

Caracterización de las estrategias curriculares inclusivas que ejecuta la Universidad del Quindío para atender a los estudiantes con discapacidad auditiva.¹

Characterization of the inclusive curricular strategies executed by the Universidad del Quindío to serve students with hearing impairment.

Ruth María González Vélez²

Lady Viviana Zapata Franco³

Ana Sofía Gaviria Cano⁴

Resumen.

Hablar sobre inclusión en las Instituciones de Educación Superior ha tomado mayor fuerza en los últimos tiempos, esto debido a la necesidad de mejorar la calidad de vida y el pleno desarrollo de todos los seres humanos, por lo anterior el propósito de esta investigación es caracterizar las estrategias curriculares inclusivas que ejecuta la Universidad del Quindío para con la población con discapacidad auditiva. El tipo de investigación usado fue cualitativo, con un diseño de estudio de caso. La recolección de la información se realizó por medio de entrevistas a docentes y estudiantes con discapacidad auditiva. Los resultados de este estudio evidencian que existen todavía muchas limitaciones para que la inclusión responda a las necesidades de los estudiantes con esta discapacidad, por este motivo se proponen estrategias metodológicas que parten de los aspectos por mejorar, a fin de que sean incorporados en los desarrollos curriculares y pedagógicos en clave de inclusión.

Palabras clave: Limitación auditiva, Inclusión, Educación Superior, Discapacidad, Lengua de señas.

¹ El artículo presente es el producto de la investigación en inclusión en la educación superior, realizada en el programa de los aspirantes a Especialistas en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira, cohorte XL. 2021-2022

² Estudiante de Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira, cohorte XL. Correo: ruth.gonzalez@ucp.edu.co

³ Estudiante de Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira, cohorte XL. Correo: lady.zapata@ucp.edu.co

⁴ Asesora de trabajo de grado, docente e investigadora. Universidad Católica de Pereira.

Abstract.

Talking about inclusion in Higher Education Institutions has gain particular strength in recent times, this due to the need to improve the quality of life and the full development of all human beings, so the purpose of this research is to characterize the inclusive curricular strategies executed by the Universidad del Quindío for the population with hearing impairments. The type of research used was qualitative, with a case study design. Information was collected through interviews with teachers and students with hearing impairments. The results of this study show that there are still many limitations for inclusion to respond to the needs of students with this disability; for this reason, methodological strategies are proposed that start from the aspects to be improved, so that they are incorporated into the curricular and pedagogical developments in terms of inclusion.

Key words: Hearing limitation, Inclusion, Higher Education, Disability, Sign language.

I. Introducción

La discapacidad auditiva puede producirse por factores congénitos o adquiridos como puede ser enfermedades o traumatismos, teniendo como consecuencia, en ambos casos, una barrera lingüística, al no lograrse procesar información a través del sentido auditivo. (Santos, et. al., 2008). En tal sentido, las personas con discapacidad auditiva tienen como primera lengua, la lengua de señas; la lectura y la escritura en español actúa como segunda lengua. Por tanto, cuando lo anterior no es tenido en cuenta, los estudiantes pierden interés y no desean avanzar en su aprendizaje, debido a todas las dificultades académicas que surgirán en sus procesos.

Se ha notado la gran problemática de las personas con discapacidad auditiva en cuanto a las condiciones dadas para acceder, continuar y terminar sus estudios. Según el datos del Instituto de Sordos de Colombia (INSOR, 2006), el 73% de las IES reportan no haber graduado estudiantes con discapacidad auditiva, así mismo, podemos observar la baja cantidad de estudiantes con discapacidad auditiva que culminaron sus estudios en algunos departamentos (Díaz, 2017).

Los diferentes estudios convergen en que si bien hay una comprensión de la inclusión, la puesta en práctica de estrategias y metodologías implica un reto importante, que debe contar con un compromiso por parte de los actores del sistema educativo en el momento de dar aplicabilidad a los lineamientos y políticas planteadas.

Teniendo en cuenta la normatividad, es importante resaltar que en estudios realizados por el INSOR, concluyen que las adaptaciones curriculares son mínimas y evidencian una problemática aún latente, pese a los lineamientos estatutarios.

El 38% de las IES aplican adecuaciones para facilitar la permanencia del estudiante persona con discapacidad auditiva, dentro de las cuales se encuentran en un 11% apoyo psicológico, 7% adecuación de estrategias didácticas, 6% adecuaciones curriculares, diagnosticación de necesidades, flexibilización de la evaluación, formación de docentes, tutorías con intérpretes, nivelación y formación en castellano. En contraste, el 61% de los IES restantes reportan no haber aplicado adecuaciones para el acceso de población sorda. (Díaz, 2017, p. 43)

Es así que, solo el 6% de las Instituciones de Educación Superior (IES) realizan adecuaciones curriculares; es decir que un número significativo de la población no obtendrá un conocimiento claro y completo de las actividades académicas planteadas en su programa de estudios dentro de las IES.

En esta misma línea, encontramos investigaciones precedentes de carácter local, nacional e internacional, que han estudiado la inclusión de personas con discapacidad auditiva, las cuales se han enfocado en indagar por: (1) la educación inclusiva, (2) la percepción del estudiante frente a la inclusión, y (3) políticas y propuestas curriculares.

Al respecto, Gómez y García (2017) concluyen en la importancia de incluir a las personas con discapacidad auditiva en escenarios educativos que respeten la individualidad. Por su parte, Gómez (2021) y Molbaek (2017) en sus estudios, coinciden en que las estrategias de enseñanza inclusiva y los ajustes curriculares, dependen en gran medida de la iniciativa y el compromiso docente. Siendo necesario, según Salazar (2017), realizar modificaciones desde el momento en que las personas con discapacidad auditiva tienen su primer acercamiento a las IES hasta su graduación, dejando unos puntos abiertos de trabajo como son mejor acompañamiento y adaptaciones curriculares pertinentes que puedan ser luego evaluadas. Cheng & Fung (2018), mencionan que no siempre los estudiantes con discapacidad auditiva culminan sus estudios universitarios por la dificultad del proceso; sino que también se puede generar en un porcentaje (bajo-medio) por falta de autodeterminación. Por lo que sugieren que las IES deben fomentar en los estudiantes la independencia, la competitividad y el establecimiento de relaciones sociales.

En relación con la percepción del estudiante con discapacidad auditiva, Proenza & Acosta (2017) encuentran que una de las mayores barreras presentadas es la lingüística, al igual que las dificultades de accesibilidad hacia los documentos para aumentar sus conocimientos. Por otro lado, Bonilla y Estrada (2017) identificaron que la población se ha sentido estigmatizada y excluida, por tal razón concluyen que los procesos de aprendizaje deben estar ligados a la realidad y la práctica social de la cultura a la que esta comunidad pertenece.

Para Ochoa et. al., (2017), lo anterior debe estar acompañado de la organización y construcción de políticas de inclusión, que permitan el direccionamiento en torno a las diversidades y la inclusión en diálogos abiertos entre docentes y estudiantes.

Es así como queda clara la necesidad de realizar estudios actuales que brinden información oportuna y acertada sobre la población con discapacidad auditiva en las IES, específicamente en la ciudad de Armenia, de la misma manera es importante resaltar las necesidades de currículos apropiados y pertinentes que posibiliten mirar a los estudiantes de manera completa con unas demandas cognitivas, sociales y afectivas; sin dejar de lado los contenidos y metodologías estipuladas por las instituciones dentro de sus currículos.

En este orden de ideas, el presente estudio se plantea como interrogante ¿Qué tipo de estrategias curriculares inclusivas se ejecutan en la Universidad del Quindío para atender a los estudiantes con discapacidad auditiva?, en consecuencia, el objetivo central está encaminado a caracterizar las estrategias curriculares inclusivas que ejecuta la Universidad del Quindío para atender los estudiantes con discapacidad auditiva. Para alcanzarlo, se establecen propósitos específicos relacionados con: (1) identificar la percepción que tienen docentes y estudiantes con discapacidad auditiva sobre las estrategias curriculares que lleva a cabo la Universidad, (2), establecer el nivel de correspondencia entre la caracterización de las estrategias curriculares y la percepción que tienen los estudiantes con discapacidad auditiva de la Universidad, y (3) plantear estrategias metodológicas centradas en la forma de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva que apoyen los procesos curriculares en la Universidad del Quindío.

II. Referente teórico.

La fundamentación teórica del ejercicio investigativo está orientado en tres categorías como son la Educación superior inclusiva, las estrategias curriculares inclusivas, y las formas de aprendizaje de las personas con discapacidad auditiva.

Al hablar de *educación superior inclusiva* se hace necesario dar una mirada desde los lineamientos políticos (MEN) 2013, que se fundamentan en las características de la educación inclusiva de pertinencia, participación, diversidad, interculturalidad, equidad y calidad.

El MEN (2013, citado en Aristizabaleta y Ochoa, 2016) propone en los lineamientos de la política de la educación superior inclusiva (2013), cuatro retos para promover en las IES: “generar procesos académicos inclusivos; contar con docentes inclusivos; promover la investigación, innovación social, recreación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva; construir y consolidar una estructura administrativa que sustente las estrategias y acciones de la educación superior” (p.44)

De esta manera podemos ver que cuando hablamos de educación inclusiva estamos haciendo referencia a una inclusión social total, que abarca al individuo de manera íntegra, teniendo en cuenta sus características culturales, lingüísticas y cognitivas, sin dejar de lado la exigencia propia de la academia, según Gómez y García (2017) “la UNESCO indica que para lograr la calidad educativa desde el enfoque inclusivo debe existir un equilibrio entre la excelencia y la equidad”. (p.18)

La educación inclusiva la podemos mirar desde tres razones como lo indica Casanova (2016), ética (que implica la participación con equidad y calidad); sociológica (que busca la preparación para la vida laboral); y psicopedagógica (que reconoce las necesidades individuales).

La educación inclusiva no se da en el vacío, esta requiere de un currículo que la integre en sus objetivos, estrategias, metodologías, recursos y talento humano con el que se va a implementar para que todo lo anterior tenga sentido. Según Llano (2018) el currículo se hace más productivo si se concibe como una oportunidad de experiencias reales para maestros y estudiantes.

Esta lógica inclusiva, exige a la educación superior, asumir una estructura curricular abierta, que de acuerdo con Casanova (2016) el estudiante es un agente activo y protagonista de su aprendizaje, por tanto se deben ofrecer diversas rutas para alcanzar el aprendizaje, reconociendo la importancia de la interdisciplinariedad y los procesos de adaptación.

El diseño curricular abierto suele marcar las capacidades que deben desarrollarse y/o las competencias que deben adquirirse al finalizar las diferentes etapas o niveles, unas líneas [...] de aprendizajes importantes a lo largo de la vida, en una concepción de educación permanente, actual y con criterios de evaluación que ofrezcan información acerca de lo conseguido y permitan mejorar el sistema. (p.58).

Por lo anterior, la labor del docente es fundamental, debido a que da importancia a la participación activa de los estudiantes, donde se tendrá en cuenta los contextos, la diversidad y la cultura, dando como resultado un **currículo flexible**.

Según Marchesi (2014) los currículos diversos permiten una inclusión efectiva, que respeta a cada ser humano en su individualidad y se preocupa por sus avances tanto a nivel académico como social. Es allí donde se evidencia la importancia de las estrategias de inclusión como la apertura de caminos hacia cambios reales en la educación. Teniendo en cuenta los tres elementos de la inclusión, que son: culturas, políticas y prácticas inclusivas, esto sustentado por Casanova (2016).

Estos currículos diversos, en el caso de la población con discapacidad auditiva, deberá reconocer las condiciones lingüísticas para acceder a la información, están marcadas por una segunda lengua. Entendiendo que el estudiante se ve enfrentado a un bilingüismo, según Gutiérrez, Hernández y Hernández (2018) se refiere a: “uso y/o la competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes: una viso-gestual, la lengua de señas, una auditivo-vocal, la lengua oral” (p.6). Teniendo en cuenta la tendencia oralista de la lengua de señas, se distinguen algunos métodos comunicativos de enseñanza, mencionados por el MEN Ecuador (2019), entre ellos encontramos: El método analítico-sintético, método Global, método escrito, método comunicativo, método verbotonal. De igual modo, Bernal (2018) resalta la importancia del uso de las operaciones mentales como estrategia de apoyo fundamental en el trabajo con personas con discapacidad auditiva, las cuales acercan al docente al uso de diferentes métodos, que hacen el proceso más rico.

Además de los aspectos comunicativos, los estudiantes con discapacidad auditiva, deben contar con un proceso asertivo en el desarrollo del aprendizaje, ofreciéndoles un ambiente social, el cual los acoja y comprenda; posibilitando su participación en todos los ámbitos del crecimiento, para que al final se garantice su buen desarrollo cognitivo, social y afectivo. Este desarrollo les permitirá tener una actitud positiva frente a los desafíos que le supone su discapacidad (Moreno y Tejada, 2018).

III. Metodología.

El tipo de investigación del presente trabajo es cualitativo, debido a que tiene un carácter interpretativo que permitió conocer las experiencias de las personas con discapacidad auditiva y docentes al interior de la Universidad del Quindío; este tipo de investigación facilita la comprensión del fenómeno. El carácter de esta investigación es descriptivo, con un diseño de estudio de caso único (una IES), en la que se buscó ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.

El desarrollo metodológico se dio en diferentes fases: la primera de carácter exploratorio, luego la recolección de datos, seguido del análisis de la información y las conclusiones del estudio. Lo anterior se realizó por medio de la entrevista en profundidad dado su carácter abierto con el fin de obtener mayor información.

Los participantes del estudio fueron 7 estudiantes con discapacidad auditiva y 9 docentes de diferentes programas académicos de una Universidad pública de Armenia. Para llevar a cabo la recolección de la información, se cumplieron como criterios éticos la socialización de la propuesta investigativa y la firma del consentimiento informado. Como criterios de inclusión se tuvieron en cuenta: estudiantes con discapacidad auditiva que estuvieran activos y docentes que hubiesen tenido en sus aulas estudiantes con esta discapacidad.

IV. Resultados.

1. Caracterización de los procesos curriculares que ejecuta la Universidad del Quindío con la población con discapacidad auditiva.

1.1. Conocimiento de estudiantes y docentes sobre las políticas nacionales e institucionales alrededor de la atención de la población con discapacidad auditiva.

En cuanto al conocimiento sobre las leyes y decretos que existen sobre la población con discapacidad auditiva se encontró que tanto estudiantes como docentes poseen conocimientos muy generales. Estos se encuentran relacionados con el acceso a la educación, a la vida laboral y a la participación y disfrute en las diferentes esferas de la vida. Al respecto, los estudiantes manifiestan “E4: Conozco la ley y la importancia que hay en los procesos de inclusión en todos los ámbitos, académico y laboral, todo ello con el fin de brindarles posibilidades dignas dentro de la sociedad; E5: Es la política que busca que todas las personas del país, que tengan alguna discapacidad, puedan acceder a los servicios de educación; E6: Conozco que las personas con discapacidad tienen derechos en todo el territorio nacional a ser incluidos, tienen derecho al trabajo, a la educación en general, a no ser excluidos ni silenciados y que puedan compartir y participar de esos beneficios dentro del programa de inclusión. E7: Conozco la ley de inclusión que habla sobre las políticas nacionales, ellas tienen como objetivo asegurar el goce de las personas con discapacidad en todas las áreas de la sociedad donde pueden participar como iguales con todas las demás personas”.

Por su parte los docentes refieren que las leyes y decretos están relacionados con el acceso al sistema educativo: “D2: La Ley 115, cierto, de 1994 que regula todo el tema de discapacidad, aprendizajes excepcionales o diversidad múltiple; D4: Conozco que hay

algunas directrices legales que invitan o que de alguna manera también obligan a que dentro de los contextos educativos, hayan algunos procesos, ajustes, diseños que permitan o posibiliten la inclusión de personas con capacidades diversas; D5: Es una política que tiene que ver con la inclusión, que puede abarcar todo tipo de diversidades funcionales, no solamente la parte auditiva”.

En cuanto al conocimiento sobre las políticas institucionales, tanto estudiantes como docentes las reducen a la contratación de intérpretes y al acceso a la educación superior. Al respecto se refieren “E4: Sí claro, tenemos la participación de intérprete que nos hace que tengamos igualdad con los oyentes en el área de la educación; E2, E3 y E5: En la universidad hay varios sordos y contamos con el apoyo de la universidad para entrar, entonces pienso que están aplicando la ley de inclusión enmarcada en las políticas; E6: La universidad tiene esta ley clara en sus políticas de inclusión brindándonos el acceso a la educación como personas con una discapacidad auditiva; E7: Somos la prueba de que aplican estas normas de inclusión de acuerdo a las políticas públicas donde se nos quiere como institución acoger y dar igualdad de oportunidades dentro del goce y bienestar.”.

Los docentes consideran que una política de inclusión es la contratación de intérpretes para estudiantes con esta discapacidad auditiva “D1, D3 y D8: La Universidad sí cuenta con esas políticas, una de las más destacable es que para la población con discapacidad auditiva tiene contratados intérpretes; Por su parte algunos docentes las políticas se reducen a aspectos de acceso a la educación “D2, D4 Y D8 La Universidad además de implementar acciones en favor de la educación inclusiva y sus familias, viene trabajando en una normatividad que es el artículo 009 del 7 de octubre del 2009 por medio del cual se fijan unos criterios para la asignación de cupos de aspirantes a ingresar a la universidad bajo regímenes especiales que favorezcan el ingreso y la permanencia de grupos poblacionales.”

1.2. Conocimiento sobre la discapacidad auditiva.

Existe por parte de los docentes un conocimiento sobre las habilidades que poseen los estudiantes con discapacidad auditiva, “D1 y D5: He leído por ahí que las personas que tienen esta discapacidad son muy hábiles con la visión; D2: Entendemos que el nivel de introyección que hacen las personas con ese tipo de discapacidad es un poco más lento que el que tiene sus cinco sentidos bien, ellos leen los labios; D3: Para mí no es una discapacidad, es una condición, porque ellos son cognitivamente 100% funcionales. Al no tener un sentido desarrollan muchos otros, algunos son increíblemente inteligentes, y piden que no los tratemos diferente”. Sin embargo, estos no se encuentran preparados para la interacción comunicativa, ya que no manejan lengua de señas: “D1, D6, D5, D7 y D8: No conozco, solamente lo que he aprendido con ellos, porque les he preguntado”. Así mismo, algunos docentes manifiestan el deseo de aprender este lenguaje, pero indican

inconvenientes como el tiempo, la pandemia y los cupos: “D2, D3, D4: Pensaba tomar este semestre lenguaje de señas, pero me fue imposible; D4: Me encanta, en un momento me inscribí pero nunca lo pudimos hacer por la pandemia, sigue dentro de mi proyecto de vida. D8: Deseo tomar este curso pero siempre está lleno, porque los chicos lo toman”. Solo un docente dice conocer y comunicarse con el abecedario: D9 “En la universidad lo uso, me sé es el abecedario y me comunico con ellos, porque lo aprendí desde muy joven”. Encontrando además, que algunos estudiantes poseen dificultades en la comunicación oral, la lectura y la escritura “D1: Yo entendí que el español ellos casi no lo entienden, porque el español es su segunda lengua realmente, entonces todas las observaciones tiene que ser todo a través del intérprete. Con ellos el aprendizaje es un poco más lento; D3: Conozco que hay quienes no gustan del lenguaje escrito, solo únicamente por señas, cuando hay otros que sí; D7: hay que tener en cuenta que algunos les es difícil comprender la lectura”, el docente D9 fue el único que valoró la lectura como una ventaja en ellos “Las personas que tienen condición de discapacidad auditiva pueden leer, eso es una ventaja muy grande”.

1.3. Estrategias pedagógicas implementadas para la inclusión.

Con respecto a las adaptaciones curriculares algunos docentes mencionan que realizan flexibilización en el currículo. Un docente indica que hace cambios en la clase como tal “D1: Yo cambio la clase para todos, tratando de beneficiar entre comillas "las desventajas" que tienen estas personas”. También mencionan hacer cambios en el sílabo “D2: “he adecuado el sílabo, que sea muy flexible, sin perder el rigor académico”. Otros indican hacer modificaciones desde sus experiencias “D9: Estábamos diseñando un proyecto con el uso de un software, como estrategia; D6: Prácticamente debía hacer dos clases”, Por último delegan esta responsabilidad en otros “D4: El ajuste grande lo hacen desde el programa y con los intérpretes”. Por su parte los estudiantes afirman que no hubo cambios que evidenciaran adaptaciones a nivel curricular E3, E4, E5, E7: “No, no había adaptaciones curriculares que me permitieran tener un mayor proceso de aprendizaje”. “E2: Algunos lo realizaban pero otros no, solo llevaban textos muy largos para que pudiéramos desarrollar los temas”.

Con relación al manejo de los recursos de mediación, los docentes coinciden en que el intérprete es un apoyo fundamental para desarrollar los procesos de aprendizaje; “D1: Uno se debe apoyar en el intérprete y se refuerza con una pregunta, se debe implementar nuevas metodologías y técnicas; Sin embargo, se requiere una integración de éste para lograr los objetivos, dado que en ocasiones se pueden convertir en poco favorecedores del aprendizaje. D4: Me di cuenta que daba por hecho de que si tenía la intérprete yo no me tendría que esforzar tanto y no era así; D7: Con un estudiante había inconsistencias en cuanto al intérprete y luego fue cambiado, esto generó una falencia en el proceso

académico, también quiso formar grupos de estudio, pero no fue posible y eso lo llevó a que perdiera la materia;

Los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6 y E7, resaltan la importancia del intérprete en el proceso de aprendizaje y afirman que estos estuvieron presentes en casi todos los momentos académicos. “E1: todo el tiempo he tenido intérprete. Ha sido muy importante ya que, si no estuviera, mi proceso de comprensión sería creo que casi imposible, entonces me siento muy agradecido por ello.” Sin embargo, los estudiantes E5, E6 y E7 mencionan que, lastimosamente se han presentado dificultades en los procesos de interpretación, ya que en ocasiones las interpretaciones no son claras y que el cambio constante de los intérpretes también les afecta. “E5: En ocasiones el proceso de interpretación no ha sido muy bueno, ha habido momentos donde la traducción no es clara y se me ha dificultado el proceso de comprensión, el problema que veo, es que los intérpretes no son muy hábiles y algunos son empíricos y esto ha hecho que se presenten dificultades; E7: También un poco el cambió de intérprete es difícil, ya que nos acostumbramos a una persona y hacer ese hábito nuevamente con otra es un poco difícil”.

Adicionalmente, D1, D2, D3, D5, D8 hacen uso de herramientas y estrategias como: la utilización del lenguaje gestual teniendo en cuenta el ritmo y la vocalización, para que dichos estudiantes comprendan con mayor facilidad los procesos “D5: hablarles con más énfasis en la manera cómo voy a modular las palabras”. Algunos como D1, D3 y D6, D9 manejan preguntas, asesorías personalizadas y hacen adaptaciones y flexibilización curricular, D9: “Lo que hago es tener encuentros con ellos, también hago videos, cartillas y documentos para que les quede más fácil”.

Por su parte los estudiantes E2 y E5, mencionan que algunos docentes hacen uso de recursos visuales para apoyar los textos escritos. “E6: En algunos casos es necesario concertar este tipo de herramientas visuales. E3: Algunos profesores llevan imágenes o se apoyan en clases que propicien mi participación más amplia, puede ser a través de exposiciones y demás”.

En cuanto a los tipos de evaluación los docentes indican que hacen ajustes de tipo metodológico, la forma varía de acuerdo a las necesidades expuestas por los estudiantes: “D2 y D9: preparamos las evaluaciones acorde con la discapacidad; D3: Son regularmente orales, aunque tuve una estudiante que no quiso presentarla de manera oral; D8: He hecho ajustes en los ejercicios evaluativos, por ejemplo con recursos que están en la web; pero la mayoría de los estudiantes sintieron que fueron evaluados igual que sus compañeros E3, E4, E5, E6 y E7 mencionan “Mi forma de ser evaluado era igual a la de mis compañeros”. Así mismo indican que después del diálogo se dieron los ajustes “E1: Los profesores no sabían que no entendíamos la forma de evaluarnos, por esta razón fue necesario hablar con ellos. Esto sirvió para que crearan evaluaciones con gráficos; E2: En algunas ocasiones

pedía que me dejaran exponer el tema de forma oral, cuando tenía mucho contenido escrito. Algunas veces los profesores llevaban preguntas con respuestas en A, B, C o similares, que me eran más sencillas”; Así mismo un estudiante menciona las dificultades en cuanto al tiempo “E3: Tampoco la diferencia de tiempo, hubo muchas veces donde había que pedir más tiempo y en ocasiones no me lo daban”.

1.4 Necesidades pedagógicas para ejercer la enseñanza y lograr el aprendizaje de la población con discapacidad auditiva.

Los docentes D1, D2, D4, D5, D6, D7, D8 y D9: reconocen que necesitan preparación para el trabajo con la población con discapacidad auditiva. Consideran importante aprender lenguaje de señas, teniendo en cuenta aspectos psicológicos y emocionales de estos estudiantes, de la misma manera la importancia de estrategias metodológicas, “D1: Debería haber una formación específica para los que trabajamos con esta población. Capacitación en lenguaje de señas, metodologías de enseñanza aprendizaje que favorezcan su proceso académico; D5: Tenemos que recibir un entrenamiento mucho más sistemático, más planeado, utilizar estrategias más efectivas. Capacitación en el aspecto psico-afectivo o psico-emocional”. D9 “la falta de capacitación es una falencia institucional”. Esto se corrobora con lo planteado por los estudiantes, en tanto que afirman la necesidad que tienen los docentes sobre el uso de estrategias didácticas para el aprendizaje con discapacidad auditiva “E2: A los profesores les faltaba conocer más metodologías que podían usar conmigo. E4 “Hay algunos que son más flexibles que otros, otros simplemente se apoyan en el intérprete y no miran si comprendo o no con su metodología”.

Un aspecto muy relevante para los docentes es el desconocimiento de la presencia del estudiante con discapacidad auditiva en el aula de clase, mencionan que no hay una notificación previa y el estudiante puede pasar inadvertido en un comienzo D3 “ nosotros no sabemos que tenemos estudiantes con esta condición hasta que empezamos la actividad académica con ellos y cuando ingresa a clase por primera vez generalmente es el intérprete el que se acerca y se presenta”, D9: Los docentes no somos notificados, empezamos a identificar los estudiantes que tienen problemas y la dirección del programa no se comunica con nosotros para informarnos. Primero debería hacerse el reconocimiento y la socialización”, es así que un estudiante opina “E3: fue una sorpresa para los docentes el vernos en el salón de clase, no hubo una difusión de nuestra presencia, ya que la universidad no quería asumir la responsabilidad de un intérprete para el acompañamiento de nuestro proceso formativo, recuerdo que cuando yo llegué a la universidad, me recibieron normalmente pero no se dieron cuenta que no escuchaba”

En cuanto al tiempo algunos docentes D3, D4 y D2 mencionan no disponer de tiempo suficiente para capacitarse en el manejo de lengua de señas “D2: los días que se reúne el

grupo de lengua de señas yo tengo otras cosas, el horario nunca me ha favorecido; D4: Tenemos múltiples cosas para hacer, yo pensaba tomar este semestre el tema de lenguaje de señas, pero me fue imposible”. En el caso de los estudiantes, se encontró que para algunos trabajar y estudiar a la vez, les dificulta no solo el manejo del tiempo, sino también los procesos de aprendizaje. De igual manera, el E3 expone que “el horario del intérprete no me favoreció durante el proceso de acompañamiento en las asesorías, ya que su contrato decía que su horario era hasta la 1:00 de la tarde, pero yo tenía clase hasta las 2 ó 3, y en esos horarios yo estaba sola; E5: el estudiar y tener que trabajar al tiempo, en ocasiones me genera mucho cansancio para desarrollar mis labores académicas”; también el estudiante E7 manifiesta que hay poco tiempo para poder participar en las clases debido a las extensas lecturas que debe realizar. “No tengo el tiempo para aportar en las clases, por las extensas lecturas”.

1.5 Disposición y actitudes de los docentes, intérpretes, compañeros, estudiantes. Social en las prácticas.

Al tenerse en cuenta la disposición y actitudes de los docentes, intérpretes, compañeros, estudiantes, los docentes hacen referencia a la dificultad comunicativa y de interacción social “D8: Cuando hacemos trabajo de campo es complicado, no todo el mundo está acostumbrado a interactuar de manera tranquila con una persona que maneja lengua de señas, entonces se les dice: ellos son estudiantes como cualquiera y que pueden interactuar con la presencia del intérprete; D8: Algunas veces olvido que tengo en el grupo estudiantes con discapacidad auditiva, no me gusta, porque no quiero que se sientan excluidos”. Por su parte E6 habla de que algunos docentes son receptivos cuando les ha hecho observación referente a las metodologías de enseñanza: “He notado que al hacerles caer en cuenta que necesitamos otras ayudas didácticas, se han podido realizar adaptaciones. Hay otros que les cuesta comprender mi manera de aprender, sin embargo, son flexibles en cuanto a la exigencia para mis notas y eso me da cierto alivio”.

Con respecto al acompañamiento de la universidad, los docentes D3, D4, D5, D6, D8 y a nivel general, sienten que requieren mayor acompañamiento de la universidad y que no hay procesos de formación certeros para ellos. Consideran que hay falencias en los procesos de comunicación y que esto dificulta los avances. Al respecto indican “D1: No he recibido acompañamiento; El protocolo es a través de vicerrectoría académica, desde su inicio hacen un acompañamiento de estas personas hasta que terminan, se nombra un tutor, quien está siempre acompañándolos en clase, es quien que nos colabora a nosotros los docentes. D2: “Falta mayor énfasis dentro de los programas, la persona con discapacidad auditiva no va a ver una sola materia, que todos los docentes estén preparados para recibirlos. La universidad hace esfuerzos. Las plataformas de la universidad no son amigables con las personas con esta condición”. Pese a lo anterior, un docente D7 afirma que sí se tiene un buen acompañamiento “Cuando se tienen estudiantes con esta condición, la universidad cita a

una charla, en la cual explica el proceso por medio de una profesora que maneja toda esa parte”.

2. Percepción que tienen los estudiantes con discapacidad auditiva sobre los procesos curriculares ejecutados por la Universidad del Quindío.

2. 1 Experiencias académicas (estudiante, docente)

Las experiencias académicas de los estudiantes están referidas a algunas dificultades propias de las temáticas “E1: Me han impactado los temas, hay muchos términos que me deben explicar, pero poco a poco aprendo, sobre todo, en la complejidad cuando algunas materias son integradas en otras”, así mismo están relacionadas con obstáculos comunicativos o el rol que desempeña el intérprete: “E1 Lo más difícil ha sido el español, E2: Hubo una materia que no me gustó para nada, porque las lecturas eran muy largas y no entendía. Me servía el pedir asesorías constantemente; E6: Algo que me frustró fue no poder aprender inglés, pero dentro de las razones que me dan es que el intérprete no sabe hablar en inglés, esto para mí ha sido complejo, porque no encuentro idoneidad en el proceso, siempre he pensado que el intérprete debe ser un profesional en su área, pero en mi caso me he encontrado con personas empíricas que están aprendiendo en el proceso, no todos, pero sí lo he vivido, E7: Los profesores hablaban muy rápido y muchas veces tanto el intérprete como yo nos perdíamos a mitad de clase”. También mencionan gratitud en el proceso E4 “Para mí el hecho de poder estudiar ya es algo que valoro y me parece muy positivo, salir de mi contexto para aprender conocimientos nuevos que puedo aplicar en mi rol como docentes de niños sordos, ¡Qué cosa más positiva puede haber para mí!”, los docentes también mencionan sus dificultades de tipo metodológico y procedimental D2: “... Veía como una estudiante con unas cuantas señas, desarrollaba todo un tema completo, esto me dejaba muchos interrogantes. También estuve con una persona con sordo-ceguera, él quería participar más, pero no podía por su condición, entonces es frustrante; D9: Un estudiante estaba haciendo una investigación, yo lo estaba asesorando por WhatsApp, pero él no me entendía. Su proceso de escritura es mucho más lento y yo no lograba entender lo que me quería decir”.

Así mismo, una docente resalta las habilidades interpretativas que tiene una estudiante y el apoyo de sus compañeros “D3: Hago referencia, a una niña que me sorprendió con su capacidad para analizar y argumentar textos; el trabajo metodológicamente ha sido muy interesante, no ha presentado mayores dificultades porque todo el curso se ha preocupado por desarrollar lengua de señas, entonces hay una comunicación muy fluida”.

2.2 Experiencias personales (intérprete, docentes, compañeros, estudiante).

Algunas de las experiencias personales más significativas para los docentes están enmarcadas dentro del esfuerzo y deseo de superación de las dificultades por parte de los estudiantes “D2: Una estudiante me marcó muchísimo, era la representante de los estudiantes con discapacidad auditiva. Se destacó por ser una buena estudiante; D3: Es muy lindo, que al terminar el semestre ellos se acerquen y me digan “gracias profesora, porque usted me hizo uno más de su grupo, usted no me excluyó”, pero no soy solo yo, son sus compañeros también que los acogen en el aula.

Las experiencias vividas dentro del proceso por parte de los estudiantes son distintas. E1 lo relaciona con el contexto en el que se desarrolló su proceso antes de ingresar a la universidad, el cual dejó vacíos en su aprendizaje: “Me falta practicar mucho el español, en el colegio no me enseñaron lo suficiente, los profesores solo decían “ lo siento debe aprenderlo” y aunque algunos profesores son flexibles, a veces es muy difícil la comunicación con ellos”. E2 enmarca su experiencia en el acompañamiento por parte de sus compañeros en el aula: “Mi experiencia significativa fue hacia los compañeros oyentes, ellos se mostraron muy interesados en mí y eso me hacía sentir muy especial, se interesaban en mi lengua y me apoyaban y yo les ayudaba en las actividades manuales. Así mismo, algunos mencionan sus dificultades “E5: He tenido muchos problemas de salud que me han hecho retrasarme un poco en mis estudios”.

3. *Nivel de correspondencia entre la caracterización de los procesos curriculares y la percepción que tienen los estudiantes con discapacidad auditiva sobre los mismos.*

3.1 Correspondencias

Se evidencian dos tipos de correspondencia, una asociada a los elementos relevantes de la discapacidad auditiva; la otra, con las necesidades que se tienen frente a los procesos inclusivos. En cuanto a la primera, docentes y estudiantes afirman que la lengua de señas es fundamental para la interacción. Ambos reconocen el español como la segunda lengua de las personas con discapacidad auditiva. En relación con la segunda, manifiestan la necesidad de ampliar su conocimiento sobre las políticas inclusivas, además, se requiere mayor preparación y acompañamiento por parte de la universidad, incluyendo estrategias para contextualizar con anterioridad al docente frente a que algún estudiante con discapacidad auditiva estará en aula de clase. De igual modo, mencionan que el intérprete debe ser titulado en la carrera en la que se encuentra asignado.

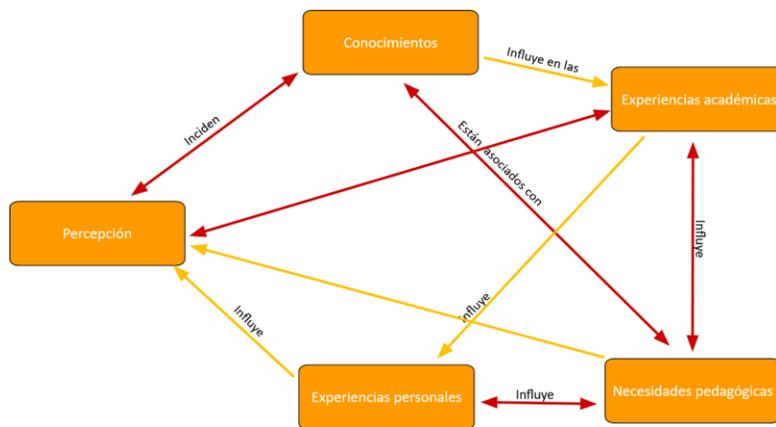
3.2 Divergencias

No existe consenso frente a las adaptaciones curriculares, los docentes indican que sí realizan dichas adaptaciones, pero los estudiantes mencionan que son mínimas o nulas en

algunos docentes. En los mismos docentes se evidencian pocas correspondencia entre sus percepciones y sus experiencias, ya que plantean que los estudiantes con discapacidad auditiva tienen los mismos derechos que los demás estudiantes, pero en ocasiones son indiferentes ante las necesidades de ellos. El rol del intérprete, para ambos cumple un papel fundamental, pero no siempre logra el objetivo de ser mediador en el aprendizaje. El nivel de sensibilización de los docentes alrededor de la inclusión, no corresponde con el conocimiento pedagógico para vincular la inclusión educativa en el aula de clase.

V. Discusión.

Red de análisis (resultado de codificación axial)



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la investigación realizada, en cuanto a los conocimientos por ejemplo de las políticas educativas de inclusión los docentes lo limitan al derecho del acceso a la educación, sin hablar de aspectos importantes como son las características de la educación inclusiva planteadas por el (MEN) 2013 en las cuales encontramos pertinencia, participación y diversidad, de igual manera se dejan de lado los niveles de audición y las metodologías que se pueden implementar teniendo en cuenta estas variaciones, así mismo es latente el desconocimiento de la lengua de señas que para ellos se vuelve una necesidad fundamental en el proceso tanto para docentes como para estudiantes. Lo anterior está de acuerdo con lo expuesto por Proenza & Acosta (2017) encuentran que una de las mayores barreras presentadas es la lingüística, al igual que las dificultades de los docentes para aumentar sus conocimientos en cuanto a las discapacidades, de la misma manera Arizabaleta, S. & Ochoa, A. (2016) quienes afirman que es necesario que los docentes posean conocimientos de estrategias y acciones para lograr una verdadera educación superior inclusiva.

En ese sentido al hablar de las necesidades pedagógicas podemos decir que están directamente relacionadas con el conocimiento y con las falencias a nivel metodológico y procedimental de la Institución, es así que uno de los aspectos relevantes es la poca preparación para recibir a dicha población y el desconocimiento que manifiestan los docentes al encontrar al estudiante en el aula de clase sin previo aviso, por consiguiente esto lleva a que el docente ignore la presencia del alumno, de esta manera se cometen errores procedimentales como son; hablar rápido; y metodológicos como: los textos de lecturas extensas, lo cual influye directamente en la poca participación del estudiante, lo anterior también está sustentado por Gómez, Y & García M, (2017) y Bernal, A. (2018) quienes resaltan la importancia de individualizar los procesos, teniendo presente la interacción con el estudiante, generando así interés en los momentos de aprendizaje.

Otro punto, es la necesidad de aprender la lengua de señas básica por parte de los docentes, resaltando la importancia de la interacción directa con los estudiantes, donde se genere un mayor acercamiento en el ambiente educativo, (teniendo en cuenta que el español es su segunda lengua). Es así como lo afirma Proenza & Acosta (2017) y Gutiérrez, Hernández y Hernández (2018) que encuentran que uno de los factores más importantes es la lingüística, debido a que fortalece no solo la cognición sino la identidad del estudiante con su entorno académico.

En cuanto a las experiencias académicas están relacionadas con la falta de idoneidad de los intérpretes en cuanto a la correspondencia de ellos en el perfil académico tiende a ser una dificultad que manifiestan los estudiantes, ya que interfiere con los procesos educativos por la limitante en el dominio de las áreas de conocimiento, por consiguiente se evidencia la necesidad de procesos de selección de intérpretes más rigurosos, que cumplan con ese perfil acorde al requerimiento del estudiante, teniendo en cuenta lo anterior, Salazar (2017) resalta que se debe mejorar el acompañamiento en todos los niveles para que los procesos curriculares sean más pertinentes. Al igual que Jaimes, Niño & Porras (2017), afirman que se debe fortalecer la educación teniendo presente las necesidades educativas del estudiante.

Las experiencias personales están referidas a la aceptabilidad positiva que tienen los estudiantes con discapacidad auditiva ante sus compañeros y docentes, allí se encuentra la importancia del reconocimiento de estudiantes en los espacios educativos, por ejemplo una estudiante fue representante de los alumnos con discapacidad auditiva ante la universidad, esto debido a que algunos docentes impulsan de forma positiva su liderazgo. De la misma manera, se resalta en las experiencias académicas la motivación, esfuerzo y deseo de superación propia que poseen los estudiantes, lo cual está de acuerdo con Cheng & Fung (2018) que resaltan la motivación y autodeterminación del estudiante como fundamental en el proceso, Moreno R. y Tejada C. (2018) nos hablan de la importancia de tener una actitud positiva frente a los desafíos y un gran sentido de valor frente a los retos sociales. Por otro

lado, es importante mencionar que un aspecto negativo es el cruce de los horarios de los intérpretes con los tiempos para las asesorías que son un apoyo académico fundamental.

La percepción de los participantes presenta poca correspondencia entre lo que dicen los docentes y lo que manifiestan los estudiantes, debido a que los docentes sienten que sí realizan adaptaciones curriculares, en contraste con los estudiantes que indican que las adaptaciones son mínimas, resaltando que a los docentes desconocer su forma de aprendizaje las clases se vuelven poco incluyentes, con respecto a lo anterior se denota que se requiere deseo e interés del docente por realizar cambios a nivel curricular, de esta manera Molbaek (2017) indica en su investigación que las adaptaciones dependen de la iniciativa del educador. Así mismo Gómez (2021) nos habla sobre la importancia del compromiso docente, partiendo del fortalecimiento de espacios de inclusión y de autonomía.

Todo lo anterior nos lleva a plantear las siguientes estrategias que puedan dar respuesta a las necesidades planteadas en el análisis.

A nivel Institucional:

*Se sugiere que en el momento en que el estudiante ingrese a la universidad para solicitar información, hayan ayudas visuales con números telefónicos de intérpretes donde el estudiante se pueda comunicar y, agende su visita a la Universidad. Así mismo se recomienda que en el momento en que el estudiante se matricule se asigne una convención que permita al docente observar en su lista el tipo de discapacidad que presenta la persona registrada.

*Se propone institucionalizar una jornada por semestre en donde se capacite a los docentes en el conocimiento de la discapacidad auditiva como tal, incluyendo las políticas de inclusión dentro de la Universidad y las estrategias que pueden ser adoptadas por los docentes. Así mismo se sugiere que el curso de lengua de señas tenga mayor cobertura para recibir tanto a docentes como estudiantes, y que sea en diferentes espacios (mañana, tarde y noche), esto debido a la diversidad de horarios de trabajo de los docentes.

*En lo posible el intérprete debe ser seleccionado de acuerdo al perfil profesional para el programa donde se requiere de su servicio, esto con el fin de garantizar su idoneidad en el proceso comunicativo. La selección la puede realizar la universidad con ayuda de la Secretaría de Educación que también direcciona los procesos de contratación de intérpretes a nivel local.

A nivel de programas académicos:

*Se recomienda que los currículos puedan estar pensados en la población con discapacidad auditiva, por tal razón se debe hacer modificaciones en el syllabus (específicamente en las lecturas que plantea el mismo), también en las competencias que deben alcanzar; de igual manera la evaluación debe ser acorde y apropiada al nivel auditivo presentado, (una de las sugerencias dadas por los estudiantes es que sean preguntas de selección tipo a, b, c o en la medida que sea posible exposiciones orales de lo evaluado donde el docente pregunte y el estudiante responda)

A nivel de los Docentes:

*Se sugiere que los docentes puedan utilizar más ayudas a través de imágenes en sus clases, de tal forma que sean más claros los conceptos para los estudiantes y pueda dar oportunidad a la participación, a través de la comprensión en dichas representaciones gráficas.

* Se recomienda que los docentes en la medida que les sea posible puedan participar de forma activa en las clases de lengua de señas que se propician en la universidad, de tal forma que puedan interactuar con los estudiantes con discapacidad auditiva durante el proceso académico.

A nivel de los Estudiantes:

Se propone agenciamiento por parte de los estudiantes con discapacidad auditiva, en cuanto a la presencia de ellos en el aula de clase en ausencia del intérprete, dándose a conocer a los docentes si es posible por sus propios medios, demostrando así su propia capacidad resolutoria.

VI. Conclusiones

Se concluye que al caracterizar los procesos curriculares que ejecuta la Universidad del Quindío de la ciudad de Armenia, queda en evidencia la gran necesidad de realizar procesos más serios que permitan una verdadera inclusión, en donde la participación del estudiante sea más activa, en especial en relación con los ajustes curriculares que no se llevan a cabo y que hacen parte del punto central del proceso educativo, para ello se plantea que se realicen modificaciones importantes en el currículo, así mismo que exista mayor capacitación institucional lingüística y de estrategias que puedan ser implementadas en el aula de clase.

También, se identifica en la percepción de los estudiantes y docentes falencias respecto al mediador comunicativo, enfocado a algunos procesos de interpretación. De igual forma, se evidenció la falta de información por parte de la Universidad del Quindío hacia los docentes en cuanto a la presencia del estudiante en el aula de clase, lo cual genera traumatismo en el buen desarrollo de la clase.

Además se hace relevante mencionar que esta investigación queda abierta a futuras investigaciones teniendo en cuenta a los mediadores comunicativos (intérpretes) y sus percepciones, de igual manera sería importante realizar un análisis documental más profundo, enfocado a la adaptación de un Diseño Universal de Aprendizaje. También se sugiere la implementación de las estrategias aquí planteadas y evaluar los resultados obtenidos.

La población de estudio posee una forma diferente de comunicación rica y válida como cualquier otra, pero que requiere de una sociedad que aún no está preparada para la misma; esta población día a día intenta sobrellevar las diferentes dificultades que se les presentan, quedando así de cara ante una sociedad que aunque habla de inclusión y tiene legislaciones claras sobre el tema, aún no tiene unas adaptaciones curriculares oportunas que satisfagan dicha necesidad.

Para finalizar, resaltamos la gran experiencia al conocer de primera mano una necesidad social tan importante y resaltar los grandes valores encontrados tanto en docentes y estudiantes quienes desean con su esfuerzo transformar su entorno social, para que sea más incluyente a nivel educativo, por esto se espera mayor correspondencia y apoyo por parte del IES, quienes son fundamentales en los procesos de inclusión.

VII. Referencias

- Arizabaleta, S., & Ochoa, A. (2016) *Hacia una educación superior inclusiva en Colombia*, Universidad Pedagógica Nacional.
- Bernal, A. (2018). *Estrategias de enseñanza para maestros con niños sordos*. Universidad Externado de Colombia.
- Bonilla, O., & Estrada, J. (2017). *Significados asignados a la experiencia en Educación Superior, emergentes en las narrativas de 4 estudiantes persona con discapacidad auditivas Pereira 2016*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Casanova, M., (2016). *Educación Inclusiva: un modelo al futuro (2da ed.)*. Editorial Wolters Kluwer.
- Cheng, S. & Fung, K. (2018). *Self-Determination and Integration Among Deaf or Hard of Hearing and Hearing University Students*. Hongshan District, Wuhan, Hubei Province. Faculty of Education, Central China Normal University.
- Congreso de la República de Colombia, *Ley 30 de diciembre 28 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*.
- Díaz, E. V. (2017). *Caracterización de Condiciones de Acceso y Permanencia y Graduación de Estudiantes Sordos en las IES Colombianas*. INSOR.
- Gómez, T. (2021). *Percepciones de estudiantes sordos sobre los procesos de educación inclusiva desarrollados por la Universidad del Quindío*. Pereira. Universidad Católica de Pereira.
- Gómez, Y. & García, M. (2017). *Hacia una Educación Superior Inclusiva*. Universidad del Norte. Puerto Colombia, Atlántico.
- Gutiérrez, C. , Hernández, M. y Hernández, C. (2018). *El bilingüismo en niños y niñas sordos en Educación Temprana*. Universidad de la Laguna, España.
- INSOR, (2006). *Educación Bilingüe para personas con discapacidad auditiva*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Jaimes, Y. , Niño, E. , & Porras, Y. (2017). *Estrategias sobre educación inclusiva de Personas Con Discapacidad auditiva en la Universidad Cooperativa de Colombia*.
- Ley Estatutaria 1618. (27 de febrero de 2013). Congreso de Colombia.

- Ley General de Educación 115. (8 de febrero de 1994). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Llano, F. (2018). Propuesta de un diseño curricular abierto y flexible para estudiantes con necesidades educativas especiales en el marco de la inclusión en el Colegio Orlando Fals Borda I.E.D. Universidad La Gran Colombia.
- Lopez, W., (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, vol. 17, núm. 56, Universidad de los Andes Mérida.
- Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (2014). *Desarrollo Psicológico y Educación* tomo 3. (2da ed). Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación. (2013). *Lineamientos - Política de Educación Superior Inclusiva*.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2019). *Modelo educativo Nacional Bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva*. Ecuador
- Molbaek, M. (2017). Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. VIA University College, Skive. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*. Dinamarca.
- Moreno R. y Tejada C. (coords.) et al. (2018). *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas*. Colección Accessibility Vol. 15. España
- Ochoa, D., Angulo, J., Pico, L. (2017). Inclusión Social de la población con limitación auditiva en la Educación Superior. *Revista Logos, Ciencia & tecnología*, vol 9 No. 1, Policía Nacional.
- Proenza, J. Acosta, G. (2017) *La educación inclusiva para estudiantes sordos en la Corporación Universitaria Iberoamericana de Colombia*.
- Salazar, M. (2017) *Estrategias para la Inclusión de estudiantes sordos en la Educación Superior Latinoamericana*. Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Santos, D., Baquero, S., & Beltrán, M. (2008). *Adaptaciones Pedagógicas para Estudiantes Sordos en la Universidad Nacional de Colombia: Reflexiones Curriculares*. *Revista Colombiana de Educación*, 11. Colombia
- Strauss, A & Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia.