

## Creencias docentes sobre la discapacidad auditiva

**Caterina Quintana Leal**

*Universidad Pedagógica Nacional*

[caterinql@gmail.com](mailto:caterinql@gmail.com)

**Alba Yanalte Álvarez Mejía**

*Universidad Pedagógica Nacional*

[yalvarez@upn.mx](mailto:y Alvarez@upn.mx)

**Cuauhtémoc Gerardo Pérez López**

*Universidad Pedagógica Nacional*

[cgperez@upn.mx](mailto:cgperez@upn.mx)

**Área temática:** Evaluación de docentes e investigadores

### Resumen

El objetivo del presente fue conocer las creencias acerca de los modelos explicativos de la discapacidad auditiva y la relación del docente con alumnos sordos. Las creencias se midieron mediante tres categorías: 1) creencias relacionales: superficiales, prácticas y transformadoras; 2) creencias explicativas: prescindenciales, rehabilitadoras, sociales y culturales; y 3) creencias inclusivas. Se realizó un estudio descriptivo cuantitativo; se aplicó una escala Likert con 44 ítems. Participaron 58 docentes de tres escuelas de educación básica de la Alcaldía Tlalpan; 41 de primaria, 12 de preescolar y 5 de maternal; 10 de ellas tenían experiencia con la comunidad sorda. Los resultados indican que los participantes tienen creencias relacionales transformadoras, creencias explicativas sociales y culturales, y creencias inclusivas favorables. Puede suponerse que la comunidad participante está en disposición de recibir capacitación que le posibilite trabajar con alumnos sordos, haciendo factible que este sector de la población reciba educación formal escolarizada.

**Palabras clave:** Creencias docentes, personas sordas, modelos explicativos

### Justificación

La población sorda también forma parte de la comunidad estudiantil, lo cual requiere de educación de calidad en un marco de inclusión educativa. Para lograr tal fin, es necesario crear y consolidar un sistema educativo dispuesto y capacitado, en el que los docentes tengan impacto en la

adquisición y construcción de conceptos socioculturales que elaboran sus estudiantes. Es importante mencionar que esta participación se ve permeada por una serie de creencias adquiridas a lo largo de su vida personal y profesional, impactando en su disposición a actuar frente a la diversidad. En ese sentido generar estudios que aporten datos para explicar las creencias de los docentes para atender a los alumnos con discapacidad auditiva, resulta relevante porque la información obtenida será un insumo en el diseño y planeación de la capacitación docente, con la cual su papel se vea enriquecido con herramientas psicopedagógicas dirigidas a producir una atención educativa de calidad a esta población.

### **Enfoque conceptual**

Existen cuatro perspectivas o modelos que explican la discapacidad, cada una asigna características y tienen finalidades diferentes, a las cuales se asocian ciertas creencias. El modelo de prescindencia, considerada a las personas con discapacidad como inferiores, no son sujetos de derecho, son una carga por ser improductivos. Ante esta situación hay dos posibilidades: el infanticidio o la marginación con trato de caridad (Toboso y Arnau, 2008). Desde este modelo las personas sordas son vistas sin derechos, merecen ser atendidas por ser insuficientes y no pueden tomar decisiones por sí mismas.

El modelo rehabilitador considera a las personas con discapacidad como insuficientes fisiológicamente, por lo que se trata de restablecer la función biológica. Para las personas con discapacidad auditiva aplica el oralismo como única posibilidad para el desarrollo cognitivo y lingüístico, porque se considera a la lengua de señas como limitante en la comunicación e interacción con la mayoría oyente (Pérez, 2014).

El modelo social plantea que “la sociedad es la que discapacita, no es la condición biológica lo que determina a la persona con discapacidad sino las barreras que el entorno le crea” (Verástegui, 2013: 18), es decir, están en desventaja, debido a que la sociedad ha construido un entorno para la población “estándar” (Maldonado, 2013). Se enfatiza la dignidad del ser humano, la necesidad de adecuar los entornos y modificar actitudes que marginan, discriminan y crean estereotipos hacia habilidades o necesidades de las personas con discapacidad.

Maldonado (2013) describe la discapacidad como un problema social en un contexto, cultura, momento histórico y geográfico, es decir, implica solo una parte de la situación; ya que, en una sociedad accesible, sin barreras, las personas con discapacidad pueden tener un desarrollo adecuado y ejercer sus derechos, al acentuar las capacidades en vez de las discapacidades. Así, las personas sordas son consideradas un grupo minoritario con características y cultura propia.

---

El modelo cultural ve a la persona con discapacidad con identidad propia por las interpretaciones personales de sus experiencias de vida, por lo tanto, promueve la convivencia con su comunidad cultural (Verástegui, 2013). La comunidad sorda ha establecido que el término “sordo” con minúscula, se emplea para referirse a una situación audiológica y “Sordo” con mayúscula se refiere al grupo social con identidad cultural (costumbres, prácticas, valores) que usa la lengua de señas para comunicarse (Pérez, 2014; Cruz, 2008; de León et al, 2007).

En cuanto a la atención educativa, este modelo plantea el Modelo Educativo Bilingüe-bicultural (MEBB) en el que la lengua de señas (LS) es el medio principal de comunicación, enseñanza y aprendizaje, por lo que el sordo debe dominarla para luego adquirir una segunda lengua (español) en forma escrita u oral (SEP, 2012). Adamo et al (1997) afirman que a través del MEBB los alumnos tienen la posibilidad de desarrollar un sentido de identidad, orgullo de sí mismos, conocer su herencia cultural, tienen contacto con miembros de su grupo etnolingüístico, lo cual favorece el proceso educativo; además de reconocer en la LS las características propias de una lengua.

El modelo cultural promueve la inclusión al impulsar el desarrollo cognoscitivo del alumno, a través de autonomía moral e intelectual que son desarrolladas mediante un ambiente de respeto y reciprocidad, brindando el espacio y las mismas oportunidades a todos, es decir un “conjunto de procesos y acciones orientados a eliminar barreras que dificultan el aprendizaje y la participación” (SEP, 2011: 12), pretendiendo incluir a las personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, utilizando métodos, técnicas y materiales específicos (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad , 2011).

La inclusión: es un proceso que busca la presencia, participación y éxito de los estudiantes; precisa identificación y eliminación de barreras; y enfatiza aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar (Ainscow, citado en Unir, 2020). Este proceso está asociado con la idea de discapacidad y las creencias asociadas a ésta. Las creencias son “la disposición actuar como si la proposición creída fuese verdadera” (Saab, 1999: 81), por lo que “norman o regulan los procesos y sentidos de la mente y la conducta” (Durán, 2012: 14), es decir, las creencias son “ideas ya asumidas por la sociedad y con las que el sujeto en su desarrollo se encuentra y adopta como interpretación de la realidad”. Es posible, entonces, inferir las creencias de un sujeto a partir sus conductas reiteradas, consideradas como parte del mundo real (Díez, 2017).

Las creencias suponen la certeza o existencia real de lo creído, conllevan a una disposición a actuar; la increencia corresponde a otra certeza o realidad falsa, disponiendo al sujeto a un no actuar en virtud del rechazo a lo no creído; sin embargo, cuando no existe la suficiente motivación,

el sujeto recurre a racionalizar, convenciéndose a sí mismo de que tiene razones suficientes para creer (Díez: 2017). Por lo tanto, las creencias le permiten al sujeto interpretar y actuar frente el mundo que le rodea, de esta forma, las creencias de los docentes se manifiestan en ideas que se acercan o alejan de la inclusión educativa en la atención a estudiantes con discapacidad auditiva.

Las creencias hacia un grupo están asociadas a prejuicios y actitudes negativas, que hacen más semejante o diferente al otro con respecto al propio grupo de pertenencia (Arenas et al, 2011). Luján (2013) encuentra creencias asociadas a las capacidades de los estudiantes sordos para comprender la clase o retener información, por lo que delegan la comunicación al intérprete y se basan solamente en la comunicación oral para impartir la clase y retroalimentar al estudiante sordo, sin construir una relación con estos alumnos más allá del interés académico.

Tanto el artículo 3º Constitucional como la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad en su artículo 2, enfatizan que se debe garantizar la educación de las personas con discapacidad, brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, permitiendo su participación y reduciendo las situaciones que promuevan la exclusión. Esto implica brindar apoyos educativos, económicos y tecnológicos para el desarrollo pleno del escolar, no solamente inscripción, construcción de rampas y un lugar para sentarse (Pérez-Castro, 2016).

Para romper con las barreras que se presentan en el ambiente, el docente puede realizar: Ajustes razonables, DUA o Plan individual de ajustes y apoyos (Jurado et al, 2018), así como, en el caso de los sordos, el uso de la LS en la comunidad educativa para evitar la marginación y el aislamiento. La formación y capacitación docente también es una variable asociada a la disposición para atender a la diversidad, al igual que creencias como: la experiencia atendiendo a la diversidad, el tiempo para planear y la formación recibida (Granada et al, 2013).

El compromiso con respecto a la inclusión educativa está dividido en tres tipos de relaciones: las sustentadas en lo técnico, las sustentadas en lo práctico y las sustentadas en lo transformador (Cruz, 2008). Las primeras relaciones se consideran superficiales, se centran en el diagnóstico clínico para enmarcar las posibilidades de la persona con discapacidad para aprender o hacer cosas, lo que puede contribuir a que el profesor no esté convencido que su alumno pueda aprender lo mismo que los demás.

Las relaciones sustentadas en lo práctico se basan en vivencias, experiencias y situaciones que dan oportunidad a un estudiante con discapacidad de incorporarse a un aula regular, sin embargo, pueden considerarse como modelos de vida: “si ellos pueden, ustedes por qué no”, o bien la

negación de la discapacidad: “para mí no tiene ninguna discapacidad”. Las relaciones transformadoras, reconocen las dificultades y permiten la reflexión para una práctica educativa inclusiva capaz de realizar adecuaciones curriculares como una posibilidad de crecimiento (Cruz, 2008).

En investigaciones relacionadas con la discapacidad auditiva, Arenas et al (2011); García-Neira (2016); Fernández-Morales y Duarte (2016); Luján (2013), afirman que la comunidad educativa no cuenta con formación o capacitación suficiente para relacionarse con estos estudiantes ni conoce estrategias de enseñanza para hacer accesible el currículo. Arenas et al (2011) enfatizan la presencia del intérprete de LS en el aula, reconoce que la LS es la lengua natural de los sordos y el español en su forma escrita es una segunda lengua, además de mostrar que los estudiantes sordos realizan tareas y son activos dentro del aula (Hernández y Sánchez, 2012).

Bajo este marco referencial, el objetivo del presente es conocer las creencias de los profesores acerca de los modelos explicativos de la discapacidad auditiva y la relación con alumnos sordos.

### **Estrategia metodológica**

El estudio es de tipo descriptivo cuantitativo, dado que, se puede realizar observación y descripción de varios aspectos del fenómeno, no existe la manipulación de variables o la intención de desarrollar causa-efecto con relación al fenómeno (Sousa, et. 2007). El muestreo fue intencional, ya que se trabajó con los docentes que facilitaron la aplicación del instrumento; en ese sentido, los hallazgos son específicos para los respondientes y no es factible generalizarlos.

### **Desarrollo**

#### **Participantes**

Fueron 58 docentes en tres escuelas (dos primarias 41 docentes y un cendi 17 docentes) de la Alcaldía Tlalpan; de ellas, siete son hombres y 51 mujeres. La edad de los docentes va de los 23 a los 69 años, la moda de edad en las escuelas 1 y 2 es 47 y 48 años respectivamente, en tanto en la escuela 3 es de 38. La experiencia docente tuvo un amplio rango, va de 1 a 39 años; solo diez de ellos han trabajado con alumnos sordos. El 48% de la muestra tiene licenciatura en Problemas de aprendizaje, 24 % en Educación Primaria, 20% en Educación Preescolar y, 1.7% en Pedagogía o Psicología educativa.

#### **Instrumento**

Cuando se habla de creencias, se hace referencia a ideas preconcebidas y modos de pensar que determinan en gran medida acciones y conductas; sin embargo, no existe algún instrumento que

permita medir de modo inmediato creencias, actitudes y valores de las personas, por lo que una de las formas de acercarse a medirlo es mediante la valoración de opiniones. Así, se optó por utilizar una escala Likert, por ser un instrumento, que consiste en el uso de ítems o juicios presentados en afirmaciones, a los cuales se requiere de la reacción de los sujetos. Las respuestas son fijas y todas tienen designado un valor similar o equivalente (Fabila, et., 2012). La escala se diseñó ex profeso y tiene 44 ítems, fue validada por docentes-jueces de la Universidad Pedagógica Nacional. Las categorías en las que los reactivos se agrupan son las siguientes:

A) Relación Docente-Alumno. Define el compromiso y la disposición que tiene el docente con respecto a la inclusión educativa de alumnos con Discapacidad Auditiva. Esta categoría tiene tres subcategorías (20 ítems):

- Relaciones superficiales (8 ítems)
- Relación práctica (6 ítems)
- Relación transformadora (6 ítems)

B) Modelo explicativo de la Discapacidad Auditiva. Indaga acerca de la idea que tiene el docente respecto a la Discapacidad Auditiva y las capacidades del estudiante. Esta categoría está compuesta por cuatro subcategorías (18 ítems):

- Modelo de prescindencia (4 ítems)
- Modelo de rehabilitación (6 ítems)
- Modelo social (4 ítems)
- Modelo cultural (4 ítems)

C) Inclusión educativa vs integración educativa. Permite establecer si el docente integra o incluye a los estudiantes con discapacidad auditiva (6 ítems).

### **Procedimiento**

La aplicación se llevó a cabo durante la sesión de Consejo técnico de manera colectiva, en aproximadamente 30 minutos por una de las autoras del presente. Se hizo explícito que los datos obtenidos se utilizarían solo con fines académicos, por lo que se mantendría el anonimato y la participación fue voluntaria.

### **Resultados y Conclusiones**

En este apartado se hace una descripción de las respuestas de los participantes con base en el análisis de los reactivos, en particular las posturas favorables en las distintas categorías. Un primer elemento a destacar es que el 90% de los profesores de educación básica se manifiesta

---

favorable hacia las creencias relacionales transformadoras; además, el 50% asume creencias explicativas culturales y el 22% creencias explicativas sociales.

El porcentaje alto de participantes que asume creencias relacionales transformadoras, se asemeja con los hallazgos de García-Néira (2016), quien informa que el 59% de los docentes participantes en su estudio manifiestan tener creencias y posturas positivas respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Debe mencionarse, sin embargo, que los participantes mencionan no sentirse suficiente formados y/o capacitados para la inclusión educativa de estudiantes Sordos, para lo cual es relevante abrir espacios de reflexión y elaboración de acciones que permitan la participación plena de los docentes en tareas cada vez más incluyentes.

Asumir creencias relacionales transformadoras, afirma Gómez (2013), implica apoyar a construir la autonomía en el estudiante, a través de la confianza que gradualmente desarrollan en sí mismos los estudiantes adquieren confianza personal para participar, desempeñarse e interactuar en equidad de condiciones con otras personas. Lo anterior se logra gracias al reconocimiento del docente hacia los conocimientos, destrezas, habilidades y experiencias académicas de los alumnos.

Identificar el tipo de creencias que los docentes desarrollan y manifiestan al interactuar con sus alumnos en el aula de clase, podría dar pauta para saber dónde comenzar, diseñar y actualizar la capacitación docente y, de ese modo, favorecer la calidad educativa que se ofrece a los estudiantes sordos. Es necesario evitar los resultados en los que, como informa Luján (2013), los discursos y acciones de los docentes manifiestan un proceso deficiente que no cumple con las expectativas de calidad e igualdad educativa.

En relación con los modelos explicativos sobre la discapacidad, el hecho de que 22% de los participantes en el presente refieran creencias explicativas sociales, implica que en su desempeño docente, ellos asumen a la discapacidad como característica determinante de una persona, generando con ello barreras, en cuanto a las capacidades, inteligencia, habilidades sociales, habilidades comunicativas (Maldonado, 2013). Este autor, describe la discapacidad como un problema social, entendiendo que la deficiencia o daño de la persona es solo una parte de la situación y sobre todo, que para la solución del problema se requiere tanto una adecuada rehabilitación social como la posibilidad de encontrarse en una sociedad accesible. En ese sentido, los docentes asumen que su papel al atender a las personas sordas es secundario y está supeditado al cumplimiento de las dos condiciones de apoyo mencionadas. En particular con las personas sordas, Hernández y Sánchez (2012) hacen énfasis en las limitantes del personal

---

administrativo, docente y del alumnado quienes no cuentan con el conocimiento y las herramientas necesarias para relacionarse con el estudiante con discapacidad auditiva.

Es positivo que el 50% de los docentes participantes manifestaron asumir creencias explicativas culturales, lo anterior permite suponer la necesidad de abrir espacios para la educación bilingüe como una necesidad educativa de alumnos Sordos, tal como lo mencionan Delgado y Martínez (2016). Esto requerirá la incorporación y formación de docentes especializados en educación bilingüe para Sordos, aunque en lo inmediato, como parte del proceso es importante, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva, integrar al salón de clase un intérprete de Señas.

De acuerdo con SEP (2011), los programas bilingües-biculturales promueven el desarrollo del lenguaje, la competencia académica y los beneficios cognitivos. Por lo que, si la mitad de los participantes manifiestan creencias explicativas culturales, es señal significativa para desarrollar el modelo Bilingüe Bicultural. El Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural (MEBB) plantea que las personas sordas no son iguales a las personas oyentes –los sordos son sordos– en la medida en que presentan necesidades y condiciones específicas, forman una minoría. Es medular, como se dijo antes, el diseño de programas de actualización y formación docentes especializados.

Los docentes participantes tienen creencias inclusivas similares a los hallazgos de Santos (2008) y, Delgado y Martínez (2016), quienes argumentan que una actitud inclusiva previene la discriminación, procurando evaluar el proceso de enseñanza/aprendizaje de y en los estudiantes sordos para poder generar programas de apoyo.

La existencia de creencias relacionales transformadoras, así como creencias explicativas culturales y sociales, además de una disposición favorable hacia la inclusión educativa, nos permiten entender que la comunidad docente de las escuelas participantes está en condiciones ideales para recibir capacitación y abrir espacios inclusivos para la comunidad sorda, con la que sea factible favorecer la calidad educativa de los estudiantes sordos.

## Referencias

- Adamo, D., Acuña, X., Cabrera, I. y Cárdenas, A. (1997). ¿Por qué una educación bicultural bilingüe para las personas sordas? *Revista UMCE*, 3, 43-52.
- Arenas, K., Patiño, A., Pirela, C. y Paz, D. (2011). La discapacidad auditiva y el docente universitario. *Revista de Trabajo Social*, 1(1), 5-19.
- Cruz, M. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. Tesis para optar el grado de Doctor en Lingüística. Colegio de México. México, D.F.
-



- De León, A., Gómez, J., Vidarte, P. y Piñeyro, M. (2007). *Cultura sorda y ciudadanía, construyendo identidad*. (Blog). <https://cultura-sorda.org/cultura-sorda-y-ciudadania/>
- Díez, A. (2017). Más sobre la interpretación (III). Ideas y Creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 127-143.
- Durán, E. (2012). *Creencias y concepciones del profesorado*. SBL Editorial.
- Fabila, A., Minami, H. e Izquierdo, M. (2012). La escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, 50, 31-40.
- Fernández-Morales, F. y Duarte, J. (2016). Retos de la Inclusión Académica de Personas con Discapacidad en una Universidad Pública Colombiana. *Formación Universitaria*, 9(4), 95-104.
- García-Neira, M. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. Tesis de Maestría. Universidad de Piura, Perú.
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudiantes Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25, 51-59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Hernández, B. y Sánchez, J. (2012). La educación del estudiante con discapacidad auditiva: Experiencia en la escuela inclusiva. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 3(1), 155-162.
- Jurado, D., Gutiérrez, A. y Olivares, N. (2018). Sentires y creencias de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas en educación básica. *Debates sobre la inclusión: entre las políticas y las prácticas*. 8.
- Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad. Artículos N° 1, 2 y 12. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf)
- Luján, A. (2013). *Concepciones atribuidas al alumno sordo que se incluye en el aula regular de matemáticas: Estudio de caso: Representaciones y actitudes de los docentes que fomentan la inclusión escolar*. VII CIBEM, 11, 4085- 4092.
- Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109.
-

- Pérez, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata*, 15, 267–287.
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-15.
- Saab, S. (1999). Creencia. En L. Villoro (Ed.). *El Conocimiento*. (págs. 63-88). Editorial Trotta.
- SEP. (2011). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*. Educación Especial Integración Educativa.
- SEP. (2012). *Semáforo de Educación Inclusiva. Generando ambientes inclusivos que favorecen la aprobación y la permanencia de la población vulnerable*. DEE.
- Toboso, M. Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 20, 64-94.
- Unir (2 de junio del 2020). *Diferencia entre inclusión e integración*. <https://www.unir.net/educacion/revista/diferencia-entre-inclusion-e-integracion/>
- Verástegui, M. (2013). *Principales determinantes sociales que inciden en el acceso de jóvenes sordos al nivel de Educación Superior*. (Tesis Profesional). <https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/05/TESIS-Verastegui-20131.pdf>. Referencias según normas de la A.P.A. 7ª edición en español, por ejemplo: [https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/3\\_Normas-APA-7-ed-2019-11-6.pdf](https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/3_Normas-APA-7-ed-2019-11-6.pdf)
-