos y prácticas que tienen las mujeres sobre el embarazo, parto y puerperio del Centro de Salud Sócrates Flores Vivas*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
- Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. 46 (138), pp. 1093-1109.

- Nieto, J. (2017). Actitudes de los Docentes de Básica Primaria hacia la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva. (Magister en Educación). Universidad Tecnológica de Bolívar.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Grupo Editorial CINCA.
- Perales, C. Arias, E. y Bazdresch, M. (2012). Enseñanza bilingüe y bicultural para niños Sordos en el Nivel de Primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, N.º 2, pp. 43-63.
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Revista Electrónica de Educación*, N. 46, pp. 1-15.
- Pérez, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata*. N. 15, pp. 267 – 287.
- Saab, S. (1999). *Creencia*. En LA. Villoro. El Conocimiento (págs. 63-88). Madrid: Editorial Trotta.
- Salazar, M. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. *Ratio Juris*, 13(26), pp. 193-214.
- Santos, D., Baquero, S. y Beltrán, M. (2008). Adaptaciones pedagógicas para estudiantes Sordos en la Universidad Nacional de Colombia: Reflexiones curriculares. *Revista Colombiana de Educación*. N. 54, pp. 120-141.
- SEP. (2011). Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural. PRIMERA edición. Educación Especial Integración Educativa.
- SEP. (2012). Semáforo de Educación Inclusiva. Generando ambientes inclusivos que favorecen la aprobación y la permanencia de la población vulnerable.
- SEP. (2017). Equidad e inclusión. Primera Edición 2017.

- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*. Vol. 18, núm. 78.
- Sousa, V. Druessback, M. y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Revista Latino-am Enfermagem*. 15(3).
- Tello, E. (2018). *Actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario*. (Optar grado de Bachillerato en Educación). PUCP.
- Toboso, M. Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*. N. 20. Pp 64-94.
- Unir (2 de junio del 2020). Diferencia entre inclusión e integración. *Unir la Revista*. <https://www.unir.net/educacion/revista/diferencia-entre-inclusion-e-integracion/>
- Verástegui, M. (2013). *Principales determinantes sociales que inciden en el acceso de jóvenes sordos al nivel de Educación Superior*. [Tesis Profesional]. FES Zaragoza.

# Anexos

## 1. Escala: Creencias sobre la Discapacidad Auditiva

El siguiente instrumento está diseñado con fines académicos, y sus resultados serán confidenciales. Va dirigido únicamente a docentes, con la finalidad de indagar la opinión que tienen acerca de la discapacidad auditiva, y así obtener un acercamiento a las creencias que subyacen en la convivencia entre alumnos sordos y docentes. A continuación, se solicitan datos generales del docente participante para realizar el análisis de la información obtenida.

Datos generales del participante	
Edad _____ años	Sexo H _____ M _____
Formación académica _____	
Años de experiencia como docente _____	
Nivel educativo en que labora _____	
¿Experiencia con comunidad sorda? NO _____ SI _____	
Número de alumnos sordos con que ha trabajado _____	

Marca con una X el nivel de acuerdo con cada una de las afirmaciones, donde:

**1: Totalmente en desacuerdo; 2: Desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo.**

	Afirmaciones	1 Totalmente desacuerdo	2 Desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
1	Es responsabilidad del docente que el alumno con discapacidad auditiva participe en clase.				
2	El docente necesita de la evaluación de un experto, para saber hasta dónde puede enseñarle al alumno con discapacidad auditiva				
3	El alumno con discapacidad auditiva tiene más dificultades que los otros alumnos para integrarse al aula regular				
4	Las adecuaciones curriculares se realizan en función de las problemáticas que van surgiendo en la aplicación del programa				
5	Al docente le lleva más tiempo planear actividades para el alumno con discapacidad auditiva				
6	Al docente le corresponde únicamente enseñar los contenidos establecidos en el programa				
7	Las personas con discapacidad auditiva deben asistir a escuelas especializadas				
8	El estudiante con discapacidad auditiva tiene mayores dificultades para aprender los contenidos que un estudiante sin discapacidad				
9	El docente debe garantizar que todos sus alumnos tengan la misma oportunidad de involucrarse en las actividades escolares				
10	La evaluación flexible es injusta para los alumnos sin discapacidad auditiva				
11	El docente debe considerar a los estudiantes Sordos como a cualquier otro estudiante				
12	Las personas con discapacidad auditiva son autónomas				

13	Las adecuaciones curriculares son necesarias en la enseñanza de un alumno con discapacidad auditiva				
14	Las personas con discapacidad auditiva tienen derecho a recibir educación de calidad				
15	Antes de incluir a un alumno con discapacidad auditiva, los docentes necesitan capacitación en el tema				
16	Un docente debe considerar para la evaluación elementos como la participación, apoyo a compañeros, interés en las actividades.				
17	Los docentes deben promover espacios de reflexión, acción y crecimiento personal para todos sus estudiantes				
18	La inclusión de personas con discapacidad auditiva implica únicamente acceso físico				
19	Las políticas y normativas de toda institución requieren de cambios a favor de la atención a la diversidad				
20	Las personas con discapacidad auditiva son menos inteligentes que las personas sin esta discapacidad				
21	Las personas con discapacidad auditiva requieren de asistencia y caridad.				
22	Es correcto usar el término sordo mudo para las personas que no escuchan				
23	Tener a una persona con discapacidad auditiva en el aula regular representa un inconveniente				
24	Las personas con discapacidad auditiva aportan algo a la comunidad escolar				
25	La lengua de señas limita el aprendizaje de la lengua oral				
26	Es más fácil que una persona con discapacidad auditiva aprenda a hablar y escribir que enseñar lengua de señas a la comunidad educativa				
27	Las personas con discapacidad auditiva son enfermos				
28	Las personas con discapacidad auditiva desean escuchar o hablar				
29	Las personas con discapacidad auditiva deberían someterse a un implante coclear que les permitan escuchar				
30	La incorporación a la escuela de las personas con discapacidad auditiva debe estar basada en sus habilidades para hablar				
31	Las barreras que vive una persona con discapacidad auditiva las impone la sociedad				
32	Si se incorpora una persona con discapacidad auditiva en el aula es necesario un intérprete de lengua de señas				
33	La educación es el pilar para eliminar las barreras que hay en la sociedad				
34	Las personas con discapacidad auditiva requieren de convivir con otros igual a ellos para construir su identidad cultural				
35	Las personas con discapacidad auditiva carecen de identidad				
36	La Cultura Sorda es importante para la identidad de un estudiante con discapacidad auditiva				
37	Los estudiantes con discapacidad auditiva deben adaptarse al grupo mayoritario				
38	La educación en aulas regulares impide la construcción de identidad como persona Sorda				

39	El docente debe aprender Lengua de señas para poder trabajar con un alumno sordo				
40	Para comunicarme con personas sordas solo basta con hacer gestos y deletrear				
41	Solo las lenguas orales favorecen el desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas				
42	La lengua de señas se aprende solo cuando la persona con discapacidad auditiva no logra hablar				
43	La lengua de señas es solo una forma de comunicación que tienen las personas con discapacidad auditiva				
44	En la dinámica de clase es suficiente con que el alumno sordo sepa leer los labios para aprender				

**Agradezco mucho su colaboración y participación en este proyecto**

## II. Instrumento para la validez de la Escala: Creencias sobre la Discapacidad Auditiva

A continuación, se presentan indicadores de evaluación, así como sus criterios. Evaluar cada indicador y marcar con una X en la columna correspondiente su evaluación a lo que se solicita.

### Aspectos a evaluar

Indicadores	Criterios	Deficiente	Baja	Regular	Buena	Muy buena
		1	2	3	4	5
Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado y comprensible					
Objetividad	Permite medir hechos observables					
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					
Organización	Presentación adecuada					
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					
Pertinencia	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					
Consistencia	Pretende conseguir datos basado en teorías o modelos teóricos					
Coherencia	Entre variables, dimensiones, indicadores e ítems					
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación					
Aplicación	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					
		↓	↓	↓	↓	↓
<b>Conteo total de marcas</b>		A	B	C	D	E
(realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)						

No valido, reformular	<input type="radio"/>
No valido, modificar	<input type="radio"/>
Valido, mejorar	<input type="radio"/>
Válido, aplicar	<input type="radio"/>

### Recomendaciones:

---



---

\_\_\_\_\_  
**Firma del juez**