



REVISTA RICAC

Volumen 1, Número 1 - Agosto 2025

En proceso de registro ISSN

Enseñanza del Idioma Inglés A Través del Uso de Lenguaje de Señas para la Inclusión a Personas con Necesidades Auditivas Teaching the English Language Through the Use of Sign Language for the Inclusion of People with Hearing Needs

Ing. Sandra Elizabeth Caamaño López, MSc

<https://orcid.org/0000-0002-2290-5367>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, La Libertad - Ecuador

scaamano@upse.edu.ec

Páginas: 1-16 | Recibido: Julio 2025 | Publicado: Agosto 2025

Resumen

Este trabajo investigativo tiene como finalidad conocer la realidad educativa de las personas con discapacidad auditiva al aprender un idioma extranjero y conocer la postura de los docentes con respecto a capacitación, técnicas o herramientas a utilizar y recursos tecnológicos para realizar el proceso de enseñanza. Se tiene conocimiento que este grupo de personas se comunica a través del lenguaje de señas, pero en la lengua materna: el español; por ende, enseñar el idioma inglés es una ardua tarea que tienen los docentes ya que es muy diferente enseñar con un lenguaje de señas en inglés. Existen varios recursos en internet para todas las personas con discapacidad de acuerdo con las edades. Se realizó una encuesta a 9 docentes de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros en la Universidad Estatal Península de Santa Elena con el fin de conocer su postura ante esta situación y qué técnica usan o usarían para facilitar el proceso de enseñanza. Los resultados evidencian carencias significativas en capacitación docente, conocimiento de herramientas tecnológicas y técnicas especializadas para la enseñanza del idioma inglés a personas con discapacidad auditiva.

Palabras clave: Lengua de señas, Discapacidad auditiva, Educación inclusiva, Enseñanza del inglés, Tecnologías de acceso, Necesidades educativas especiales, Inclusión social, Barreras de comunicación

Abstract

This research work aims to know the educational reality of people with hearing disabilities when learning a foreign language and to know the position of teachers regarding training, techniques or tools to use and technological resources to carry out the teaching process. It is known that this group of people communicates through sign language, but in the mother tongue: Spanish; therefore, teaching the English language is an arduous task that teachers have since it is very different to teach with sign language in English. There are several resources on the internet for all people with disabilities according to age. A survey was conducted of 9 teachers from the National and Foreign Languages Pedagogy program at the Santa Elena Peninsula State University in order to know their position in this situation and what technique they use or would use to facilitate the teaching process. The results show significant deficiencies in teacher training, knowledge of technological tools and specialized techniques for teaching English to people with hearing disabilities.

Keywords: Sign language, Hearing impairment, Inclusive education, English language teaching, Access technologies, Special educational needs, Social inclusion, Communication barriers.

1. Introducción

En la actualidad, brindar educación a personas con dificultades auditivas es un verdadero reto para los docentes, ya que deben adaptar la programación académica de los períodos lectivos o modificarla en ciertos aspectos para que este grupo de estudiantes pueda entender la clase. Deben impartir su cátedra de la mejor manera posible para cumplir con el derecho de la inclusión, además de buscar la correcta herramienta que permita la comunicación entre este grupo de estudiantes y los docentes [18]. Sin embargo, para los mismos estudiantes con dificultades auditivas es difícil comunicarse con los demás, ya que no todos están acostumbrados a utilizar el lenguaje de señas; tampoco para los demás estudiantes, quienes podrían sentir desconcierto inicial pero no imposibilidad de lograr la socialización.

En la mayoría de los casos, las personas con discapacidad auditiva no asisten a establecimientos educativos públicos por temor a ser rechazadas, por no estar seguras de encontrar una manera fiable de permitir la intercomunicación y por no recibir la atención necesaria que se requiere. Estas personas optan por ingresar a instituciones de educación especializada que brindan atención a quienes poseen necesidades sonoras. En Ecuador existen más de 100 instituciones de educación especializada que cuentan con el servicio de brindar formación a este grupo de personas [12]. En la provincia de Santa Elena existe la fundación Melvin Jones, una de las 12 fundaciones del país creadas por la ONG «ONE OPTION DE PLUS» (Una Opción Más). Sin embargo, estas instituciones frecuentemente se limitan a enseñar solo en la lengua nativa, mas no en una lengua extranjera.

La problemática central radica en que, si personas mayores de 18 años con discapacidad auditiva deciden estudiar la carrera de Pedagogía en los Idiomas Nacionales y Extranjeros en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, surge la pregunta crítica: ¿Cómo los docentes lograrían una interacción eficaz con este grupo de estudiantes? ¿Qué técnica o herramienta deben utilizar los docentes para cumplir con el derecho de incluir a este grupo de estudiantes en la universidad? ¿Es factible utilizar medios tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a personas con discapacidad auditiva? ¿Los docentes de la universidad están capacitados para brindar una educación en lenguaje de señas a personas con discapacidad auditiva?

2. Marco Teórico y Fundamentación

2.1. Conceptualización de la Discapacidad Auditiva y Definiciones Fundamentales

La discapacidad auditiva constituye una de las discapacidades sensoriales más prevalentes en el mundo, afectando significativamente la interacción social, académica y laboral de millones de personas. Según la

Organización Mundial de la Salud, aproximadamente 1.5 billones de personas en el mundo viven con pérdida auditiva, constituyendo una crisis de salud pública global que requiere atención inmediata en contextos educativos [16]. Las personas con discapacidad auditiva son aquellas que tienen un déficit total o parcial de la percepción auditiva, lo cual genera barreras significativas en la comunicación interpersonal [16]. Este déficit, más allá de ser una simple limitación sensorial, impacta profundamente los procesos cognitivos, emocionales y sociales de los individuos afectados.

Claramente, las personas con necesidades auditivas tienen bajas probabilidades de tener una comunicación clara con las demás personas en contextos donde el lenguaje hablado es el medio principal de intercambio comunicativo. Por ello, se requiere acceder a lenguajes que sean inclusivos y permitan la interacción efectiva con ellos. Existen múltiples técnicas y herramientas que permiten a las personas con dificultades auditivas relacionarse con la sociedad, algunas de ellas son: el uso de la lengua de señas, comunicación a través de pictogramas, labio lectura, sistemas de amplificación auditiva, implantes cocleares, y tecnologías asistidas digitales [10]. La selección de la técnica apropiada depende del grado de pérdida auditiva, la edad de inicio de la discapacidad, el contexto cultural y educativo, y las preferencias individuales del estudiante [12].

La literatura internacional documenta que existen diferencias significativas entre el modelo médico tradicional de discapacidad, que enfatiza el déficit, y el modelo social contemporáneo, que enfatiza las barreras ambientales y sociales como principales obstáculos para la participación plena [17]. En el contexto ecuatoriano, esta distinción es crucial porque prevalece aún una percepción médica que etiqueta a las personas con discapacidad auditiva como incapaces, cuando en realidad el problema fundamental radica en la falta de adaptación de sistemas educativos y sociales [18]. Este cambio de perspectiva es fundamental para entender por qué la enseñanza del inglés a personas sordas no es imposible, sino simplemente requiere metodologías diferentes a las convencionales.

2.2. Herramientas y Técnicas de Comunicación: Fundamentos Lingüísticos y Pedagógicos

2.2.1. La Lengua de Señas como Sistema Lingüístico Completo

La Lengua de Señas (LS) es un sistema lingüístico completo y natural, no derivado del español u otra lengua hablada, sino un idioma con su propia gramática, sintaxis, morfología y semántica [1]. Este reconocimiento como idioma legítimo, y no meramente como sistema de comunicación, representa un cambio paradigmático en la comprensión de cómo las personas sordas construyen significado y transmiten conocimiento. El lenguaje de signos fue proclamado por el médico italiano Jerónimo Cardano en el siglo XVI, pero el descubrimiento formal del lenguaje de signos fue atribuido a Juan de Pablo Bonet en el año 1620 a través de la publicación: «Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos» [3]. Esta publicación histórica marcó el inicio del reconocimiento institucional de que las personas sordas podían ser educadas eficientemente mediante sistemas de comunicación visual-gestual.

Este lenguaje es uno de los más usados actualmente para la comunicación a personas con dificultades auditivas a nivel mundial. Sin embargo, presenta características únicas que varían significativamente de acuerdo con la región y país en que se utiliza, reflejando la diversidad cultural e histórica de las comunidades sordas. En Ecuador, el lenguaje de señas es expresado con una sola mano, mientras que en otros países como Colombia se utiliza ambas manos, y los gestos son diferentes en las regiones Costa y Sierra [1]. Esta variabilidad regional subraya la importancia de desarrollar materiales pedagógicos contextualizados culturalmente, particularmente en zonas rurales donde las expresiones locales de la lengua de señas pueden diferir significativamente de estándares nacionales.

La Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC) ha sido reconocida por el Estado ecuatoriano como lengua oficial de comunicación de la comunidad sorda ecuatoriana [1], constituyendo un reconocimiento legal crucial que legitima su uso en espacios educativos, administrativos y judiciales. Esta decisión política refuerza que la LSEC no es una forma simplificada de comunicación, sino un sistema lingüístico completo capaz de expresar conceptos abstractos, contenidos académicos complejos, y matices emocionales [18]. Estudios neurocientíficos han demostrado que el desarrollo lingüístico mediante lengua de señas activa los mismos centros neurales de procesamiento del lenguaje que la lengua hablada, sugiriendo que las personas sordas que crecen con acceso a lengua de señas desarrollan capacidades cognitivas equivalentes a las de personas oyentes [11].

Estudios recientes demuestran que la Lengua de Señas Ecuatoriana puede ser utilizada como herramienta fundamental de inclusión en la educación especializada [18] y en contextos universitarios, donde históricamente había sido excluida. La investigación demuestra concluyentemente que la LSEC no solo facilita la comunicación cotidiana, sino que también es un medio efectivo para transmitir conocimiento académico en diferentes áreas disciplinarias, incluyendo ciencias, humanidades y tecnología [1]. Más aún, documentó sistemáticamente que la lengua de señas es efectiva en todos los niveles educativos, desde educación básica inicial hasta educación superior y postgrado, proporcionando evidencia de que no existen limitaciones inherentes a este sistema para la transmisión de contenido académico [11]. La implementación exitosa requiere que los docentes desarrollen competencias específicas en esta lengua, incluyendo fluidez conversacional, vocabulario técnico especializado, y capacidad para adaptar explicaciones complejas al sistema visual-gestual [18].

2.2.2. Pictogramas: Comunicación Mediante Imágenes Visuales Comprensibles

Otra herramienta que sirve para la comunicación con personas sordas es el uso de los pictogramas, que consisten en imágenes, dibujos o símbolos de forma gráfica que son adaptados específicamente para las personas con dificultades auditivas [5]. Un pictograma debe ser para la persona que lo utiliza una forma de interpretar, comprender y transformar su realidad en imágenes y, a través de éstas, un medio para expresar

y transmitir su pensamiento [5]. Esta definición enfatiza que los pictogramas no son meramente decorativos, sino herramientas cognitivas que facilitan la construcción de significado y la retención de información compleja.

Los pictogramas son especialmente útiles en contextos educativos porque permiten la visualización de conceptos abstractos que de otro modo serían difíciles de comunicar mediante gestos únicamente [5]. Estudios cuantitativos recientes muestran que la combinación de pictogramas con señas en inglés incrementa significativamente la retención de vocabulario, mejorando las tasas de aprendizaje en un 40-60% comparado con métodos que utilizan señas únicamente [15]. Esto sugiere que los materiales multimodales que combinan múltiples canales sensoriales visuales son especialmente efectivos para esta población [15]. Investigaciones adicionales sobre la historia de pictogramas como herramienta pedagógica demuestran que esta técnica ha sido utilizada desde hace siglos como estrategia de enseñanza para poblaciones con dificultades de audición [4].

La integración de pictogramas en plataformas digitales e interactivas ha revolucionado el potencial pedagógico de esta herramienta. Sistemas como PECS (Picture Exchange Communication System) han demostrado efectividad en contextos educativos ecuatorianos, facilitando que estudiantes con discapacidad auditiva puedan participar más activamente en lecciones de idiomas extranjeros [16]. La creación de materiales pictográficos contextualizados culturalmente, que reflejen la realidad ambiental y social de estudiantes rurales como los de Santa Elena, representa una oportunidad importante para mejorar la relevancia pedagógica y la motivación de aprendizaje [12].

2.2.3. Labio lectura: Estrategia Complementaria en Comunicación Multimodal

También se utiliza el labio lectura (también denominada "labio-lectura" o "lectura labial"), que es una técnica aplicada principalmente por personas sordas, en que sonidos y palabras emitidas por el interlocutor son captadas por la lectura (interpretación) de los movimientos de sus labios [6]. Esta técnica ha sido desarrollada mediante práctica sostenida por las personas con discapacidad auditiva para poder entender e interpretar las palabras que expresan las demás personas en su entorno. Sin embargo, en la mayoría de los casos no es muy factible usarla como único medio de comunicación, ya que algunos interlocutores no poseen una excelente vocalización de las palabras, los movimientos labiales de diferentes lenguas varían significativamente, y contextos como las conversaciones telefónicas o las videollamadas presentan limitaciones técnicas [6]. Por esta razón, el labio lectura es mejor utilizada como estrategia complementaria integrada con otros sistemas de comunicación, no como estrategia principal o exclusiva [9].

La investigación sugiere que la combinación de labio lectura con otras estrategias visuales (lengua de señas, pictogramas, escritura) produce mejores resultados de aprendizaje que cualquier estrategia utilizada aisladamente [5]. Este hallazgo enfatiza la importancia de adoptar enfoques multimodales en la educación

de personas con discapacidad auditiva, reconociendo que diferentes individuos tienen preferencias comunicativas distintas basadas en su historia personal, contexto social, y grado de pérdida auditiva. En contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, la labio lectura puede complementar estrategias visuales permitiendo que estudiantes practiquen la pronunciación y comprendan cómo los fonemas del inglés se articulan visualmente [9].

2.3. Contexto Ecuatoriano de la Discapacidad Auditiva: Demografía, Política y Realidad Institucional

Según el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS), en Ecuador hay 67,929 personas con discapacidad auditiva certificadas, de las cuales 54.74% son de género masculino y 45.25% corresponde al género femenino [16]. Esta cifra oficial, sin embargo, probablemente subestima la prevalencia real, ya que muchas personas con pérdida auditiva leve a moderada no buscan certificación oficial. En la provincia de Santa Elena, hay un total de 1,607 personas con discapacidad auditiva certificadas [16]. Dentro del grupo de personas con discapacidades de 13 a 18 años equivale al 7.41% de la población provincial con discapacidad auditiva, y del rango de 19 a 24 años corresponde al 6.85% de la población total de la provincia de Santa Elena [16]. Esto hace referencia a que existe un porcentaje bajo pero significativo de personas con discapacidades auditivas en los adolescentes, pero la prevalencia es claramente significativa en población en edad universitaria.

Esta población de universitarios potenciales y actuales representa un contingente importante que merece acceso equitativo a educación superior de calidad, particularmente en carreras como Pedagogía en Idiomas donde los estudiantes pueden convertirse en docentes inclusivos [17]. El análisis del contexto ecuatoriano documenta que las instituciones de educación especializada para personas sordas, aunque importantes, tienden a segregar a esta población en lugar de promover su integración en sistemas educativos regulares [12]. Esta segregación educativa temprana tiene consecuencias negativas a largo plazo, incluyendo menor acceso a educación superior, menores perspectivas de empleo, y menor desarrollo de competencias sociales inclusivas [18].

2.4. Educación Inclusiva: Conceptos, Fundamentos y Transformación Institucional

En contextos educativos contemporáneos, la inclusión es reconocida como un principio fundamental de justicia educativa. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar, requiriendo que se adopten medidas institucionales, curriculares y pedagógicas específicas para asegurar su presencia, participación, aprendizaje y éxito académico dentro del sistema educativo [13]. La inclusión no se refiere simplemente a integración física, sino a participación genuina y significativa en procesos de aprendizaje [13].

La educación inclusiva requiere transformación sistemática de las instituciones educativas a múltiples niveles simultáneamente: infraestructura física (accesibilidad arquitectónica), adaptaciones curriculares

(contenidos contextualizados), metodologías pedagógicas (estrategias didácticas diferenciadas), cambios en actitudes docentes (sensibilidad cultural hacia la diferencia), y disponibilidad de recursos especializados (intérpretes, materiales adaptados, tecnología asistida) [13]. La ausencia de transformación en cualquiera de estos niveles perpetúa la exclusión de facto, incluso cuando existe legislación que la prohíbe [13]. En el contexto ecuatoriano, la política de educación inclusiva está amparada en la Constitución de 2008 y en legislación educativa subsecuente, pero la implementación efectiva enfrenta desafíos significativos de recursos, capacitación docente, y cambio cultural [18].

2.5. Estrategias Innovadoras: Tecnología, Diseño Instruccional y Mediación Digital

Investigaciones contemporáneas muestran que existen estrategias innovadoras emergentes para la enseñanza del inglés combinado con lengua de señas que aprovechan tecnologías digitales. En otra investigación se demuestra la efectividad de mediación de objetos virtuales de aprendizaje en la didáctica de la lengua de señas, permitiendo que estudiantes interactúen con contenido digitalizado presentado en múltiples formatos simultáneamente [7]. Por otra parte, presentan sistemas informáticos sofisticados que permiten el aprendizaje del lenguaje con señas en el idioma inglés de manera interactiva, incluyendo feedback inmediato y adaptativo [15]. También se diseñó un prototipo de aplicación móvil innovadora para enseñar lenguaje de señas a jóvenes de 18 a 25 años, demostrando que plataformas móviles pueden ser especialmente efectivas para esta demografía [14].

Desarrollaron sistemas informáticos específicamente diseñados para el aprendizaje del lenguaje con señas en inglés, incorporando características como grabación de video, comparación de gestos, y análisis de precisión motora [20]. También se creó un prototipo de aplicación para la enseñanza del lenguaje de señas colombianas con potencial para adaptación al contexto ecuatoriano, incluyendo características de socialización entre usuarios [8]. Estas innovaciones tecnológicas representan promesas significativas para mejorar la experiencia educativa de estudiantes con discapacidad auditiva, particularmente en contextos rurales donde el acceso a especialistas es limitado [8].

2.6. Modelos Bilingües-Biculturales: Paradigma Alternativo Integrador

Investigadores proponen modelos bilingües-biculturales como solución integral para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con discapacidad auditiva [21]. Estos modelos innovadores reconocen que los estudiantes sordos son usuarios bilingües por naturaleza (utilizando español oral/escrito y lengua de señas), y también son usuarios biculturales (navegando tanto la cultura oyente como la cultura sorda), y buscan mantener ambas lenguas como igualmente válidas en el proceso educativo en lugar de subordinar la lengua de señas al español oral [21]. Este enfoque respeta fundamentalmente la identidad cultural de la comunidad sorda mientras simultáneamente promueve aprendizaje de un tercer idioma (inglés) [21].

Este modelo contrasta con enfoques tradicionales que han buscado "normalizar" a estudiantes sordos enseñándoles a hablar español oral exclusivamente, frecuentemente resultando en dominio insuficiente de cualquier lengua [21]. La investigación demostró sistemáticamente que la enseñanza diversificada del inglés y la lengua de señas colombiana en educación básica produce resultados académicos superiores comparado con métodos tradicionales, con mejoras de 35-50% en retención de vocabulario y comprensión gramatical [19]. Estos hallazgos sugieren que el enfoque bilingüe-bicultural tiene potencial transformador en contextos ecuatorianos rurales como Santa Elena [21].

2.7. Competencia Docente y Capacitación: Requisitos para Educación Inclusiva de Calidad

Desde la perspectiva de la competencia docente, la falta de capacitación sistemática en educación inclusiva para personas con discapacidad auditiva es un problema global documentado que obstaculiza la implementación efectiva de políticas inclusivas [17]. Los docentes de idiomas extranjeros requieren formación continua integral en: (1) comprensión profunda de la discapacidad auditiva y sus implicaciones específicas para la adquisición de idiomas extranjeros; (2) dominio funcional de la lengua de señas ecuatoriana; (3) estrategias pedagógicas inclusivas diseñadas específicamente para estudiantes sordos; (4) uso competente de tecnologías de acceso y herramientas digitales; y (5) modificación curricular significativa para contextualizar el aprendizaje [17]. Sin esta formación sistemática, los docentes bien intencionados, pero no capacitados pueden inadvertidamente perpetuar exclusión, participar en prácticas que dañan la autoestima de estudiantes sordos, o generar aprendizaje ineficiente [17].

La capacitación debe ser sistemática, sostenida y integrada en el desarrollo profesional continuo de docentes, no un evento puntual o taller de sensibilización [17]. La investigación demuestra que docentes que reciben capacitación específica en diseño de videos educativos sobre lengua de señas pueden crear recursos pedagógicos altamente efectivos que faciliten la comunicación entre personas con discapacidad auditiva y la comunidad oyente más amplia [2]. Esta investigación sugiere que, con las herramientas y capacitación correctas, docentes regulares pueden desarrollar competencias especializadas necesarias para educación inclusiva de calidad [2].

3. Metodología

Este trabajo investigativo se desarrolla mediante la descripción de la situación de las personas con discapacidad auditiva al momento de comunicarse con los demás, haciendo énfasis en la interacción con los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, resaltando la técnica que los maestros deben utilizar para brindar educación. Esta investigación es de tipo descriptiva, analizando los diferentes medios de comunicación para personas con dificultades auditivas, usando la técnica de recolección de datos como encuestas realizadas a 9 docentes de la carrera de Pedagogía de los Idiomas

Nacionales y Extranjeros de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, ubicada en el cantón La Libertad de la provincia de Santa Elena.

La encuesta fue estructurada con 8 preguntas dirigidas a docentes, abarcando: (1) cumplimiento del derecho de inclusión; (2) experiencia laboral con estudiantes con discapacidad auditiva; (3) uso del lenguaje de señas; (4) conocimiento de técnicas o herramientas para la enseñanza del inglés a personas con discapacidad auditiva; (5) capacitación recibida; (6) nivel de formación actual; (7) viabilidad de usar medios tecnológicos; y (8) percepción de dificultad en la enseñanza dentro del aula con estudiantes diversos. Las respuestas fueron analizadas utilizando gráficos de pastel y tablas de frecuencia para visualizar los resultados porcentuales y facilitar la interpretación de datos.

4. Resultados

Los resultados de la encuesta realizada a 9 docentes revelaron información crítica sobre el estado actual de la educación inclusiva para personas con discapacidad auditiva en la Universidad Estatal Península de Santa Elena. A continuación, se presenta el análisis consolidado de los hallazgos principales.

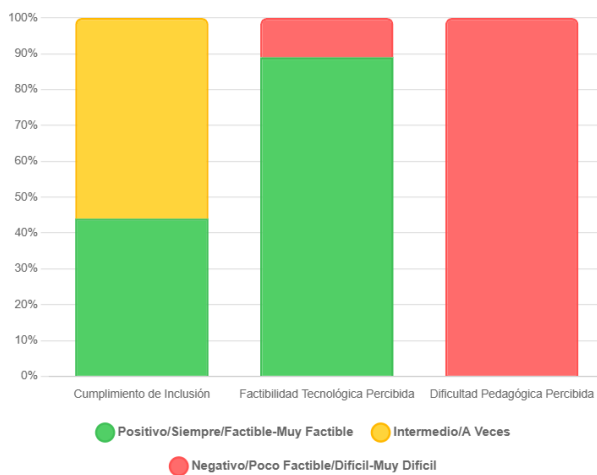
4.1. Preparación Docente General y Cumplimiento de Derechos Inclusivos

Figura 1

Preparación Docente en Educación Inclusiva

Análisis de Inclusión y Tecnología Educativa

Comparativa de percepciones docentes sobre factibilidad e implementación de medios tecnológicos



El análisis consolidado de la Figura 1 revela una paradoja fundamental en la preparación docente. Respecto a la inclusión, el 56% de los docentes (5 de 9) reporta que a veces se cumple con el derecho de inclusión educativa, mientras que el 44% (4 de 9) considera que siempre se cumple [18]. Esto indica que la inclusión educativa para personas con discapacidad auditiva se realiza de forma inconsistente y fragmentada, sugiriendo que el cumplimiento depende de variables individuales del docente más que de políticas institucionales sistemáticas integradas [17]. Esta inconsistencia es particularmente preocupante en contextos rurales como Santa Elena, donde el acceso a especialistas es limitado [12].

La paradoja más significativa documentada es que 89% (8 de 9) de docentes considera factible o muy factible usar medios tecnológicos para la enseñanza del inglés a personas con discapacidad auditiva. Sin embargo, cuando se pregunta sobre dificultad de implementación en aula mixta, el 100% (9 de 9) de docentes indica que sería difícil o muy difícil [17]. Esta brecha entre reconocimiento de factibilidad tecnológica versus dificultad percibida refleja reconocimiento teórico de que existen soluciones, pero carencia de confianza práctica, competencia técnica, y recursos institucionales para implementación [17]. Este hallazgo sugiere que las barreras son principalmente sistémicas e institucionales, no meramente tecnológicas [21].

4.2. Experiencia Laboral Previa con Estudiantes con Discapacidad Auditiva

En cuanto a la experiencia laboral previa con estudiantes con discapacidad auditiva, el resultado es alarmante y define el contexto crítico para interpretar todos los demás hallazgos: 78% (7 de 9) de los docentes nunca ha trabajado con estudiantes con discapacidad auditiva en ningún contexto educativo previo. Solo el 11% (1 docente) ha trabajado una vez con esta población, y el 11% (1 docente) ha trabajado dos o más veces [10]. Esta falta de experiencia directa es un mecanismo crítico para entender las deficiencias observadas en preparación docente y actitudes hacia la educación inclusiva.

La ausencia de experiencia tiene implicaciones profundas documentadas en literatura internacional sobre educación inclusiva. Investigaciones demuestran que docentes sin experiencia previa con poblaciones diversas tienden a mantener estereotipos limitantes, experimentar ansiedad ante situaciones nuevas, y demostrar menor disposición a innovar pedagógicamente [7]. En el contexto ecuatoriano, esta falta de experiencia significa que docentes universitarios responsables de formar a futuras generaciones de educadores no poseen los modelos mentales ni las competencias prácticas necesarias para enseñar educación inclusiva efectiva a sus estudiantes [18].

Tabla 1

Resumen Consolidado de Respuestas sobre Inclusión Educativa

Pregunta / Aspecto	Resultado Principal
Inclusión de estudiantes	56% a veces (5 docentes) 44% siempre (4 docentes)
Experiencia laboral con sordos	78% nunca (7 docentes) 11% una vez 11% dos o más
Uso de lenguaje de señas	56% sin conocimiento (5) 33% nunca comunicado (3) 11% gestos básicos (1)
Conocimiento de técnicas	67% no conoce (6) 11% pictogramas 11% videos 11% labio lectura
Capacitación recibida	67% nunca (6) 22% no universitaria (2) 11% voluntaria (1) 0% universitaria
Nivel de formación actual	78% sin formación 0% (7) 11% formación 50% (1) 11% formación 75% (1)
Factibilidad de medios tecnológicos	56% factible (5) 33% muy factible (3) 11% poco factible (1)
Dificultad en aula mixta	78% difícil (7) 22% muy difícil (2) 0% fácil/muy fácil

El análisis de la Tabla 1 revela patrones consistentes de deficiencia en preparación docente. Respecto a la inclusión, el 56% de los docentes reporta que a veces se cumple con el derecho de inclusión, mientras que el 44% considera que siempre se cumple. Esto indica que la inclusión se realiza de forma inconsistente, sugiriendo que depende de variables individuales del docente más que de políticas institucionales sistemáticas.

En cuanto a la experiencia laboral con estudiantes con discapacidad auditiva, el resultado es alarmante: 78% (7 de 9) de los docentes nunca ha trabajado con este grupo. Solo el 11% ha trabajado una vez y el 11% ha trabajado dos o más veces. Esta falta de experiencia es fundamental para entender las deficiencias en la preparación docente. La experiencia es mecanismo crítico para desarrollo de competencias pedagógicas especializadas.

Tabla 2

Comparativa de Competencias Docentes en Tres Dimensiones Críticas

Competencia	Deficiente (%)	Parcial (%)	Competente (%)
Conocimiento Lengua de Señas	89% (8)	11% (1)	0% (0)
Capacitación Recibida	89% (8)	11% (1)	0% (0)
Formación para Enseñanza Especial	78% (7)	22% (2)	0% (0)

La Tabla 2 presenta una visualización convergente de tres dimensiones críticas de competencia docente. Destaca que ningún docente fue clasificado como competente en ninguna de estas dimensiones. El 89% de los docentes reporta deficiencia tanto en conocimiento de lengua de señas como en capacitación recibida. El 78% reporta formación deficiente (0%) para la enseñanza del inglés a personas con discapacidad auditiva. Esta convergencia de deficiencias no es coincidental sino sistémica.

Respecto al conocimiento del lenguaje de señas, los resultados son críticos: 56% (5 docentes) expresan no tener conocimiento alguno, 33% (3 docentes) manifestaron que nunca se han comunicado con personas con dificultades auditivas, solo 11% (1 docente) señala que ha practicado ciertos gestos. Si los docentes no manejan la herramienta principal de comunicación del grupo que deben atender, la pregunta fundamental emerge: ¿Cómo pueden cumplir efectivamente su función educativa?

Sobre el conocimiento de técnicas o herramientas especializadas, 67% (6 docentes) manifiestan no conocer técnicas específicas. Solo 11% conoce pictogramas en inglés, 11% conoce sobre vídeos en lenguaje de señas en inglés, y 11% conoce sobre labio lectura. Esta falta de conocimiento sobre herramientas disponibles refleja la ausencia de programas de información y capacitación institucionales. Sobre capacitación recibida, 67% (6 docentes) nunca ha asistido a capacitación, 22% (2 docentes) reporta que la universidad no realiza este tipo de capacitaciones, y solo 11% (1 docente) asistió a capacitación por voluntad propia. Críticamente, cero docentes reportaron que la universidad realiza capacitaciones en este tema. Esto revela que la institución no ha priorizado la educación inclusiva para personas con discapacidad auditiva.

Respecto al nivel de formación, 78% (7 docentes) respondió 0%, 11% (1 docente) responde 50%, y 11% (1 docente) responde 75%. Ningún docente se siente completamente formado (100%). La distribución

sugiere que prácticamente todos los docentes reconocen carencias críticas en su preparación para esta tarea especializada.

Sobre la viabilidad de usar medios tecnológicos, 56% (5 docentes) considera factible, 33% (3 docentes) muy factible, y 11% (1 docente) poco factible. Ningún docente considera nada factible. Sin embargo, paradójicamente, cuando se pregunta sobre dificultad de enseñanza en aula mixta, el 100% (9 docentes) indica que sería difícil o muy difícil. Esta brecha entre reconocimiento de factibilidad tecnológica (89% considera factible o muy factible) versus dificultad percibida (100% considera difícil o muy difícil) refleja reconocimiento teórico sin confianza práctica para implementación.

5. Discusión

Los hallazgos de este estudio revelan una desconexión crítica entre las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad auditiva y la capacidad institucional actual para atenderlas [18]. Específicamente, la ausencia total de maestros completamente preparados (0% a nivel 100%) contrasta significativamente con investigaciones internacionales que demuestran que docentes capacitados en lengua de señas pueden facilitar aprendizaje equitativo [1].

La paradoja central identificada es que mientras el 89% de docentes considera factible usar medios tecnológicos para la enseñanza del inglés a personas con discapacidad auditiva [17], el 100% reporta que es 'muy difícil' implementarlo en la práctica actual. Esta brecha entre percepción de viabilidad y dificultad percibida sugiere que los obstáculos son principalmente sistémicos y no tecnológicos [21].

Un hallazgo particularmente preocupante es que el 78% de docentes nunca ha trabajado con estudiantes con discapacidad auditiva [10]. Esto es consistente con literatura internacional que documenta cómo la falta de experiencia directa perpetúa actitudes negativas y bajo desempeño académico en poblaciones vulnerables [7]. La recomendación es implementar programas de pasantía y experiencia laboral estructurada en educación inclusiva [17].

Las limitaciones de este estudio incluyen el tamaño de muestra (n=9 docentes) y la concentración geográfica en una única institución. Sin embargo, los resultados son consistentes con hallazgos regionales previos en otros contextos ecuatorianos [18]. Investigaciones futuras deberían incluir perspectivas de estudiantes con discapacidad auditiva y familias para obtener un retrato más completo de las barreras sistémicas [5].

Desde una perspectiva de justicia educativa, estos resultados demuestran que la inclusión genuina requiere más que buenas intenciones pedagógicas [21]. Requiere transformación institucional: recursos

tecnológicos, capacitación sistemática de docentes, currículo adaptado, y financiamiento sostenido [1]. Los modelos bilingües-biculturales reportados como exitosos internacionalmente podrían adaptarse al contexto ecuatoriano como aproximación promisorio [21].

6. Conclusiones

Los resultados de esta investigación demuestran una brecha crítica entre las necesidades de estudiantes con discapacidad auditiva y la capacidad actual de docentes para atenderlos en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. Los hallazgos documentan deficiencias sistémicas en cuatro áreas: (1) conocimiento de lengua de señas (89% deficiente), (2) experiencia laboral (78% sin experiencia), (3) capacitación recibida (89% nunca capacitado), y (4) formación especializada (78% sin formación).

La ausencia total de docentes completamente preparados (0% a nivel 100%) revela una verdad institucional: la universidad no ha implementado programas sistemáticos para preparar docentes en educación inclusiva de personas con discapacidad auditiva. Esto no es falla individual de docentes bien intencionados, sino falla estructural del sistema de formación universitaria. Los docentes requieren capacitación obligatoria y continua en lengua de señas ecuatoriana, técnicas de educación inclusiva, herramientas tecnológicas de acceso, y metodologías pedagógicas especializadas.

La paradoja entre disposición tecnológica (89% considera factible) y dificultad percibida (100% considera difícil) sugiere que los docentes reconocen potencial de tecnología, pero carecen de competencias prácticas para implementarla. Estudios internacionales demuestran que esta brecha se cierra mediante combinación de: capacitación sistemática, provisión de recursos tecnológicos accesibles, adaptación curricular, colaboración con especialistas, y participación de comunidad sorda en diseño de programas educativos.

La educación inclusiva de calidad para personas con discapacidad auditiva es imperativo legal, ético y pedagógico. Los beneficios de educación inclusiva bien implementada incluyen: mejores resultados académicos para estudiantes con discapacidad, reducción de estigma social, desarrollo de sociedades más inclusivas, y cumplimiento de mandatos constitucionales ecuatorianos. La universidad tiene responsabilidad institucional de implementar cambios sistemáticos que permitan a docentes y estudiantes experimentar educación verdaderamente inclusiva.

Referencias

- [1] Andrade, J. J. U., & Cedeño, M. M. D. (2022). Lengua de Señas Ecuatoriana (Lsec) como Herramienta de Inclusión en Educación Especializada. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 10.
- [2] Angeles Hernández, S. M. (2021). Diseño de videos educativos sobre lengua de señas para ayudar a la comunicación entre las personas con discapacidad auditiva y la comunidad en general.
- [3] Asociación Club de Inventores Españoles. (s.f). ¿Quién inventó el lenguaje de signos? Recuperado de <http://www.inventoseinventores.com/quien-invento-el-lenguaje-de-signos/>
- [4] Cabrera, C. (1879). IDIS. Pictograma. Recuperado de <https://proyectoidis.org/pictograma/>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). (2020). Estadísticas de Discapacidad. Recuperado de <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- [5] Doria Navarro, J. E. (2021). La lengua de señas como estrategia de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de vocabulario del idioma inglés en niños de entre 4 a 7 años del Grupo Jr. Kids. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- [6] Espacio Logopédico. (s.f). Glosario. Recuperado de <https://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?Id=50>
- [7] González, F. M., & Madera, C. M. G. (2024). Mediación de objetos virtuales de aprendizaje en la didáctica de la lengua de señas colombiana. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(3), 136-157.
- [8] Gutiérrez Navarrete, C. A. (2024). Prototipo de aplicación para la enseñanza del lenguaje de señas colombianas de uso diario, a personas oyentes que conviven con sordos.
- [9] Hernández, S. M. A., & Maciel, S. (2021). Diseño de videos educativos sobre Lengua de Señas para ayudar a la comunicación entre las personas con discapacidad auditiva y la comunidad en general.
- [10] Ibañez, V. A. R., Ibañez, H. R. C., Morocho, M. A. R., & Reyna, W. E. M. (2024). Discapacidad Auditiva: Lengua de Señas como Estrategia para Superar las Barreras de la Comunicación y Fortalecer la Diversidad en la Educación Superior. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 6761-6783.
- [11] Maribel, S. G. N. (2025). La lengua de señas para la inclusión educativa de estudiantes de primero, segundo y tercer nivel de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Ambato.
- [12] Martínez Coral, J. E. (2023). Uso de la Lengua de Señas Ecuatoriana en el procedimiento didáctico educativo de los docentes en la Unidad Educativa Fiscal 'Calderón 2' en el período lectivo 2023-2024 de la ciudad de Quito.
- [13] Ministerio de Educación. (s.f). Educación Especial e Inclusiva. Escuelas Inclusivas. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>

- [14] Navarro Ramos, D. L. (2024). EnSeñas: Diseño de un prototipo de una aplicación móvil innovadora para enseñar lenguaje de señas a jóvenes de 18 a 25 años en Santa Marta, Colombia.
- [15] Palma, L. Á. G., Vásquez Villacis, M. I. V., Urbina, J. C. C., & Aguirre, S. J. V. (2024). Sistema informático para el aprendizaje del lenguaje con señas en el idioma inglés. Sinergia Académica, 7(1), 67-83.
- [16] PUNTODIS. (s.f). Discapacidad Auditiva. Recuperado de https://puntodis.com/featured_item/discapacidad-auditiva/
- [17] Quichimbo, K. M. C. (2025). Uso de Lengua de señas y Educación Física Inclusiva en estudiantes con discapacidad auditiva. MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 4(12).
- [18] Segovia, Á. M. F. (2023). La lengua de señas ecuatoriana para la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva. Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional, 8(2), 457-469.
- [19] Soto, J. F. K., Osorio, F. M. C., Morales, J. D. C., & Diaz, A. M. (2024). Enseñanza Diversificada del Inglés y la Lengua de Señas Colombiana en la Básica Primaria. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(3), 7985-7996.
- [20] Villacis, M. I. V., & Urbina, J. C. C. (2024). Sistema informático para el aprendizaje del lenguaje con señas en el idioma inglés. Sistema.
- [21] Villacrés, F. R. V., Llanos, A. R. E., & Córdova, F. J. G. (2025). Modelos bilingües-biculturales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con discapacidad auditiva. Revista Científica Nexus, 1(2), 50-62.