

<https://doi.org/10.23913/ride.v16i32.2911>

Artículos científicos

Juventudes en riesgo e inclusión social: historias de vida de estudiantes normalistas con discapacidad

Youth at risk and social inclusion: life stories of normal school students with disabilities

Jovens em situação de risco e inclusão social: histórias de vida de alunos com deficiência em escolas regulares

Raymundo Murrieta Ortega

Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, México

murrieta.ortega.r@bine.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4856-9573>

José María Nava Preciado

Universidad de Guadalajara, México

jnava@cucea.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2050-1251>

Resumen

El objetivo de la investigación fue identificar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) a las que se han enfrentado dos estudiantes con discapacidad auditiva que cursan el nivel de licenciatura en una escuela formadora de docentes en México. El estudio se sustentó en la teoría de la justicia y equidad de Rawls (1971), con énfasis en la equidad, la imparcialidad y el respeto a las libertades fundamentales. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, enmarcado en el diseño de historia de vida y estudio de casos, utilizando relatos biográficos y entrevistas a profundidad con apoyo de un intérprete. La información fue analizada a través de la codificación abierta y axial. Entre los resultados se encontró que los estudiantes sordos presentan un bajo nivel de acceso al conocimiento, que existe poca interacción entre docentes y estudiantes, presentándose la necesidad de capacitación de la planta docente en el dominio de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) para



lograr una comunicación efectiva en el aula. El estudio contribuye a la literatura de la inclusión educativa, dada la relevancia de las trayectorias de superación que representan los futuros docentes con discapacidad auditiva.

Palabras clave: Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), discapacidad auditiva, educación inclusiva, equidad educativa, Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Abstract

The objective of this research was to identify the Barriers to Learning and Participation (BLP) faced by two students with hearing impairments pursuing undergraduate degrees at a teacher training college in Mexico. The study is grounded in Rawls's theory of justice and equity, emphasizing fairness, impartiality, and respect for fundamental freedoms. The research employs a qualitative approach, framed within a life history and case study design, utilizing biographical narratives and in-depth with the support of an interpreter. The data were analyzed through direct and axial coding. Among the findings, it was found that the deaf students exhibit low levels of access to knowledge, limited teacher-student interaction, and a need for faculty training in Mexican Sign Language (LSM) to achieve effective classroom communication. This study contributes to the literature on inclusive education, given the relevance of the example of these future teachers with hearing impairments overcoming challenges.

Keywords: Barriers to learning and participation (BLP), hearing impairment, inclusive education, educational equity, Mexican Sign Language (LSM).

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi identificar as barreiras à aprendizagem e participação (BLP) enfrentados por dois estudantes com deficiência auditiva que cursam o ensino superior em uma faculdade de formação de professores no México. O estudo se fundamenta na teoria da justiça e equidade de Rawls, enfatizando a imparcialidade, a justiça e o respeito às liberdades fundamentais. A pesquisa emprega uma abordagem qualitativa, estruturada em um estudo de caso e de história de vida, utilizando narrativas biográficas e entrevistas em profundidade com o auxílio de intérpretes. Os dados foram analisados por meio de codificação direta e axial. Entre as constatações, destacam-se os baixos níveis de acesso ao conhecimento, a interação limitada entre professor e aluno e a necessidade de formação docente em Língua

Gestual Mexicana (LSM) para alcanzar una comunicación eficaz en sala de aula. Este estudio contribui para a literatura sobre educação inclusiva, dada a relevância do exemplo desses futuros professores com deficiência auditiva que superaram desafios.

Palabras-clave: Barreiras à aprendizagem a participação (BLP), deficiência auditiva, educação inclusiva, equidade educacional, Língua Gestual Mexicana (LSM).

Fecha Recepción: Noviembre 2025

Fecha Aceptación: Marzo 2026

Introducción

Las investigaciones sobre juventudes en riesgo y procesos de inclusión social, particularmente en casos de exclusión educativa por discapacidad o condición social, constituyen una necesidad actual en México. Esta relevancia se sustenta en los lineamientos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Sectorial de Educación (2019-2024), los cuales plantean acciones orientadas a erradicar el rezago escolar y la discriminación. Su propósito central es impulsar la inclusión educativa, especialmente en estudiantes pertenecientes a comunidades vulnerables, como aquellos que presentan alguna discapacidad.

En este contexto, el presente trabajo aborda el caso de dos jóvenes en formación docente inicial que presentan discapacidad auditiva, condición que los ubica en una situación de vulnerabilidad dentro del ámbito educativo. Asimismo, se analiza la interacción con un tercer estudiante, quien no presenta discapacidad y ha asumido un rol de apoyo como intérprete, destacando por su empatía y disposición para favorecer el proceso formativo de sus compañeros.

Desde una perspectiva intercultural, esta experiencia se comprende como una forma de convivencia basada en el reconocimiento de la diversidad y en la construcción de relaciones armónicas entre los estudiantes. La interculturalidad, en este sentido, implica considerar los distintos modos de vida y concepciones, en un marco de inclusión social. Este enfoque se encuentra en consonancia con lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo (2019), el cual promueve la inclusión como un principio fundamental en el ámbito educativo.

El estudio se fundamenta en los principios de la Nueva Escuela Mexicana, entendida como un modelo educativo que sitúa en el centro el máximo logro de aprendizaje de las y los estudiantes y promueve su desarrollo humano integral (Secretaría de Educación Pública, 2022).

En este marco, el impulso a la educación inclusiva responde a un requerimiento establecido en las políticas públicas del gobierno federal, particularmente en el eje transversal 1 del Plan Nacional de Desarrollo, denominado “Igualdad de género, no discriminación e inclusión”. Este eje parte de un diagnóstico que reconoce la persistencia de desigualdades asociadas al sexo, género, origen étnico, edad, condición de discapacidad y situación socioeconómica. En consecuencia, plantea que la reducción de dichas brechas demanda un proceso articulado que abarque la planeación, el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de políticas, programas y acciones en todos los sectores y territorios. Asimismo, este enfoque incorpora criterios de igualdad de género, no discriminación, ciclo de vida, interculturalidad y desarrollo territorial. Bajo esta perspectiva, se establece como principio rector la inclusión, sintetizada en la premisa: “no dejar a nadie atrás” (Plan Nacional de Desarrollo, 2019).

En este sentido, la incorporación del eje transversal “Igualdad de género, no discriminación e inclusión” se sustenta en el artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual establece que todas las personas son titulares de los derechos humanos reconocidos en la propia Constitución. En consecuencia, el Estado tiene la obligación de garantizar su pleno ejercicio como parte fundamental del pacto social (Plan Nacional de Desarrollo, 2019).

Según datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2017) las personas con discapacidad siguen enfrentando barreras en el acceso a la educación, principalmente las mujeres. Así, mientras que 2.7% de la población total de hombres y 3.5% de las mujeres no saben leer ni escribir, la carencia es significativamente mayor entre las personas con discapacidad: 20.7% de los hombres y 21.0% de las mujeres.

Las brechas en la asistencia escolar evidencian las barreras que enfrentan las personas con discapacidad en el acceso a la educación. Mientras que la mayoría de la población en edad de cursar la educación básica asiste a la escuela (96.1 % de los hombres y 97.2 % de las mujeres), solo el 79.9 % de los hombres con discapacidad y el 79.0 % de las mujeres en el mismo rango de edad lo hace. Esta situación de desventaja persiste en etapas posteriores, particularmente entre la población de 15 a 24 años, que cursa la educación media superior o superior, o está por concluir su formación. En este grupo, la condición es aún más desfavorable para las mujeres con discapacidad, cuya tasa de asistencia escolar es de 19.6 %, es decir, 24.5 puntos porcentuales por debajo del promedio nacional (ENADIS, 2017).

En las instituciones formadoras de docentes, los estudiantes con discapacidad se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), lo que limita su apropiación de los saberes establecidos en el perfil de egreso. En este contexto, el ingreso de estudiantes con discapacidad a la educación superior representa un desafío para los distintos actores institucionales, incluyendo al personal docente, administrativo, de apoyo y a la propia comunidad estudiantil. Estas condiciones inciden en sus trayectorias educativas, particularmente en el acceso, la permanencia y el egreso.

El presente trabajo expone el caso de dos estudiantes con discapacidad auditiva que han logrado avanzar hasta el séptimo semestre. Este proceso ha sido posible, en gran medida, gracias al apoyo de un compañero, identificado por los propios informantes como “mentor”, quien cuenta con dominio de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y ha asumido un rol de mediación comunicativa entre docentes, estudiantes y sus pares con discapacidad auditiva durante el desarrollo de las clases.

En la licenciatura objeto de estudio, se ha identificado una problemática relacionada con la falta de condiciones para garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje de estos estudiantes. En particular, los docentes no cuentan con conocimientos de LSM, lo que ha propiciado procesos de integración más que de inclusión. Esta situación vulnera principios fundamentales como el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la prevención de la violencia.

A partir de este contexto, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva? ¿Cuáles han sido las BAP y los apoyos que han incidido en su trayectoria durante la formación docente en la escuela normal?

En correspondencia, los objetivos de la investigación son: a) analizar las BAP que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva en la etapa final de su formación docente; y b) valorar el proceso de inclusión educativa a partir del apoyo de un par con dominio de la Lengua de Señas Mexicana.

Andamiaje teórico

La investigación se sustenta en la teoría de la justicia de John Rawls (1971) que hace referencia a la equitativa distribución de la educación, es decir, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio para los miembros menos aventajados. Rawls (2002, como se citó en Bolívar 2005) sostiene que la sociedad debe establecer iguales oportunidades de

educación para todos independientemente de la renta de la familia. Es decir, dos personas dotadas de una voluntad y talentos iguales deben tener las mismas oportunidades de éxito escolar. Desde esta mirada, Rawls (1971) propone un marco orientador para la construcción de una sociedad justa, basado en principios que ofrecen un modelo normativo de cómo se podría estructurar una sociedad justa, poniendo énfasis en la equidad, la imparcialidad y el respeto a las libertades fundamentales.

Otro aspecto fundamental del estudio es el concepto de inclusión educativa, el cual, en palabras de Climent (2009, citado en Escribano y Martínez, 2013), es de carácter polisémico. Este término comprende diversas acepciones: (a) la inclusión relacionada con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, como en el caso del presente estudio; (b) la inclusión como respuesta a los problemas de conducta; (c) la inclusión dirigida a grupos en situación de mayor riesgo de exclusión; (d) la inclusión entendida como la promoción de una escuela común, no selectiva y abierta a todos; y (e) la inclusión como garantía del derecho a la educación para todas las personas.

Al mismo tiempo, otro apoyo teórico-analítico es la interculturalidad funcional, entendida como reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión al interior de la estructura social establecida (Walsh, 2009, como se citó en Lara, 2009). Por lo tanto, de acuerdo con Lara (2015) es necesario pensar en una escuela de pluralidades, en la que converjan múltiples voces, posturas y experiencias, donde a través de lo educativo se potencialicen y fortalezcan distintas maneras de ser y habitar el mundo.

Sánchez, et al. (2019) afirman que la inclusión es un proceso que debe ser visto como una búsqueda constante de mejora e innovación para responder más positivamente a la diversidad de los estudiantes. Se trata de aprender a vivir con dicha diversidad y sacar lo mejor de esta. Por su parte, Latapí (2009) aborda lo referente al derecho a la educación no sólo como la accesibilidad, sino a través de la participación y de los apoyos necesarios para que los alumnos puedan aprender efectivamente.

De acuerdo con Campusano (2011), más del 90 % de la población con discapacidad auditiva no recibe los estímulos lingüísticos necesarios, debido a que nace en familias oyentes. Esta situación limita la adquisición natural de una lengua, ya que, por un lado, los padres no dominan la lengua de señas y, por otro, los niños no pueden acceder al español oral que estos utilizan.

Por su parte, Álvarez et al. (2012) describen las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria que enfrentan las personas con discapacidad. Sus resultados evidencian la diversidad de necesidades expresadas por estos estudiantes. Por ejemplo, antes de ingresar a la universidad, requirieron el acompañamiento de un orientador escolar, el apoyo de un profesor especializado en necesidades educativas especiales, la presencia de un intérprete de lengua de señas, así como apoyo psicológico y orientación para el desarrollo de habilidades de organización y estudio.

De la Peña (2015) destaca la importancia de la educación inclusiva y el papel de los docentes de educación básica con formación especializada. Estos profesionales pueden promover la diversidad y la inclusión en sus aulas, contribuyendo a la formación de generaciones más sensibilizadas frente a esta problemática. En consecuencia, al llegar a la educación media superior y superior, se favorecería la construcción de entornos más inclusivos para las personas con discapacidad.

La investigación se fundamenta también en la política pública del gobierno federal de México, retomando el eje transversal número 1 del Plan Nacional de Desarrollo (2019) “Igualdad de género, no discriminación e inclusión”, desde donde se reconocen las desigualdades que existen en el país por motivos de sexo, género, origen étnico, edad, condición de discapacidad y condición social o económica. También se toma como referente el objetivo 10 de reducción de las desigualdades de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015). Desde esta perspectiva, dialogar sobre equidad educativa es una necesidad hoy en día, para garantizar que los jóvenes en condiciones de discapacidad auditiva logren culminar su proceso de formación profesional.

Por su parte, la Ley General de Educación Federal (Cámara de Diputados, 2019), en el artículo 65, fracción II, se afirma que es necesario facilitar la adquisición y el aprendizaje de la Lengua de Señas; la fracción III recomienda que los educandos sordos reciban educación en los lenguajes, en los modos y medios de comunicación más apropiados a sus necesidades que les permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

Andamiaje metodológico

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, dado que se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández et al., 2014). De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), este enfoque analiza las conductas sociales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. Hacer investigaciones de corte cualitativo con personas sordas presenta un gran desafío como argumentan Quiceno y Abello (2025), porque implica involucrarlos en su mundo y en sus formas de comunicación.

Ragin (2007) nos plantea que una de las tareas de la investigación social es dar voz a ciertos grupos, contar su historia, entre otras cosas para hacerlo más visible dentro de la sociedad. De ahí la utilización de la narración como estrategia para escuchar las voces de nuestros participantes. En palabras de Arias y Alvarado (2015) narrar implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones que dan cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. Para Flick (2012) lo narrativo es un enfoque para acercarse a los mundos individuales de experiencia. El diseño narrativo-biográfico es también denominado “historias de vida”. En los diseños narrativos el investigador reconstruye historias individuales, los hechos, la secuencia de eventos y los resultados e identifica categorías en los datos narrativos, para finalmente entretejerlos y armar una historia o narrativa general (Hernández et al., 2014).

Al mismo tiempo, la investigación también se ajusta al diseño de “estudio de caso”. McMillan y Schumacher (2005) lo definen como aquel “análisis de los datos centrados en un fenómeno, seleccionado por el investigador para entender independientemente del número de escenarios o de participantes en el estudio” (p. 403).

Participantes

En la investigación participaron tres estudiantes de licenciatura, con edades entre los 19 y 22 años. Dos de ellos presentan discapacidad auditiva, mientras que el tercero ha desempeñado un papel de apoyo constante durante su proceso de formación docente, al fungir como intérprete de Lengua de Señas Mexicana (LSM). A la estudiante se le asignó el seudónimo “Luna” y al estudiante, “Júpiter”. Por su parte, al intérprete, quien cuenta con dominio de la LSM, se le denominó “Sol”.

Es importante señalar que en la institución únicamente se encuentran matriculados dos estudiantes con esta condición; por ello, la investigación recupera exclusivamente sus

voces. Asimismo, la inclusión de un tercer participante responde a la solidaridad y acompañamiento que ha brindado a lo largo de la trayectoria escolar de sus compañeros, ya que sus vivencias y experiencias resultaron relevantes para los propósitos del estudio.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de los datos se utilizaron (1) entrevistas semiestructuradas y (2) el diario de campo. También se emplearon (3) los relatos biográficos, herramientas que nos ayudan a conocer lo cotidiano en el espacio en el que una persona vivencia su realidad. El relato biográfico devuelve el protagonismo al sujeto, pues obliga al investigador a reposar en una narrativa expresada en primera persona para aquella que ha experimentado la vivencia, ayudando a comprender los fenómenos en función de la manera en que esta conceptualiza y clasifica su mundo (Herrera y Amezcua, 2021).

Para la entrevista se elaboró previamente un guion el cual fue validado por expertos a partir de la metodología que proponen los autores Escobar y Cuervo (2008). Los especialistas evaluaron cada pregunta en cuanto a claridad, relevancia, coherencia y pertinencia conceptual, utilizando una escala de valoración y observaciones cualitativas.

Procedimiento para el análisis de la información

Para el análisis de los datos, se utilizó la codificación de la información con el uso de códigos abiertos, es decir, cuando señalamos porciones del texto o palabras que nos llaman la atención (Strauss y Corbin, 2016) y códigos axiales, que se refieren a la repetición de términos aportados por el entrevistado: “Los investigadores intentan encontrarles sentido a sus datos organizándolos de acuerdo con un esquema de clasificación.” (p. 21).

En un segundo momento, se empleó la codificación por patrones como estrategia de segundo ciclo, posterior a una primera ronda de codificación (por ejemplo, abierta). Su propósito fue agrupar los códigos iniciales en categorías más amplias, de carácter explicativo e inferencial (Álvarez-Gayou, 2003; Saldaña, 2021). En esta primera fase se identificaron códigos como “falta de comunicación”, “desconocimiento de LSM”, “barreras en el aula”, “docente no capacitado” y “uso limitado del intérprete”. A partir de ello, la codificación por patrones permitió reducir y organizar el volumen de datos, construir unidades de análisis más consistentes, facilitar su articulación con los marcos teóricos y favorecer la formulación de interpretaciones centrales. Esta estrategia resultó particularmente pertinente, ya que posibilitó trascender la mera ilustración de testimonios y avanzar hacia la construcción de

sentido.

En el apartado de resultados se recuperan fragmentos de los discursos de los estudiantes que, a nuestro juicio, resultan significativos para comprender sus experiencias. Si bien estos extractos tienen un carácter ilustrativo, el propósito central es describir las categorías derivadas del análisis del material textual, las cuales estructuran dicho apartado: LSM, mentor, conocimientos, audismo y docentes. Estas se constituyen como unidades de análisis y se presentan a continuación.

Resultados

a) Lengua de Señas Mexicana (LSM)

Los datos evidencian que la Lengua de Señas Mexicana (LSM) constituye el principal medio de comunicación y acceso al conocimiento para los estudiantes participantes. Los informantes le atribuyen un valor central tanto en la interacción con la comunidad sorda como en su proceso de formación docente. No obstante, su uso también configura una barrera cuando no es compartido por docentes y compañeros.

En el caso de Luna, la LSM ha sido parte de su trayectoria desde etapas tempranas, lo que ha favorecido su interacción con personas sordas en distintos contextos: “la he aprendido desde preescolar... es muy importante la LSM para tener buena comunicación” (Diario de campo). Sin embargo, también refiere experiencias de exclusión dentro del grupo: “mucha exclusión, algunos compañeros sí son incluyentes porque tienen interés en aprender la lengua de señas, no todos” (Diario de campo).

Por su parte, Júpiter señala que su aprendizaje de la LSM se ha dado principalmente en el ámbito familiar, lo que le ha permitido establecer vínculos comunicativos en diversos espacios sociales: “he aprendido la LSM gracias a mis padres y a mis tías... con ellos me comuniqué en LSM” (Diario de campo).

Asimismo, el informante Sol destaca que el dominio de esta lengua posibilita la construcción de puentes entre la comunidad sorda y la oyente: “la LSM es maravillosa... permitió establecer un vínculo entre ambas comunidades” (Diario de campo).

En conjunto, los hallazgos muestran que la LSM no solo es un recurso comunicativo, sino una condición necesaria para la participación educativa, cuya ausencia genera barreras y cuya presencia favorece la interacción y el acceso a los aprendizajes.

b) Mentor: estudiante con dominio de la LSM

Los testimonios revelan la relevancia del estudiante que funge como mediador comunicativo, configurándose como una figura clave en la trayectoria académica de sus compañeros. La relación establecida entre este informante y los estudiantes con discapacidad se caracteriza por el acompañamiento constante y la facilitación de la comunicación en el aula.

Sol describe su función como un apoyo orientado a mejorar las condiciones de accesibilidad: “mi función ha sido la mejora en condiciones de participación de mis compañeros” (Diario de campo). Asimismo, señala que, ante la ausencia de estrategias docentes, él asumía la responsabilidad de explicar contenidos, tareas y proyectos: “todos se dirigían a mí para que les explicara” (Diario de campo).

Esta mediación también ha favorecido la interacción social dentro del grupo, permitiendo que los estudiantes participen en distintos espacios comunicativos: “podían desenvolverse en cualquier lugar... interpretar lo que querían mencionar” (Diario de campo).

Desde la voz de Luna, este apoyo resulta significativo para su aprendizaje: “un compañero que sabe la lengua de señas nos ayuda a explicar los temas... me sirve para aprender” (Diario de campo). Los hallazgos indican que la figura del mentor se convierte en un soporte fundamental para la inclusión cotidiana; sin embargo, también evidencian una dependencia estructural de apoyos individuales para garantizar condiciones básicas de acceso.

c) Conocimientos

Los resultados muestran que la apropiación de los contenidos académicos se vio limitada por diversas barreras presentes en el entorno educativo. Entre ellas, destacan las dificultades de comunicación, particularmente durante las sesiones virtuales, donde la ausencia de subtítulos en plataformas digitales afectó la comprensión de los contenidos: “hubo dificultades en la comunicación durante las sesiones virtuales... al no contar con subtítulos” (Diario de campo).

Asimismo, se identificó la falta de materiales didácticos accesibles, como recursos visuales adecuados y estrategias multimodales, lo que restringió las oportunidades de aprendizaje: “la falta de recursos con apoyo gráfico limitó nuestros aprendizajes” (Diario de campo).

En este contexto, los estudiantes dependieron en gran medida del apoyo de su compañero para acceder a la información, lo que incidió en su autonomía académica. La

mediación de Sol permitió, en cierta medida, compensar estas limitaciones, facilitando la comprensión de contenidos y la participación en actividades escolares.

En conjunto, los datos evidencian que el acceso al conocimiento no se encuentra plenamente garantizado, sino condicionado por apoyos externos y por la ausencia de estrategias institucionales sistemáticas.

d) Audismo

En los relatos de los estudiantes se identifican experiencias asociadas al audismo, entendido como prácticas que limitan o desvalorizan el uso de la lengua de señas. Júpiter refiere: “me prohibieron comunicarme por medio de la LSM porque distraía al grupo” (Diario de campo), lo que evidencia restricciones en el uso de su lengua en el espacio educativo.

De igual forma, Sol describe situaciones de exclusión desde el ingreso de sus compañeros, señalando la falta de condiciones para su participación y la presencia de prácticas discriminatorias: “ver esta discriminación durante las clases... me hizo reflexionar” (Diario de campo). Esto hallazgos muestran que, además de las barreras estructurales, existen prácticas que limitan el reconocimiento y uso legítimo de la LSM dentro del aula.

e) Docentes

Los testimonios coinciden en señalar que la principal barrera en la interacción educativa radica en la falta de dominio de la LSM por parte del profesorado. Esta situación restringe la comunicación directa, genera dependencia de intermediarios y limita la participación activa de los estudiantes.

Asimismo, los informantes identifican un desconocimiento de la cultura sorda, lo que incide en la forma en que se desarrollan las prácticas educativas: “persiste un desconocimiento sobre nuestras formas de interacción” (Diario de campo).

Los resultados también evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en aspectos relacionados con la accesibilidad, la inclusión y el uso de estrategias didácticas pertinentes. Desde la perspectiva de los participantes, estas carencias impactan tanto en el aprendizaje como en la experiencia educativa en su conjunto.

En síntesis, los hallazgos muestran que la inclusión educativa no depende únicamente de la disposición individual, sino de condiciones institucionales que garanticen la participación efectiva de todos los estudiantes.

Discusión de resultados

Los hallazgos de esta investigación permiten comprender, desde las voces de los estudiantes, la complejidad del proceso formativo de las personas con discapacidad auditiva en una escuela normal. A partir del diálogo con los aportes teóricos y estudios previos, se identifican como categorías clave la Lengua de Señas Mexicana (LSM), la figura del mentor-oyente, el acceso a los conocimientos, el audismo y la formación docente, todas ellas estrechamente vinculadas con las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y con las posibilidades reales de inclusión educativa.

En primer lugar, el papel central de la LSM como medio de comunicación, aprendizaje e interacción social coincide con lo reportado por Islas (2012), Álvarez et al. (2012) y Marzo et al. (2022), quienes la reconocen como una herramienta pedagógica indispensable para garantizar el acceso al conocimiento y disminuir las BAP en el aula. En este estudio, los testimonios evidencian que la LSM no solo posibilita la comunicación entre pares sordos, sino que constituye un recurso esencial para la apropiación de los contenidos académicos. No obstante, su escasa presencia entre docentes y estudiantes oyentes se configura como una barrera estructural persistente. En este sentido, González-Montesino y González (2022) advierten que, cuando la lengua de la comunidad sorda no se integra en las dinámicas educativas, se limita la participación efectiva y la corresponsabilidad formativa. De igual manera, Aceituno-Aceituno et al. (2025) señalan que las barreras del entorno contribuyen a la producción de la discapacidad, lo cual se confirma en los hallazgos del presente estudio.

En segundo lugar, la presencia de un mentor con dominio de la LSM emerge como un elemento altamente significativo. Los resultados muestran que esta figura opera como un puente lingüístico, cultural y académico, al brindar apoyos que trascienden la interpretación en el aula e incluyen acompañamiento en actividades académicas y administrativas. Si bien esta mediación resulta fundamental para la participación de los estudiantes, también pone en evidencia la insuficiencia de condiciones institucionales para garantizar la inclusión. Como señala Verástegui (2017), el sistema educativo continúa promoviendo discursos inclusivos sin asegurar la formación y los recursos necesarios para su implementación. En este caso, la figura del mentor visibiliza tanto el potencial de la mediación como la ausencia de intérpretes profesionales y de docentes capacitados.

En relación con la categoría de conocimientos, los hallazgos muestran limitaciones en la apropiación de los contenidos curriculares, especialmente en contextos virtuales carentes de accesibilidad, como la ausencia de subtítulos. Estos resultados se alinean con Andrango (2017), quien enfatiza que el docente es un actor clave en la generación de condiciones inclusivas mediante prácticas pedagógicas pertinentes. La falta de ajustes razonables, recursos didácticos accesibles y estrategias multimodales restringió la participación plena de los estudiantes, lo que evidencia una brecha entre el acceso formal a la educación y el acceso real al aprendizaje.

Por su parte, la categoría de audismo revela experiencias explícitas de discriminación, como la restricción en el uso de la LSM dentro del aula. Estos hallazgos coinciden con Varona (2018), quien define el audismo como una forma de dominación basada en la capacidad de oír. Las vivencias reportadas no solo afectan la interacción social y el bienestar de los estudiantes, sino que también reproducen dinámicas de exclusión dentro del espacio educativo. En este sentido, la identificación del audismo como práctica presente en la formación docente constituye uno de los aportes más relevantes del estudio, al evidenciar la distancia entre los discursos institucionales de inclusión y las prácticas cotidianas.

En cuanto a la categoría de docentes, los participantes destacan la necesidad de fortalecer la formación del profesorado en LSM y en pedagogías inclusivas. Este planteamiento converge con lo expuesto por Verástegui (2017), Andrango (2017) y el Gobierno de México (2010), quienes coinciden en que la inclusión no se limita al acceso, sino que requiere condiciones pedagógicas, lingüísticas y culturales que garanticen la participación efectiva. Los resultados muestran que, si bien existe reconocimiento de la diversidad, aún no se consolidan estrategias formativas que permitan eliminar las barreras comunicativas ni asegurar el acceso equitativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En conjunto, los hallazgos subrayan la necesidad de avanzar hacia entornos formativos más accesibles, cultural y lingüísticamente pertinentes, y pedagógicamente preparados. La evidencia confirma que la inclusión constituye un componente esencial para la equidad educativa (Espinoza, 2025). En este marco, la formación de estudiantes con discapacidad auditiva no puede depender de apoyos individuales, como el mentor, sino que requiere políticas institucionales que garanticen la formación docente, la disponibilidad de intérpretes, el uso de tecnologías de apoyo y la sensibilización de la comunidad educativa. Asimismo, resulta fundamental reconocer la LSM como una lengua plena, vehículo de identidad y herramienta para la equidad (Marzo, et al., 2022).

En consecuencia, los resultados destacan la urgencia de transformar las escuelas normales en espacios genuinamente inclusivos, donde se eliminen prácticas de audismo y se garantice el acceso equitativo a los recursos educativos. Esto implica no solo la capacitación docente en enfoques inclusivos y en el uso de la LSM, sino también la implementación de estrategias institucionales que atiendan de manera anticipada las necesidades del estudiantado. Entre ellas, se encuentran la incorporación de tecnologías asistidas, el diseño de apoyos personalizados desde el inicio de la trayectoria académica y la construcción de entornos educativos que reconozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural.

Limitaciones del estudio

El presente estudio se desarrolló con la participación de los dos únicos estudiantes con discapacidad auditiva inscritos en la institución al momento de la investigación. Si bien esta situación permitió un abordaje profundo y contextualizado de sus experiencias, el reducido tamaño muestral limita la posibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones o contextos educativos. En este sentido, los hallazgos deben interpretarse como aportes de carácter exploratorio y descriptivo.

Asimismo, el estudio se circunscribe a una institución específica, cuyas políticas de inclusión, recursos disponibles y cultura organizacional influyen directamente en las experiencias analizadas. Por ello, los resultados reflejan una realidad situada y no necesariamente representativa de otras instituciones de educación superior. Futuras investigaciones con muestras más amplias o en distintos contextos permitirían contrastar y ampliar los hallazgos aquí presentados.

Conclusiones

El hallazgo central de este estudio confirma la persistencia del audismo como estructura de poder que configura de manera sistemática la experiencia formativa del estudiantado normalista con discapacidad auditiva. El audismo no se reduce a prácticas aisladas de exclusión ni a carencias técnicas en los apoyos institucionales; constituye un orden simbólico que jerarquiza la oralidad como norma legítima de comunicación y producción de conocimiento, subordinando otras formas lingüísticas y culturales. En este marco, la diferencia no es reconocida como expresión de diversidad, sino como desviación respecto de un ideal oyente que opera como medida implícita de normalidad académica.

Desde una perspectiva de justicia lingüística, estos hallazgos evidencian una vulneración estructural del derecho a la educación en condiciones de igualdad y del derecho al reconocimiento pleno de la lengua de señas como lengua legítima en el contexto normalista. La inclusión no puede entenderse como concesión ni como política compensatoria dirigida a sujetos “deficitarios”, sino como obligación institucional orientada a garantizar condiciones equitativas de participación, aprendizaje y producción académica. Cuando las políticas se limitan a ajustes razonables sin cuestionar la hegemonía comunicativa oyente, se perpetúan formas sutiles pero persistentes de exclusión.

El audismo identificado se inscribe tanto en interacciones cotidianas como en prácticas pedagógicas, dispositivos de evaluación, reglamentaciones y culturas organizacionales que reproducen desigualdades simbólicas. En consecuencia, avanzar hacia una educación superior basada en derechos exige transformaciones estructurales: institucionalizar la formación en cultura sorda y diversidad lingüística, reconocer formalmente la lengua de señas como medio válido de enseñanza y evaluación, revisar normativas que invisibilizan otras modalidades comunicativas y promover políticas transversales que sitúen la diversidad como principio rector y no como excepción administrativa.

Este estudio contribuye al campo académico, aunque situado en un contexto específico, sus hallazgos interpelan de manera profunda a la educación superior al recordar que la inclusión no puede sostenerse en la lógica de la concesión, sino en el reconocimiento pleno de la dignidad lingüística y cultural de las personas sordas. Reconocer la lengua de señas como lengua legítima de pensamiento, aprendizaje y producción académica no es un gesto simbólico, sino un acto de justicia.

Asumir este desafío supone transformar a la escuela normal en un espacio donde ninguna forma de comunicación sea considerada inferior, donde la diferencia no sea tolerada sino valorada, y donde la participación plena sea una realidad cotidiana. En ese horizonte, la educación superior puede convertirse en un escenario de encuentro genuino, capaz de desmontar históricas jerarquías comunicativas y de afirmar, en la práctica, que el derecho a la educación solo se cumple cuando todas las voces, también las que se expresan en lengua de señas, son escuchadas, reconocidas y respetadas.

Futuras líneas de investigación

Línea de investigación 1: *Formación docente para la inclusión del estudiantado con discapacidad auditiva*. Esta línea se orienta a comprender y fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas en la educación superior, especialmente en las instituciones formadoras de docentes, mediante la profesionalización del profesorado en el uso de estrategias comunicativas y didácticas que garanticen el derecho a la educación de las personas sordas. Su propósito central es analizar cómo las y los docentes de las escuelas normales se enfrentan al reto de atender la diversidad, particularmente cuando en sus aulas se integran estudiantes con discapacidad auditiva y qué apoyos institucionales o formativos requieren para hacerlo de manera efectiva.

Las preguntas que guían esta línea son: ¿qué nivel de dominio y uso de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) poseen los docentes de las escuelas normales?, ¿qué concepciones sobre inclusión educativa y discapacidad auditiva prevalecen entre los formadores de docentes?, y ¿qué estrategias de formación continua podrían favorecer la equidad y la comunicación efectiva en el aula normalista?

Entre los objetivos específicos se plantea (1) identificar los conocimientos, actitudes y prácticas del profesorado normalista respecto a la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva; (2) analizar las necesidades de formación docente en el uso de la LSM y en la adaptación de estrategias pedagógicas inclusivas y, finalmente, (3) proponer un programa de capacitación orientado al desarrollo de competencias comunicativas y pedagógicas que promuevan la equidad y la justicia educativa.

La metodología propuesta combina un enfoque mixto con un diseño descriptivo-exploratorio. En la fase cuantitativa se aplicarán cuestionarios diagnósticos para conocer el nivel de conocimiento y actitudes hacia la inclusión; mientras que en la fase cualitativa se realizarán entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase y grupos focales con docentes de distintas áreas. El análisis de los datos se efectuará mediante estadística descriptiva y análisis de contenido, buscando identificar patrones, discursos y prácticas que reflejen los avances y desafíos en la construcción de entornos educativos inclusivos.

Línea de investigación 2: *Trayectorias académicas y experiencias formativas de estudiantes sordos en instituciones formadoras de docentes*. Esta línea de investigación tiene como finalidad comprender, desde una perspectiva vivencial y narrativa, los procesos de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes sordos en las escuelas normales. Se busca visibilizar sus trayectorias académicas, las barreras y apoyos que enfrentan, así como los

aprendizajes y transformaciones que emergen de su experiencia formativa en contextos que aún transitan hacia la inclusión. El análisis de estas experiencias permitirá reconocer tanto las limitaciones institucionales como los ejemplos de resiliencia y agencia que caracterizan a los futuros docentes con discapacidad auditiva.

Las preguntas que orientan este trabajo son: ¿cuáles son las principales barreras y apoyos que enfrentan los estudiantes sordos en su formación docente?, ¿cómo inciden las condiciones institucionales, pedagógicas y comunicativas en su acceso, permanencia y egreso?, y ¿qué aprendizajes y transformaciones personales surgen de su experiencia formativa en un entorno de inclusión parcial?

Los objetivos que guían la línea son (1) describir las experiencias académicas y sociales de estudiantes sordos en su tránsito por las escuelas normales;(2) analizar los factores institucionales y personales que favorecen o limitan su participación plena y equitativa; y (3) generar propuestas de mejora institucional que promuevan trayectorias formativas más inclusivas y accesibles.

Metodológicamente, esta línea adopta un enfoque cualitativo con diseño narrativo y de estudio de casos múltiples. Se emplearán entrevistas biográficas a profundidad, análisis de documentos institucionales y observación participante, con apoyo de intérprete de LSM cuando sea necesario. El análisis de la información se realizará a través de la codificación abierta, axial y selectiva, con triangulación de fuentes para garantizar la validez y riqueza interpretativa de los hallazgos. Esta línea busca, en última instancia, aportar evidencias que sirvan de base para la formulación de políticas institucionales de inclusión y para la transformación de las prácticas pedagógicas hacia una educación superior más justa y equitativa.

Agradecimientos

Un agradecimiento a los informantes por los datos proporcionados a través de las entrevistas a profundidad y los relatos biográficos; al mismo tiempo, un agradecimiento especial al intérprete Josué Aporte Reyes por su valiosa colaboración en la implementación de las entrevistas y por ser el puente para acceder a la información proporcionada por los entrevistados.

Referencias

- Aceituno-Aceituno, P., Madrigal-Barrón, P., Vázquez-López, S., & Bousoño-Calzón, C. (2025). Fortaleciendo la inclusión de las personas con discapacidad en universidades online: análisis de una propuesta de formación del profesorado basada en la mejora de las competencias y la motivación. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (32), 29–58. <https://doi.org/10.51302/tce.2025.24461>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Reimpresión. Editorial Paidós Educador.
- Álvarez, P., Alegre, O, y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve-revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. Vol.18, Núm. 2, Art. 3 (pp.1-15). <https://www.redalyc.org/pdf/916/91625870003.pdf>
- Andrango, L. (2017). *Educación inclusiva y atención a la diversidad en contextos interculturales*. Editorial Universitaria.
- Arias, M., y Alvarado, S. V. (2015). *Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social del conocimiento*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE*, Vol. 3, No. 2. <https://n9.cl/f64oh>.
- Cámara de diputados (2019). *Ley General de Educación*. Cámara de diputados. H. Congreso de la Unión. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Campusano, B. (2011). *Introducción a la logogenia*. Cuaderno intercultural. http://www.cuadernointercultural.com/wpcontent/uploads/2011/05/intro_logogenia
- Climent, G. (2009). *Discapacidad y exclusión social: un enfoque desde los derechos humanos*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- De la Peña, A. (2015). La educación inclusiva: responsabilidad de universidades y normales. En Del Río, N. (comp.). *Políticas inclusivas en la educación superior de la ciudad de México*. (pp.45-60). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/14/6653/14.pdf>
- ENADIS (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/>

- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender mejor*. Narcea.
- Espinoza, J. (2025). El aporte de la retórica en el diseño de materiales didácticos para personas con discapacidad. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, vol. 28, (249), pp. 51-63.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Paideia.
- Gobierno de México (2010). *Lengua de Señas Mexicana* (LSM). CONADIS. <https://n9.cl/vr4to>
- González-Montesino, R. H., & González Sánchez, N. (2022). La participación de las familias sordas en centros educativos españoles: un estudio exploratorio. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15 (EspecialII), 5–18. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4648>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, S y Amezcua, M. (2021). Diez claves para la elaboración de un relato biográfico. *Revista Index de enfermería*. Cuarto Trimestre 2021. Vol. 30, núm. 4. (pp. 353-354). https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962021000300017&script=sci_arttext
- Islas, L. (2012). *La importancia del manejo de la lengua de señas mexicana de parte de las madres oyentes, en el aprendizaje de sus hijos sordos*. [Tesis para obtener el grado de maestría en educación con acentuación en educación media superior]. Tecnológico de Monterrey. Archivo digital. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571787/DocsTec_12739.pdf?sequence=1
- Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 69, julio-diciembre, 2015, pp. 223-235. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413642323003>
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación y a la educación superior, en Gutiérrez, A. y Martínez, M. (comps.). *La democracia y los derechos sociales y económicos*,

- Aguascalientes: UAA, (pp. 177-186).
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a12.pdf>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Marzo, A., Rodríguez, X. y Fresquet, M. M. (2022). La lengua de señas. Su importancia en la educación de sordos. *Varona Revista Científico Metodológica*, 75(2), 1-8. Universidad Pedagógica Enrique José Varona, Cuba
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360673304006>
- Plan Nacional de Desarrollo. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Diario Oficial de la Federación, DOF 12-07-2019.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gs.c.tab=0
- Quiceno, L. M., & Abello Camacho, D. M. (2025). Retos y estrategias en abordajes metodológicos cualitativos con personas sordas usuarias de lengua de señas. *Psicoperspectivas*, 24(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol24-issue1-fulltext-3462>
- Ragin, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social*. Siglo del hombre editores.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.
- Sánchez, T. R., Gómez, V. J., Dicado, M. A., y Campi, C. F. (2019). Estrategias metodológicas inclusivas para niños con discapacidad auditiva en el nivel básico. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 1(7), 1-16.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v30i1.1135>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Nueva Escuela Mexicana: fundamentos, principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- UNESCO (2015). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*.
<https://n9.cl/oc68>
- Varona, B. A. (2018). El audismo desde la imagen inconsciente del cuerpo. *CIES colegio Internacional de educación superior*. Vol. 4, núm. 1. <https://cies-revistas.mx/index.php/Psicomotricidad/article/view/77>

Verástegui, M. V. (2017). *Universidades tecnológicas y politécnicas: modelos de inclusión educativa para alumnos sordos señantes*. Tesis de Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación. Unidad Autónoma Metropolitana. <https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2018/01/TESIS-VERASTEGUI-2017.pdf>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Rol de Contribución	Autores
Conceptualización	Raymundo Murrieta Ortega (principal) y José María Nava Preciado (apoya)
Metodología	Raymundo Murrieta Ortega
Software	No aplica
Validación	Raymundo Murrieta Ortega (principal) y José María Nava Preciado (apoya).
Análisis Formal	Raymundo Murrieta Ortega
Investigación	Raymundo Murrieta Ortega
Recursos	Raymundo Murrieta Ortega.
Curación de datos	Raymundo Murrieta Ortega
Escritura - Preparación del borrador original	Raymundo Murrieta Ortega.
Escritura - Revisión y edición	Raymundo Murrieta Ortega (principal) y José María Nava Preciado (apoya).
Visualización	Raymundo Murrieta Ortega
Supervisión	Raymundo Murrieta Ortega
Administración de Proyectos	Raymundo Murrieta Ortega.
Adquisición de fondos	Raymundo Murrieta Ortega, José María Nava Preciado (igual).