

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TESIS DE GRADO PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DESCRIPCIÓN DE LAS CONDICIONES DE ESTUDIO PARA
LOS ESTUDIANTES SORDOS PARLANTES EN LA PUCE-QUITO:
ANÁLISIS EXPLORATORIO DE CINCO CASOS DE ESTUDIO Y
GUÍA PARA LA INCLUSIÓN A NIVEL DE
EDUCACIÓN SUPERIOR.**

PS. CL. ELENA CARRERA SEGOVIA

DIRECTORA: MGTR. GERMANIA ESPINOSA CHIRIBOGA

QUITO, JUNIO 2017

DIRECTORA:

Mgtr. Germania Espinosa Chiriboga

DEDICATORIA

A mi hermana Ximena,
por su constante lucha a favor de las personas sordas
y por ser quien me ha motivado a ejercer
la profesión con responsabilidad social.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	viii
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN.....	xi
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO ¿CÓMO ENTENDER LA INCLUSIÓN? ...	14
1.1 ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE LA INCLUSIÓN SEGÚN BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2000).....	15
1.1.1 DILEMA 1: ¿Desde dónde y hasta dónde la inclusión?	18
1.1.2 DILEMA 2: ¿Tenemos dificultades para enseñar y para aprender?.....	20
1.1.3 DILEMA 3: ¿Por qué son tan controversiales los apoyos específicos de atención a la diversidad?	21
1.1.4 DILEMA 4: ¿Quién toma las decisiones?.....	21
1.2 ÍNDICE PARA LA INCLUSIÓN	23
1.2.1 Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas.	23
1.2.2 Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.	24
1.2.3 Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.....	24
1.3 ¿QUÉ ES LA INCLUSIÓN?	25
1.3.1 De la Educación Especial a la Educación Inclusiva.....	26
1.3.2 Modelo del Déficit versus el Modelo del Conocimiento.	28
1.3.3 Perfil del Docente para la Inclusión Educativa.	29
1.4 MARCO JURÍDICO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.....	32
1.4.1 Legislación Internacional	33
1.4.2 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).....	33
1.4.3 Legislación Nacional.....	35
1.4.4 Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE-Quito).....	42
1.5 MODELOS PEDAGÓGICOS	44
1.5.1 Paradigma de la Complejidad por Edgar Morín para una comprensión de la inclusión educativa.....	45
1.5.2 Modelo Pedagógico Ignaciano	47
1.5.3 Modelo Pedagógico Cognitivista	48
1.5.4 Modelo Pedagógico Constructivista.....	49
1.5.5 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	52
1.5.6 Propuesta: Planificación Centrada en la Persona (PCP)	54
1.5.7 Uso de las TIC en la educación de las personas en situación de discapacidad	56
CAPÍTULO 2: ESTUDIANTES SORDOS PARLANTES.	60
2.1 SOBRE LA SORDERA	61
2.1.1 Variables relativas a la sordera.....	62
2.2 SOBRE LA LECTURA LABIAL	65
2.3 SOBRE LA PERSONA, LA SORDERA Y LAS PRÓTESIS	66

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO.....	70
3.1 SELECCIÓN DE LA MUESTRA	71
3.2 PRIMERA PARTE:	
DATOS DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA MUESTRA	75
3.2.1 Sobre la expresión oral y escrita.	77
3.2.2 Sobre la interacción social.....	78
3.3 SEGUNDA PARTE: ACCESIBILIDAD A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	78
3.3.1 Sobre el acceso a la información, las alternativas técnicas y los apoyos visuales.	79
3.4 TERCERA PARTE: PERMANENCIA DEL PARTICIPANTE EN LA PUCE.....	85
3.5 CUARTA PARTE: EL PASO DEL PARTICIPANTE POR LA UNIVERSIDAD.....	96
CAPÍTULO 4: GUÍA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS	
ESTUDIANTES SORDOS PARLANTES / POSLOCUTIVOS A....	
NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PUCE-QUITO. ...	99
INTRODUCCIÓN.....	99
4.1 RECOMENDACIONES GENERALES A NIVEL DE LA PUCE-QUITO.....	101
4.2 ALGUNAS ACTITUDES FAVORECEDORAS DE UNA ADECUADA	
COMUNICACIÓN CON LOS ESTUDIANTES SORDOS PARLANTES	103
4.3 ALGUNAS RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS DURANTE EL PROCESO	
DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA.....	105
CONCLUSIONES.....	110
RECOMENDACIONES.....	113
BIBLIOGRAFÍA.....	148
REFERENCIAS	151

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: Enfoque Tradicional (integración) y Enfoque Inclusivo	28
TABLA 2: Diferencias entre Integración e Inclusión.....	28
TABLA 3: Paradigma del Déficit versus Paradigma del Conocimiento	29
TABLA 4: Marco Jurídico Educativo Ecuatoriano (período 2003-2017)	36
TABLA 5: Relación entre Grado de Sordera y los Sonidos del Entorno	63
TABLA 6: Personas con discapacidad en el Ecuador a diciembre 2016.	71
TABLA 7: Estudiantes sordos matriculados en la PUCE durante el período 2008-2016	72
TABLA 8: Estudiantes pre-seleccionados para solicitar su colaboración en la investigación..	73
TABLA 9: Muestra para la investigación.....	74
TABLA 10: Características de la muestra según carrera, género, porcentaje y grado de..... pérdida auditiva.....	76
TABLA 11: Momento de instauración de la sordera	77
TABLA 12: Tipo de Comunicación.....	78
TABLA 13: Acceso a la información, a las alternativas técnicas y a los apoyos visuales..... Resumen de respuestas.....	85
TABLA 14: Sobre la permanencia del estudiante en la PUCE-Quito. Resumen de respuestas.	94

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: PLAN NACIONAL PARA EL BUEN VIVIR (2013-2017).....	115
ANEXO 2: MATRIZ DE POLÍTICAS Y LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS DEL PNBV (2013-2017).....	117
ANEXO 3: POLÍTICAS DE ACCIONES AFIRMATIVAS E INCLUSIÓN DE LA PUCE	119
ANEXO 4: APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA PUCE	124
ANEXO 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	126
ANEXO 6: ENCUESTA PARA LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SORDOS PARLANTES / POSLOCUTIVOS DE LA PUCE-QUITO	130
ANEXO 7: VALIDACIÓN DE LA GUÍA.....	146

RESUMEN

Este estudio es un análisis descriptivo y exploratorio de las condiciones de estudio de los estudiantes sordos parlantes en la PUCE-Quito desde el 2008 al 2016.

Se planteó la hipótesis de que los estudiantes sordos parlantes que cursan carreras en la PUCE-Quito han sido una muestra de la existencia de un nivel de inclusión, el mismo que podría ser explícito y que podría ser un modelo de inclusión educativa.

Los resultados señalan que la PUCE-Quito cuenta con la decisión política para llevar a cabo procesos inclusivos, mantiene algunas actividades relacionadas con este tema como son el acceso de las personas con discapacidad, la creación de la Coordinación para la Inclusión y se encuentran en proceso algunas investigaciones.

Con el propósito de impulsar una cultura de inclusión se requiere mantener procesos permanentes de sensibilización a la comunidad universitaria sobre temas de inclusión educativa.

En la práctica, se evidencia que el personal docente universitario necesitaría ampliar su formación sobre sordera porque se les facilitaría el diseñar procesos de enseñanza aprendizaje y adaptaciones curriculares adecuadas para los estudiantes sordos parlantes.

Como producto de esta investigación se elaboró una guía y video para la inclusión de los estudiantes sordos parlantes en el aula a nivel de educación superior en la PUCE-Quito con el propósito de contribuir al esfuerzo que está realizando la Universidad en el tema de la inclusión educativa.

TÉRMINOS CLAVES

INCLUSIÓN - EDUCACIÓN SUPERIOR - DISCAPACIDADES – SORDOS

ABSTRACT

This research is a descriptive and probing analysis of hard of hearing students and their study's conditions at PUCE-Quito from 2008 until 2016.

The hypothesis sets out: the presence of hard of hearing students studying at PUCE-Quito is a proof of a certain level of inclusion which has to be clear demonstrated and could be a model of inclusion for undergraduate studies.

As main results, the University has political decision to carry out inclusion's proceedings; the admission of handicapped persons to the University is aloud; the existence of an office for inclusion matters and some on going researches about impairments are being registered.

The University could keep ongoing awareness activities about inclusion education for the community which will inspire a culture of inclusion within the institution and, actually, the University staff requires training about deaf and hard of hearing impairments in order to be able to design suitable teaching and learning processes for hard of hearing students.

Finally, a guide and video explaining how to learn and teach hard of hearing students in the classroom at PUCE-Quito is being attached in the aim to contribute the University's inclusion efforts.

KEYWORDS

INCLUSION - UNDERGRADUATE STUDY - IMPAIRMENTS – DEAFNESS

INTRODUCCIÓN

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE-Quito) desarrolla una serie de acciones para sensibilizar y dinamizar la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad en la comunidad universitaria bajo el principio de igualdad de oportunidades.

La escasa presencia de los estudiantes sordos en la PUCE-Quito es la que nos invita a reflexionar sobre ¿cómo ofrecer igualdad de oportunidades para que la educación sea accesible y apropiada?, ¿cómo transformar a la Universidad para que ésta funcione como un sistema educativo inclusivo? considerando que, a la par, se requiere cumplir con las exigencias académicas que cada vez son mayores.

El objetivo general de este estudio es describir las condiciones asertivas del proceso de enseñanza aprendizaje que hicieron posible la inclusión del estudiante sordo parlante/poslocutivo¹ en el acceso, permanencia y culminación de las carreras en la PUCE-Quito mediante el estudio de 5 casos.

¹ La bibliografía argentina hace mención al concepto de sordo parlante mientras que la bibliografía española señala sordo poslocutivo. No obstante, al ser términos que se encuentran en construcción para este estudio se utilizará el concepto sordo parlante.

El estudiante sordo parlante es quien nació oyente y luego ensordeció, sus padres son oyentes por lo tanto su medio de comunicación es audio-parlante. Utiliza la lengua oral para educarse. Si presenta pérdida auditiva moderada o profunda durante la etapa de adquisición del lenguaje podría presentar dificultades con el español escrito.

Este estudio se alinea con el esfuerzo de la Universidad y procura ser de utilidad desde la mirada de la inclusión de los estudiantes sordos parlantes en la educación superior para lo cual ha desarrollado los siguientes temas:

El Capítulo 1 analiza el marco teórico y presenta un recorrido por los conceptos de inclusión y los dilemas que provoca su implementación; realiza una referencia al Índice para la Inclusión como método para confrontar las situaciones complejas que presenta la inclusión educativa; también, realiza una breve revisión del marco jurídico sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad bajo el principio de igualdad de oportunidades y menciona las políticas de acciones afirmativas de la PUCE-Quito en relación al tema de la inclusión educativa y, finalmente, hace referencia a algunos modelos pedagógicos que podrían implementarse en el aula inclusiva.

El Capítulo 2 se centra en la comprensión sobre la sordera, sobre cómo vivencia una persona la sordera en su vida en relación a la lectura labial y el uso de las ayudas técnicas como las prótesis; aborda la dificultad en cuanto a las barreras de comunicación y de acceso a la información que vivencian las personas sordas parlantes.

El Capítulo 3 corresponde al marco metodológico del estudio, describe algunas características de los estudiantes de la muestra y señala ciertos aspectos sobre su permanencia y paso por la PUCE-Quito.

El Capítulo 4 incluye una guía con algunas orientaciones que podrían facilitar la atención educativa de los estudiantes sordos parlantes en la educación superior en la PUCE-Quito.

Finalmente, se acompañan las conclusiones y recomendaciones extraídas de esta investigación.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO ¿CÓMO ENTENDER LA INCLUSIÓN?

*“Capacidades diferentes...
posibilidades infinitas”.*
Día Internacional de las Personas con Discapacidad
(3 de Diciembre).

Se abordarán los elementos básicos de la inclusión y su diferencia del concepto de integración; se reflexionará sobre los dilemas que se presentan a la hora de realizar actividades educativas inclusivas; se menciona el marco jurídico sobre el derecho a la educación en igualdad de oportunidades y, finalmente, se conocerá sobre la planificación centrada en la persona y el potencial de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad.

Encontrar una definición precisa al término inclusión podría ser un intento fallido puesto que es un concepto dinámico que se encuentra en construcción y reformulación. La inclusión no se limita únicamente al ámbito educativo sino que es una idea transversal que está presente en la vida personal, familiar, social y laboral de las personas.

La inclusión subraya la igualdad de oportunidades por encima de la diferencia, es decir, igualdad de los sujetos ante los derechos humanos que son el fundamento y la piedra angular de todo el movimiento inclusivo.

Mel Ainscow (Echeita, 2014, p.13), Profesor de Educación de la Universidad de Manchester, señala que las reformas educativas son difíciles de llevar a cabo en contextos donde existe una falta de acuerdos entre los distintos actores educativos. De igual manera, indica que se requiere

claridad en la definición de lo que se entiende por educación inclusiva y propone definir bien las evidencias que se diseñarán para medir los resultados.

1.1 ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE LA INCLUSIÓN SEGÚN BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2000).

Para una mayor comprensión del concepto de inclusión nos vamos a apoyar en conocer los elementos básicos que lo conforman:

- a) La inclusión es **un proceso** porque es una tarea interminable que busca las mejores innovaciones para así desarrollar una capacidad de respuesta a la diversidad de los estudiantes tanto en las unidades educativas como en la comunidad.

- b) La inclusión tiene que ver con la tarea de **identificar y remover barreras** puesto que las barreras son las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos. Las barreras son aquellas creencias y actitudes que las personas tienen sobre el proceso de inclusión y son las que generan discriminación, exclusión, marginación o fracaso educativo. En el caso de las personas sordas vemos que la mayor barrera es la de comunicación y acceso a la información.

- c) La inclusión como proceso está relacionada con la **presencia, participación y el rendimiento** de todos los estudiantes: según Ainscow la “presencia” hace referencia al lugar dónde los jóvenes son educados y se observa cuán preparadas están las unidades educativas en donde estudian. La “participación” se refiere a la calidad de las experiencias mientras estudian: se evidencia bienestar personal y social y si son reconocidos, valorados y aceptados como miembros de la comunidad, por lo tanto, incorpora la opinión de los propios aprendices

(Puig Rovira, Doménech, Gijón, Martín, Rubio y Trilla, 2012). Finalmente, el “rendimiento” se refiere a los resultados del aprendizaje evidenciado a través del currículo y no solamente en los resultados de las pruebas o las evaluaciones sino el asegurar el conocimiento (Puig et al., 2012) para su futura inclusión social y laboral (Coll y Martín, 2006).

- d) La inclusión al ser un proceso supone un énfasis en los grupos de estudiantes que están en **riesgo de exclusión o fracaso educativo**: Ainscow señala que existe una responsabilidad moral que la unidad educativa debe asumir para asegurar que estos grupos sean atendidos al igual que el resto de estudiantes y así tomar las medidas –mencionadas anteriormente- para asegurar su presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo. Una exclusión podría darse debido a la falta de capacidad económica para permanecer en la Universidad, la pertenencia étnica, de género, procedencia, situación de salud, discapacidad, orientación sexual, idioma, entre otros.

Señalan los autores (Echeita y Ainscow, 2011) que estos elementos constituyen el marco de referencia que permitirá evaluar y reconocer cómo está cada país, cada institución de educación superior y cada docente en relación con los conceptos claves que van a definir las acciones y las prácticas inclusivas.

Según Simón y Echeita (2013) el planteamiento de Ainscow resulta coherente con lo acordado en la 48 reunión de la UNESCO en el 2008 bajo el título “La educación inclusiva, el camino hacia el futuro”. En esta reunión se asumió por parte de la comunidad internacional el entender a la educación inclusiva como “un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad en todos los niveles de la sociedad.”^{vi}

Escribano & Martínez, A. (2013)ⁱⁱ recogen algunas consideraciones de Parrilla (2002); Giné (2009); Stainback y Stainback (2005) y Booth (2000) sobre la inclusión que menciono a continuación:

- a) La inclusión es un re-enfoque que busca corregir los errores.
- b) El proceso de inclusión no se enfoca únicamente al ámbito de la educación porque es un eje transversal que está presente en los ámbitos de la vida familiar, social, laboral y cultural.
- c) El proceso de inclusión hace referencia a la igualdad de oportunidades que se orienta a que todas las personas reciban una educación gratuita y de calidad.
- d) El proceso de inclusión supone una riqueza humana, educativa y cultural en la diversidad porque impulsa a la persona a alcanzar mejoras en sus actitudes.

Según Gil (2009) la inclusión es un proceso que asegura el que las personas diversas tengan las mismas oportunidades y los recursos necesarios para participar en la comunidad a la que pertenecen.

Según O'Halon (2009)ⁱⁱⁱ todos los jóvenes excluidos de la educación regular debido a diferencias en el aprendizaje, en el lenguaje, diferencia cultural, racial, de clase social, religión, de comportamiento, entre otras, son el centro del término "inclusión".

Simón y Echeita (2013) señalan que la inclusión por naturaleza es un proceso esencialmente controversial porque enfrenta decisiones que involucran aspectos tanto positivos como negativos dependiendo del punto de vista desde donde se analice la situación. No existe una

decisión, una política o una práctica educativa que asegure o garantice una inclusión al ciento por ciento. Entre los factores negativos que mencionan estos autores tenemos:

- a) Que es limitado alcanzar a cumplir todas las reformas (Fernández Enguita, 2005; Sktric, 1991).
- b) Que los perfiles educativos son claramente renuentes a los valores y las prácticas favorecedoras de un proceso de inclusión (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013).
- c) Por la necesidad de una separación entre los géneros o grupos sociales (Preckler, 2010) debido a los valores y creencias religiosas.
- d) Por la falta de recursos y apoyos financieros.
- e) Por una débil convicción de los dirigentes políticos sobre el proceso de inclusión educativa.
- f) Por una crisis económica y social.

Simón y Echeita (2013) indican que los dilemas por definición “no tienen solución sino que son compromisos”, a ser analizados en el contexto y la circunstancia de cada país, cada institución de educación superior y cada equipo educativo. A continuación algunos dilemas propios del proceso de inclusión:

1.1.1 DILEMA 1: ¿Desde dónde y hasta dónde el proceso de inclusión?

Este dilema hace referencia al proceso de inclusión “poco a poco” o a la plena inclusión conocida como “full inclusión” (Winter y O’Raw, 2010). La controversia surge desde la plena inclusión como un derecho de todos los estudiantes (Moriña, Núñez y Jodar, 2010). No obstante, señalan los autores, “si nunca se empieza, nunca se llegará a la meta”.

Alonso y Araoz (2011) proponen un “plan de transición” que permita el progreso hacia la plena consecución del derecho a la educación. Es la postura que propone vías intermedias como son la presencia de aulas especiales; una presencia parcial en el aula; una educación combinada entre centro regular y uno específico, de forma que en unas ocasiones comparten espacios con sus compañeros y, en otras, trabajan autónomamente o con un profesor específico ciertos contenidos o materias. Esta situación se conoce como el modelo “multiple tracks” imperante en Europa (Meijer, 2003).

Los autores señalan que el peligro de este enfoque es que termina siendo una situación de discriminación que no encaja con la concepción de una educación inclusiva como derecho pleno y efectivo porque estas acciones desvían de los objetivos de la presencia, participación y bienestar social para el estudiante.

Sin embargo, los autores Simon y Echeita (2013) señalan la necesidad de ubicar dónde está el centro de atención de este dilema: si en las dificultades de los estudiantes o si está en las resistencias a repensar las políticas y prácticas educativas e institucionales debido al enorme costo que ello supone. Se podría analizar si es debido a la falta de formación de los docentes o a la debilidad de las condiciones y recursos para implementar y sostener los cambios educativos necesarios.

1.1.2 DILEMA 2: ¿Tenemos dificultades para enseñar y para aprender?

Una de las situaciones más importantes de la inclusión educativa hace referencia a cómo entender las dificultades que experimentan algunos estudiantes a la hora de aprender (Echeita y Simón, 2007).

Los autores señalan el hecho de que cualquier estudiante experimenta dificultades para aprender en algún momento de su educación y estas dificultades resultan, por un lado, de la interacción entre las características propias del estudiante y el currículo que se le ofrece y, por otro lado, la forma de enseñar que se utiliza.

Según Echeita (2013) las dificultades no son únicamente de unos pocos que son identificados como estudiantes “especiales”, “problemáticos”, “con necesidades específicas”, “en riesgo” sino que esta etiquetación es en sí misma una forma de exclusión educativa.

Referirnos a estudiantes con dificultades para aprender y no hablar de docentes con dificultades para enseñar es una forma de exclusión que Escudero (2012) denomina “exclusión discursiva”.

Si consideramos el carácter participativo y multidimensional de los procesos de enseñanza aprendizaje, observamos que las dificultades son entendidas dentro de la interacción entre las características propias de cada estudiante y el entorno educativo, por lo tanto, las evaluaciones psicoeducativas deberían girar más en torno al mejoramiento de la acción educativa, es decir, estar más centradas en la planificación, la implementación y evaluación de las ayudas pedagógicas para el acceso al currículo y al aprendizaje (Onrubia, 2004) y, no tanto, en las posibles limitaciones personales de los estudiantes.

1.1.3 DILEMA 3: ¿Por qué son tan controversiales los apoyos específicos de atención a la diversidad?

Resulta ser un aspecto controversial la provisión de apoyos específicos al servicio de la educación de los estudiantes más vulnerables. Según Escudero y Martínez (2012) los programas extraordinarios son una evidencia de que para algunos estudiantes el currículo, la enseñanza y las relaciones pedagógicas son diferentes y mejores a lo que sucede en el aula. Las autoras resaltan la insuficiente capacidad inclusiva del sistema educativo, del currículo y de las posibilidades de la enseñanza en el aula ordinaria donde todos los alumnos, sin excepción, deberían aprender cada vez más y mejor.

Por una parte, se forma un equipo docente, con estudiantado, programas y recursos “ordinarios” con prestigio y, por otra parte, se encuentra un equipo docente con estudiantado, programas y recursos “especiales”, “excepcionales” o de “atención a la diversidad” a veces invisible, devaluado y estigmatizado porque aún prevalece las frases que escuchamos: “la inclusión es una utopía” y “la diversidad es un problema” (Simón y Echeita, 2013).

1.1.4 DILEMA 4: ¿Quién toma las decisiones?

Este dilema hace referencia a que se carece de una cultura de escucha de la voz de los estudiantes. Cuando existe algún dilema, se recurre en muchos casos a la normativa, al poder de la institución, de forma que la toma de decisiones, en realidad, no es compartida sino que es impuesta (Simón y Echeita, 2013).

Esta situación también ocurre a las familias con hijos vulnerables a los procesos de exclusión educativa (Martínez-González, 2006). No considerar sus voces, supone no reconocer su potencial, menospreciar el capital social que aportan los padres y otras figuras relevantes y significativas del entorno (García-Bacete, 2006).

Para Fielding (2012) la interacción entre adultos y estudiantes es una situación de “aprendizaje intergeneracional”, donde hay un compromiso y una responsabilidad compartidos con la finalidad de trabajar por el bien común.

Según Simón y Echeita (2013) quién se considera tiene el conocimiento y la experiencia para opinar adopta una mirada más centrada en las limitaciones en lugar de las fortalezas de los otros y hay voces unas más relevantes que otras a la hora de generar recursos de colaboración entre la familia, los profesionales y el contexto educativo. Recoger estas voces permite obtener valiosas evidencias sobre las barreras existentes (Booth y Ainscow, 2011).

Se observa que estos dilemas son propios del proceso de inclusión y cada institución de educación superior procurará realizar un diagnóstico de su situación de inclusión -a todo nivel- para revisar sus políticas institucionales, comprender el término proceso de inclusión desde el nivel de las autoridades hasta el espacio del aula, educar al personal docente inmerso en procesos de inclusión y llevar a la práctica inclusiva todos los servicios.

Frente al desafío y complejidad que encierra el proceso de inclusión, amerita realizar una revisión del Índice para la Inclusión que es una herramienta que podría ser utilizada por las instituciones de educación superior para el diagnóstico y construcción de los parámetros del proceso de inclusión.

1.2 ÍNDICE PARA LA INCLUSIÓN

Echeita (2014) se refiere al Índice para la Inclusión^{iv} desarrollada por Ainscow y Booth como una herramienta para reflexionar sobre los procesos de inclusión, a la vez, que sirve para la toma de decisiones relacionados con la diversificación de la oferta educativa.

Según Ainscow (2009), el Índice para la Inclusión persigue dos principios básicos que son: primero, un principio de igualdad de valor para todos y, segundo, el principio relacionado al rol deseado para las unidades educativas en términos de apoyar al desarrollo educativo de todos los estudiantes dentro del entorno al cual pertenecen. La herramienta Índice para la Inclusión está compuesta por tres indicadores o dimensiones:

1.2.1 Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas.

Echeita (2014) señala que esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad educativa segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental y primordial para que todo el estudiantado tenga mayores niveles de logro.

El autor hace referencia igualmente al desarrollo de los valores inclusivos que son compartidos por todo el personal: autoridades, docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicios generales.

Las decisiones se concretan en políticas que se ven reflejadas en el quehacer diario con el propósito de apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo educativo.

1.2.2 Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Esta dimensión según Echeita (2014) tiene que ver con asegurar que el proceso de inclusión sea el centro del desarrollo para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.

El autor señala que se considera como “apoyo” a todas las actividades que aumentan la capacidad de respuesta -en este caso de una institución de educación superior- para responder a la diversidad del estudiantado.

Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los estudiantes y no desde la perspectiva de la institución o de las estructuras administrativas.

1.2.3 Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Según Echeita (2014) esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas mencionadas anteriormente. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extras promuevan la participación de todo el estudiantado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes.

El autor indica que la enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos para mantener el aprendizaje activo de todos.

Los autores señalan que el Índice para la Inclusión es un manual de evaluación (Vaughan, 2002) que sirve para revisar si los proyectos educativos, las políticas y las prácticas de aula más concretas tienen una orientación de proceso inclusivo.

Adicionalmente, el Índice para la Inclusión es una guía para iniciar y mantener un proceso continuo de mejoramiento, en términos de eliminación o minimización de las barreras sobre las cuales las instituciones de educación superior hayan considerado prioritario intervenir.

1.3 ¿QUÉ ES LA INCLUSIÓN?

Según Verdugo (2003) “tras el arduo debate entre integración e inclusión educativa que se dio en los años 70 y 80, apareció el concepto de proceso de inclusión educativa, laboral y social. El énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales necesarias para que el ambiente en el cual el individuo se integra acepte como un igual a la persona con discapacidad.”

Para Ainscow, Booth y Dyson (2006) la inclusión educativa es “un proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida educativa de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la

marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso.” De esta definición vamos a destacar lo siguiente:

- a) El proceso de inclusión vincula el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana.
- b) La inclusión es un proceso que implica y sostiene la ejecución de mejoras e innovaciones para responder de manera positiva a la diversidad de los estudiantes.
- c) La participación implica ser reconocidos, valorados y aceptados como miembros de la comunidad considerando a todos ellos necesarios para la misma (Puig Rovira, Doménech, Gijón, Martín, Rubio y Trilla, 2012).
- d) El aprendizaje hace mención a la función de asegurar “el conocimiento” (Puig, et. al., 2012) que la educación debe garantizar a todo estudiante (Coll y Martín, 2006).

1.3.1 De la Educación Especial a la Educación Inclusiva

Según Parra (2010) la educación especial tuvo sus inicios en Francia del Siglo XIX donde se abrieron las primeras escuelas de atención a personas con “deficiencias”. A partir de 1979 se expandió a nivel mundial la escolarización y se volvió evidente la existencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje; se crearon espacios de aprendizaje separados del sistema de educación ordinario (Universidad de Los Andes, 2005; Parra, 2010).

En cuanto a los sistemas integrados de educación, las personas en situación de discapacidad asistían a unidades educativas convencionales pero eran agrupados en aulas separadas y un educador se encargaba de dar respuesta a sus necesidades específicas (Campaña Mundial

por la Educación, 2010).

Basado en el concepto de educación integrada surge el concepto de educación inclusiva que busca que los estudiantes aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales (Parra, 2010).

La educación integrada representa un salto cualitativo en la educación de las personas en situación de discapacidad porque busca aplicar la premisa de que este grupo debe ser integrado en los sistemas de educación regular.

1.3.1.1 El Enfoque Tradicional (integración) y el Enfoque Inclusivo: diferencias de conceptos y aplicación

En el proceso de una educación inclusiva se persigue el derecho a la educación, sin ninguna discriminación, que esté disponible para todas las personas en igualdad de condiciones. Este modelo representa el más alto estándar de aceptación de la sociedad hacia la discapacidad y exige un cambio profundo en la concepción del sistema educativo.

Los esquemas que identifican las diferencias entre enfoque tradicional y enfoque inclusivo son:

TABLA 1: Enfoque Tradicional (integración) y Enfoque Inclusivo

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE INCLUSIVO
Se centra en el estudiante.	Se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Evaluación del estudiante a cargo del especialista.	Se examinan los factores de enseñanza-aprendizaje.
Diagnóstico y efectos prescriptivos.	Resolución de problemas en colaboración.
Programa para el estudiante.	Estrategias para los docentes.

Asignación del programa adecuado.	Entorno de clase que favorece la adaptación y brinda apoyo con regularidad.
-----------------------------------	---

Fuente: Adaptado de Thomas y Loxley, (2007:184)

TABLA 2: Diferencias entre Integración e Inclusión

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Rol pasivo.	Rol activo.
El grupo se adapta al alumnado con Discapacidad Motriz.	La misma tarea para todos.
Tareas para estudiantes con y sin Discapacidad Motriz.	
Entorno de aprendizaje único al que se adapta la persona con Discapacidad Motriz.	Se modifican si son precisos los entornos de aprendizaje.
No se suele contemplar en el diseño inicial.	Las adaptaciones, si las hubiese, suelen planificarse.
Poca relación interpersonal.	Aprendizaje por interacción.
¿Aprendizaje?	Aprendizaje significativo.
No se suele tener en cuenta las potencialidades del estudiantado.	Los descriptores son los resultados del aprendizaje personal tomados como base de la participación y el aprendizaje.
Paradigma del déficit.	Paradigma basado en el desarrollo de las capacidades.

DM = Discapacidad Motriz.

Fuente: Adaptado de Fernández Cabrera y Otros (2009: 45)

La integración educativa se basaba en prejuicios y creencias más que en resultados de investigaciones.

Según Verdugo (2003) los objetivos del proceso de inclusión son: promover el desarrollo académico y social de los estudiantes en situación de discapacidad; promover la prestación de servicios y prepararlos para la vida y el ámbito laboral en contextos sociales ordinarios. El proceso de inclusión exige una nueva forma de pensar sobre la diversidad como algo valioso en sí mismo que exige un tratamiento educativo y social flexible.

1.3.2 Modelo del Déficit versus el Modelo del Conocimiento.

Según Armstrong (2006) el modelo del déficit está más centrado en las carencias del sujeto y en sus debilidades, mientras que el modelo del conocimiento está centrado en el sujeto y

sus necesidades porque posibilita a la persona a convertirse en un ente productivo y proactivo en el medio social donde vive en participación con los demás.

TABLA 3: Paradigma del Déficit versus Paradigma del Conocimiento

PARADIGMA DEL DÉFICIT	PARADIGMA DEL CONOCIMIENTO
Etiqueta a los sujetos en términos de daños específicos.	Evita las etiquetas y considera al individuo como una persona intacta con una necesidad específica.
Diagnostica los daños específicos mediante una batería de tests estandarizados.	Evalúa las necesidades del sujeto con enfoques auténticos dentro de un contexto naturalista: se centra en las fortalezas del sujeto.
Soluciona el daño utilizando estrategias de tratamiento especializado alejados del contexto real.	Ayuda a las personas a aprender y crecer a través de un conjunto rico y variado de interacciones con actividades de la vida real.
Separa al sujeto del grupo para su tratamiento especializado en una clase, grupo o un programa separado.	Mantiene las relaciones del sujeto con sus compañeros en un entorno que intenta ser lo más armonioso posible.
Usa una colección de términos, tests, programas, equipos, materiales y manuales distintos a los que se encuentran en una clase ordinaria.	Usa materiales, estrategias y actividades positivas para todos.
Segmenta la vida del individuo en objetivos conductuales educativos específicos que se miden y se modifican de forma regular.	Mantiene la integridad del sujeto como un ser humano completo cuando evalúa su progreso hacia los objetivos.
Crea programas de integración educativa en paralelo con la unidad educativa ordinaria. Los profesores de las dos vías apenas se reúnen.	Establece modelos cooperativos que permitan el trabajo mano a mano de especialistas y docentes en general.

Fuente: Armstrong, (2006: 189)

Es posible afirmar que el modelo del conocimiento es más característico del proceso de inclusión educativa.

1.3.3 Perfil del Docente para el proceso de Inclusión Educativa.

Escribano y Martínez (2013) señalan que las instituciones no se preguntan ¿cómo tiene que cambiar un estudiante para que pase un semestre o un curso académico? Por el contrario, han de preguntarse ¿cómo tenemos que cambiar los docentes para ofrecer la plena inclusión a los estudiantes con necesidades de aprendizaje?

El docente es insustituible en la actividad educativa que busca un cambio cualitativo en la educación con enfoque inclusivo (Escribano & Martínez (2013), pág. 116-117).

Algunas habilidades y destrezas del docente que se podrían adaptar al proceso de educación inclusiva:

- a) **Capacidad para resolver problemas:** es decir evaluar de manera informal las habilidades que un estudiante necesita en lugar de apoyarse únicamente en el plan de estudios estándar.
- b) **Capacidad para aprovechar los intereses individuales** del estudiante y su motivación interna en el desarrollo de las habilidades.
- c) **Capacidad para establecer altas expectativas** y realistas para los estudiantes, lo que implica un desarrollo de evaluaciones alternativas.
- d) **Capacidad para diseñar las expectativas adaptadas** para cada estudiante, independientemente de sus habilidades. Los docentes procurarán que todos los estudiantes estén incluidos en el aula y en la unidad educativa.
- e) Capacidad para determinar la forma **cómo modificar las tareas** para los estudiantes, es decir, cómo diseñar las actividades de clase, con varios niveles de dificultades, de manera que todos los estudiantes tengan una parte de participación. Sería una enseñanza mayormente basada en la actividad que en la tarea en sí misma ya prefijada para el estudiante.
- f) Capacidad para **aprender a valorar todo tipo de habilidades** que los estudiantes traigan a clase, no sólo las habilidades académicas.

- g) Capacidad para **ofrecer éxito diario** para todos los estudiantes, es decir, aplicar refuerzos positivos.
- h) Comprender que todos los estudiantes del aula son su responsabilidad, los docentes necesitan saber **cómo trabajar con cada estudiante** en lugar de asumir que alguien les diga cómo educarlo.
- i) Conocer una variedad de estrategias de enseñanza y cómo usarlas de manera eficaz. Esto incluye la **capacidad de adaptar los materiales** y volver a redactar los objetivos para adecuarlos a las necesidades del estudiante.
- j) **Trabajar en equipo con los otros docentes** de la institución para aprender las habilidades que requiere un estudiante y proporcionar el mejor método de enseñanza.
- k) **Ver a cada estudiante como una oportunidad** para llegar a ser un mejor docente y, no tanto, un problema para compartir con otro colega o para que un tercero arregle la dificultad.
- l) **Tener flexibilidad** y una alta tolerancia a la ambigüedad: el trabajo en equipo y en colaboración es una constante en el proceso de la formación inclusiva según Blanco y Alba (2009) y Escribano (2008), por lo tanto, se podría señalar que contar con flexibilidad y tolerancia serían habilidades óptimas a ser adquiridas por los docentes y los estudiantes.

Estas capacidades esperadas en los docentes son óptimas para todo tipo de estudiantado y no únicamente para quienes se encuentran en situación de discapacidad.

El Reglamento General del Personal Académico de la PUCE define a la actividad académica como “un conjunto de tareas de docencia, investigación, extensión y gestión académica que desarrolla un profesor” (Reglamento General 2015 p. 41) sin encontrar un detalle que especifique formación especializada ni metodologías que podrían incidir y favorecer una educación con enfoque inclusivo.

El Art. 16, literal f) del mencionado Reglamento hace referencia al hecho de que el docente ha de perfeccionar sus conocimientos, sus métodos y sus habilidades pedagógicas; también señala que el docente ha de procurar el conocimiento de otras culturas y lenguas para enriquecer sus labores (p. 45).

La formación especializada y las metodologías mencionadas como orientadoras para un perfil del docente a involucrarse en los procesos de una educación inclusiva podrían considerarse bajo este artículo dentro de lo que constituye la formación continua al docente universitario.

El proceso de una educación inclusiva comprende cuatro elementos (Unesco, 2005):

1. Comprender la inclusión como un proceso.
2. Identificar y eliminar las barreras para facilitar el acceso a la educación.
3. Participar para lograr el éxito académico y el logro de las competencias.
4. Enfatizar sobre aquellos estudiantes que están en riesgo de fracaso académico.

1.4 MARCO JURÍDICO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

El Ecuador en el 2008 decidió sumarse a los esfuerzos mundiales para reducir las brechas en el acceso a la educación y también buscó cómo mejorar las condiciones de vida de las personas en situación de discapacidad. A pesar de las acciones llevadas a cabo, aún queda un largo camino por construirse.

La legislación a nivel internacional como a nivel nacional están incidiendo en la búsqueda por definir el acceso a la educación de las personas en situación de discapacidad en el ejercicio y reconocimiento de los derechos humanos.

1.4.1 Legislación Internacional

En 1949 la Declaración Universal de los Derechos Humanos^v reconoció a la educación como un derecho humano ineludible (Art. 26) “Todas las personas tienen derecho a acceder a una educación gratuita y de buena calidad sin discriminación de ningún tipo y en igualdad de condiciones”. Esta declaración establece las bases del proceso de una educación inclusiva y señala que las necesidades de las personas en situación de discapacidad sean incluidas en el debate internacional.

1.4.2 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)

La Convención^{vi} es un instrumento jurídico que refleja el acuerdo internacional de que las personas en situación de discapacidad no deben ser “normalizadas” o “asimiladas”, por el contrario, se celebra su diferencia. La Convención tiene una visión de la persona con discapacidad que no es ni asistencialista ni exclusivamente médica, por haber sido acordada

por la Asamblea General de las Naciones Unidas se convierte en un estándar universal cuyos principios son:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad en la toma de las propias decisiones.
- b) No discriminación.
- c) Participación e inclusión efectivas en la sociedad.
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas en situación de discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana.
- e) Igualdad de oportunidades.
- f) Accesibilidad.
- g) Igualdad de género.
- h) Derecho a preservar su identidad.

La Convención señala que los países asegurarán que las personas en situación de discapacidad tengan acceso general a la educación superior a través de la realización de ajustes razonables.^{vii} Lo razonable en el ajuste nos invita a reflexionar sobre la idoneidad y necesidad del mismo y sobre las ventajas y sacrificios que produce sobre los derechos. Lo

razonable se aplicaría no únicamente durante el ajuste sino también el momento del diseño universal y en la accesibilidad.^{viii}

1.4.3 Legislación Nacional

Se revisarán las normas jurídicas -Constitución y Leyes- que buscan transformar el nivel educativo, social y cultural de las personas con discapacidad en el Ecuador.

Las normas jurídicas contienen los requisitos que debe tener la educación de las personas con discapacidad conforme a los parámetros internacionales.

Tanto la Constitución como las Leyes ecuatorianas están en sintonía con lo planteado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad porque relativamente todas las leyes ecuatorianas son recientes y tuvieron a la Convención Internacional como parámetro jurídico y modelo.

Se detalla el marco jurídico educativo ecuatoriano correspondiente al período 2003 al 2017 en la Tabla 4.

TABLA 4: Marco Jurídico Educativo Ecuatoriano (período 2003-2017)

MARCO JURIDICO	REGISTRO OFICIAL	AÑO
Constitución Nacional de la República del Ecuador	Nr. 449	2008, octubre 20
Código de la Niñez y Adolescencia	Nr. 737	2009, julio 28
Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)	Nr. 298	2010, octubre 12
Ley Orgánica de Educación Superior LOES: Reglamento de Régimen Académico (RRA) (2013)	Nr. 051	2016, marzo 22
Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)	Nr. 417	2011, marzo 31
Ley Orgánica de Discapacidades	Nr. 796	2012, septiembre 25
Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (ANID) 2013-2017	---	2013-2017
Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV) 2013-2017	Suplemento Nr. 78	2013, septiembre 11

Elaborado por: ECS a marzo 2016.

Para efectos de la presente investigación se ha seleccionado aquellos artículos que hacen referencia a la educación de las personas con discapacidad.

1.4.3.1 Constitución de la República del Ecuador (2008)

La Constitución de la República del Ecuador establece que el Sistema de Educación Superior se regirá por el principio de igualdad de oportunidades^{ix} y que el acceso será sin discriminación.

1.4.3.2 Código de la Niñez y Adolescencia (2009)

El Código de la Niñez y Adolescencia garantiza la igualdad ante la ley y la no discriminación por causa de discapacidad^x y hace referencia al derecho a una educación de calidad, con propuestas educativas flexibles y alternativas y, además, expresa el derecho a la inclusión en el sistema educativo de acuerdo al nivel de discapacidad y plantea la obligatoriedad de las unidades educativas de crear apoyos y adaptaciones pertinentes.^{xi}

1.4.3.3 Ley Orgánica de Educación Superior (LOES 2010)

Esta Ley se refiere al acceso, movilización, permanencia y titulación de la persona con discapacidad en términos de no discriminación, igualdad de oportunidades, acceso conforme a sus propios méritos académicos, acceso a becas y otras formas de apoyo económico.^{xii}

El sistema de educación superior ha de ser incluyente y diverso y resalta la accesibilidad a los apoyos técnicos y didácticos necesarios los mismos que han de ser de calidad y suficientes.^{xiii}

La ley señala que en las instituciones de educación superior, los recursos de aprendizaje apropiados para las personas con discapacidad serán a través de la accesibilidad a sistemas y tecnologías de la información y comunicación (TIC) adaptados a sus necesidades.^{xiv}

1.4.3.4 Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI 2011)

La LOEI permite la flexibilidad del currículo y el desarrollo de las adaptaciones curriculares. Especifica que entre las obligaciones de los docentes se debe diseñar, crear y aplicar las adaptaciones necesarias al currículo; también elaborar y ejecutar la malla curricular específica, adaptada a las capacidades de las personas con discapacidad para garantizar su inclusión y permanencia en el aula.^{xv}

Esta Ley señala que todos los estudiantes deberán ser evaluados para establecer sus necesidades educativas y definir las características de la educación que necesiten. Las unidades educativas han de procurar la formación específica al personal docente en las áreas de metodologías y evaluación.^{xvi}

Esta Ley prohíbe negar matrícula o separar de la institución educativa a estudiantes con

discapacidad.^{xvii}

1.4.3.5 Ley Orgánica de Discapacidades (2012)

La Ley Orgánica de Discapacidades procurará la participación protagónica de las personas con discapacidad en la toma de decisiones, planificación y gestión en los asuntos de interés público.

Esta Ley señala que las personas con discapacidad obtenan educación y formación a través del acceso, permanencia y culminación dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior.^{xviii}

La LOD promoverá la inclusión de las personas con discapacidad que requieran de apoyos técnicos y humanos.^{xix}

Esta Ley considera a la persona como el centro de la acción educativa, donde la evaluación servirá para la formulación del plan de educación y donde los equipos multidisciplinares especializados son fundamentales.^{xx}

La Ley menciona la importancia de la formación en discapacidades.^{xxi}

Esta Ley señala que las instituciones de educación superior, públicas y privadas, deberían contar con:

- a. Infraestructura, accesibilidad universal.²
- b. Adaptaciones físicas, ayudas técnicas^{xxii} y tecnológicas.^{xxiii}
- c. Adaptaciones curriculares y apoyo personalizado y efectivo que fomenten el rendimiento académico y social.^{xxiv}
- d. Equipos multidisciplinares en el tema de discapacidades.^{xxv}
- e. Involucrar a la familia y a las personas que tengan bajo su responsabilidad el cuidado de las personas con discapacidad, para que participen de los procesos educativos y formativos desarrollados en el área de discapacidades.^{xxvi}
- f. Becas de tercer y cuarto nivel, en sus modalidades presencial, semipresencial y a distancia y con criterios de equidad de género.^{xxvii}
- g. Transversalizar el conocimiento del tema de la discapacidad en las mallas curriculares y programas académicos.^{xxviii}

1.4.3.6 Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades -ANID- (2013-2017)

La ANID está dirigida a toda la población ecuatoriana y en particular a las personas con discapacidad, sus familias, las instituciones y organizaciones -públicas y privadas- que

² **Accesibilidad Universal:** significa que lo que se modifica para uno sirve para todos. Es la condición que debe disponer un entorno urbano, edificación, producto, servicio o medio de comunicación para ser utilizado en condiciones de comodidad, seguridad, igualdad y autonomía por todas las personas incluso por aquellas con diferentes capacidades motrices o sensoriales. Fuente: Iboudeguer, A.; Prett, P. (2010). Guía de Consulta Accesibilidad Universal. Santiago de Chile.

realizan acciones de prevención de las discapacidades y de atención e inclusión social en vista de que la discapacidad es una corresponsabilidad de la sociedad en su conjunto.

Con la finalidad de contribuir a la construcción de una sociedad inclusiva desde la perspectiva de la discapacidad, la ANID presenta orientaciones para el diseño de las políticas públicas que promueven, protegen y aseguran el goce pleno de los derechos de las personas con discapacidad, con principios de igualdad y no discriminación (CONADIS, 2013).

1.4.3.7 Plan Nacional para el Buen Vivir –PNBV- (2013-2017)

El Plan Nacional para el Buen Vivir –PNBV- (2013-2017), es el instrumento máximo de planificación nacional y definición de política pública; plantea una serie de políticas y lineamientos sobre la discapacidad, inclusión, grupos de atención prioritaria y equidad que, de manera articulada, apuntan a generar cambios profundos en los patrones socioculturales, políticos y económicos en el Ecuador.

En el **ANEXO 1** se detalla la información obtenida como **diagnóstico** desde las diferentes instancias gubernamentales durante los procesos de construcción participativa realizados en el 2009 para el tema de educación y discapacidad y se ha seleccionado el Objetivo 2 que hace referencia al tema “Auspiciar la igualdad, la cohesión, **la inclusión** y la equidad social y territorial en la diversidad.

1.4.3.7.1 Guía de Políticas Públicas elaboradas por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (www.senplades.gob.ec)^{xxix}

El SENPLADES define el concepto de POLÍTICA PÚBLICA como “el conjunto de decisiones y estrategias adoptadas por una autoridad legítima para resolver problemas públicos complejos (Aguilar, 1993), una política pública es una directriz general que refleja la prioridad y voluntad política del gobierno para modificar una situación determinada.”

Las políticas públicas funcionan como instrumentos que permiten al Estado garantizar los derechos humanos y eliminar las inequidades (Art. 85 de la Constitución, 2008).^{xxx}

Los ejes para la definición de las políticas públicas según el PNBV (2013-2017) en la educación para las personas con discapacidad son: “asegurar y garantizar, el acceso a una educación inclusiva y de calidad adecuando mecanismos que faciliten su ingreso, permanencia, egreso y titulación en todos los niveles del sistema educativo, a fin de viabilizar su autonomía, desarrollo personal e inserción laboral y productiva.”

La política pública sería promover a las personas con discapacidad una educación inclusiva y especializada de calidad y con calidez, así como oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Los lineamientos que hacen referencia a esta política pública son:

- a) Igualdad de condiciones.
- b) Educación inclusiva.
- c) Participación
- d) Aprendizaje a lo largo de la vida.
- e) Inclusión socio-laboral.
- f) Compensar las brechas de inequidad.
- g) Incrementar el número de profesionales especializados en educación inclusiva.

En el **ANEXO 2** se detalla la Matriz de Políticas Públicas según el PNBV (2013-2017) para el OBJETIVO 2 que tiene relación con la inclusión en la diversidad.

1.4.4 Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE-Quito)

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) es una institución particular, de educación superior, con autonomía académica y financiera que de acuerdo con la Ley, su Estatuto^{xxx}, Normativa y Reglamentos ofrece una alternativa específica en el ámbito académico.

A continuación se detallan las partes más relevantes del documento Políticas de Acciones Afirmativas e Inclusión (2013)^{xxxii} de la Universidad que hace referencia a las políticas de inclusión en relación a los estudiantes: (**ANEXO 3**)

PRIMERA POLÍTICA: el principio de igualdad de oportunidades para todos los miembros de la comunidad universitaria la misma que se ejercerá sin discriminación de ningún tipo.

SEGUNDA POLÍTICA, la PUCE cuenta con acciones afirmativas para grupos denominados históricamente excluidos. “La Universidad garantiza las facilidades necesarias para que personas con discapacidad puedan acceder a sus procesos de admisión estudiantil, para lo cual establecerá una cuota de ingreso no menor al 1% del número de cupos disponibles para cada semestre y se realizarán las adecuaciones necesarias tanto en las pruebas de ingreso como en las normas de aplicación correspondientes.”^{xxxiii}

“Las personas con discapacidad que hayan sido admitidas a la PUCE se beneficiarán desde el primer semestre de estudios con las becas especiales parciales o totales para personas con discapacidad previstas por la Dirección General de Estudiantes, con los montos máximos que correspondan al grado de discapacidad. Las becas se otorgarán tanto si el estudiante tiene discapacidad al momento de iniciar sus estudios como si la adquiere mientras es estudiante de esta Universidad.”^{xxxiv}

En el Reglamento Interno de Seguridad y Salud Ocupacional, Capítulo III sobre la Prevención de Riesgos en Poblaciones Vulnerables^{xxxv} se señala que la Universidad mantendrá un programa de inclusión, accesibilidad y capacitación continua para docentes y trabajadores con discapacidad y también incorporará en su presupuesto anual una partida especial para financiar los requerimientos de las políticas de inclusión de las personas con discapacidad en lo relacionado a estructura, becas y adecuaciones curriculares.

Al existir tanto una legislación internacional como una nacional que inciden sobre los indicadores que favorecen la inclusión educativa y como a nivel de la Universidad se cuenta con políticas de acciones afirmativas, entonces, nos encontramos frente a escenarios

propicios para la construcción de una cultura de inclusión a nivel de educación superior con miras a llevarla a la práctica con resultados positivos.

1.5 MODELOS PEDAGÓGICOS

Un Modelo Pedagógico según (Ortiz Ocaña, A., 2013) es una representación ideal del mundo que explica teóricamente su hacer. Se construye a partir de un ideal de hombre y de mujer que la sociedad concibe.

Para otros autores, un Modelo Pedagógico es “una forma de concebir la práctica de los procesos formativos en una institución de educación superior” (Grupo Pedagógico de la Univesidad Mariana, 2008). Según esta definición el Modelo Pedagógico comprende los procesos sobre ¿cómo se aprende? ¿cómo se enseña? ¿cuáles son las metodologías más adecuadas para que los conocimientos, las habilidades y los valores sean asimilados de manera significativa en el contexto educativo.

También hace referencia a las consideraciones epistemológicas (teoría del conocimiento) sobre la pedagogía, las aplicaciones didácticas, el currículo y la evaluación de los aprendizajes.

La educación tiene como meta última la formación integral de la persona entendida como un ser que tiene potencialidades, necesidades y habilidades. En la actual sociedad del conocimiento el modo de pensar, de sentir y de actuar de la persona se transforma puesto que se dan cambios en las siguientes dimensiones que tienen como propósito mejorar la calidad de vida de la persona y son:

- a) Dimensión Cognitiva (la del conocimiento).

- b) Dimensión Axiológica (la de los valores) y
- c) Dimensión Motora (las habilidades y destrezas).

En la Universidad, entre las actividades académicas contempladas durante el proceso pedagógico está definido para el personal docente universitario la exigencia de la investigación científica, no obstante, se observa que en la PUCE-Quito la práctica educativa y de los servicios reflejan algún nivel de improvisación en relación a las particularidades de los estudiantes en situación de discapacidad y, en este caso, de los estudiantes sordos parlantes. En definitiva, un amplio campo por explorar e investigar.

A continuación y de manera general se detallan algunas características de las teorías cognitivas y constructivistas para comprender las siguientes propuestas: El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); El Modelo Pedagógico Ignaciano (MPI) y la Planificación Centrada en la Persona (PCP).

1.5.1 Paradigma de la Complejidad por Edgar Morín para una comprensión de la inclusión educativa.

La Teoría de la Complejidad^{xxxvi} (2001) se basa en los trabajos del filósofo francés Edgar Morín y nos permite una comprensión de la inclusión educativa. El pensamiento complejo de Morín se fundamenta en tres teorías simultáneas: la cibernética, la teoría de los sistemas y la teoría de la información. Morín defiende que “todavía estamos en un nivel prehistórico con respecto al espíritu humano y solo la complejidad civiliza el conocimiento” señala el autor.

Para Morin el conocimiento es un proceso biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, es decir, multidimensional mientras que la epistemología o teoría del conocimiento convencional concibe el conocimiento únicamente desde el punto de vista cognitivo.

Asimismo, la realidad se comprende y se explica desde todas las perspectivas posibles porque se busca contar con un entendimiento multidisciplinario, por lo tanto, la realidad ha de estudiarse de forma compleja y la complejidad será la principal herramienta de trabajo.

En esta misma línea de pensamiento se menciona al autor Mel Ainscow (2008) quien señala que la conceptualización de la inclusión educativa está más bien inmerso en un dinamismo de deconstrucción-construcción, tal y como lo describen Thomas y Loxley (2007), es decir, “des-construyendo la exclusión y construyendo la inclusión” porque según estos autores, posiblemente esta teoría de la complejidad sea útil para el estudio de la inclusión educativa y todavía hará falta una fundamentación en este sentido para sentar las bases filosóficas del entramado inclusivo”.

El concepto de complejidad de los autores Morin, Ainscow y Thomas y Loxley permite articularlo con el concepto de inclusión educativa en el sentido de visualizar la inclusión como un eje transversal que cruza todos los campos de la educación a nivel individual, institucional y de la comunidad; como un proceso continuo que busca innovarse y que incide en nuestras actitudes hacia el otro, un otro diverso pero también con derecho a educarse en igualdad de oportunidades, con equidad, en una sociedad que es multidimensional.

La inclusión permite des-aprender con el propósito de enfocar los nuevos saberes de otra manera, por supuesto más respetuosa ante el sujeto considerado como diferente.

1.5.2 Modelo Pedagógico Ignaciano

El documento “Aprender a investigar en la PUCE”^{xxxvii} define el Paradigma Pedagógico Ignaciano como un modelo pedagógico diferente en su forma de aproximación y percepción de la realidad por cuanto posee una visión dinámica y positiva del ser humano. Señala también que se trata de una pedagogía que reflexiona sobre la vida, su contexto e incidencia real en el espacio y el tiempo.

El documento indica que el nuevo modelo educativo de la PUCE está centrado en la formación integral de la persona y que está fundamentado en los principios del humanismo cristiano y la pedagogía ignaciana.

Adicionalmente, el documento enfatiza que estos ejes esenciales se integran en un proceso interdependiente de enseñanza y aprendizaje que está orientado a vincular la propuesta académica con la realidad de la sociedad ecuatoriana.

El modelo pedagógico ignaciano se proyecta hacia una interdisciplinariedad inmerso en el marco del pensamiento complejo y, además señala, que está estructurado por un diseño curricular flexible basado en resultados de aprendizaje.

Los ejes esenciales de este nuevo modelo educativo son de carácter transversal, de ahí que la tarea asignada cruza todas las estructuras de la Universidad. Los ejes que menciona son:

- a. El aprendizaje significativo centrado en la persona.
- b. El aprendizaje a lo largo de la vida.
- c. La utilización de las TICs.

El Modelo Pedagógico Ignaciano busca formar profesionales que sean personas que sirvan a la sociedad mediante la excelencia humana y profesional que respeta la dignidad y libertad humanas, su enfoque se basa en los resultados de aprendizaje.

1.5.3 Modelo Pedagógico Cognitivista

La pedagogía cognitiva responde a la demanda tanto del aprendizaje a- lo-largo-de-la-vida como a la obtención de la información y el conocimiento. Le interesa analizar la dimensión cognitiva en la educación y el estudio del proceso del pensamiento enmarcado en las nuevas teorías, modelos o propuestas que van desde el modelo del procesamiento de la información hacia los modelos psicológicos y culturales de la construcción de significado.^{xxxviii}

El aula constituye el espacio interactivo donde toma forma el proceso de enseñanza aprendizaje y es el lugar donde se realizan los ajustes entre las actividades que realizan los estudiantes y la ayuda del docente mientras se está contextualizando un aprendizaje.

Realizar los ajustes a las distintas formas de aprender supone conocer a los estudiantes lo mejor posible y entender cómo aprenden desde el punto de vista cognitivo, es decir, qué estilos de aprendizaje tienen, qué conocimientos previos presentan, cuál es su motivación para el estudio, cuál es su actitud ante el trabajo en grupo o individual.^{xxxix}

Atender a la diversidad en el aula supone aprovechar los espacios de descubrimiento a través de la interacción entre los estudiantes como fuente de construcción del conocimiento porque el aprendizaje cooperativo exige dialogar y promueve aprendizajes más significativos. (Martín, 2011).

Las propuestas de aprendizaje que han contribuido a la formulación de un modelo pedagógico cognitivista son:

- a) Aprendizaje por descubrimiento (Bruner, J., 1960), es el proceso mediante el cual la persona es protagonista de su propio desarrollo cognitivo, es decir, este aprendizaje se produce cuando el docente presenta al estudiante todas las herramientas necesarias para que éste descubra por sí mismo lo que desea aprender, por su propio discernimiento.^{xi}
- b) Teoría sociocultural (Vigotsky, L., 1934), señala que la participación proactiva de los menores con el ambiente, a través de la interacción social hace que adquieren habilidades cognoscitivas, se trata de un andamiaje que consiste en el apoyo temporal de los adultos.^{xli}
- c) Niveles de aprendizaje (Gagné, R., 0000), señala el autor 8 tipos de aprendizaje: 1) Aprendizaje de señal. 2) Aprendizaje de estímulo-respuesta. 3) Encadenamiento. 4) Asociación verbal. 5) Discriminación múltiple. 6) Aprendizajes de conceptos. 7) Aprendizaje de reglas y 8) Solución de problemas.^{xlii}

1.5.4 Modelo Pedagógico Constructivista

Para Julián de Zubiría^{xliii}(2007), el constructivismo pedagógico representa la posición más desarrollada y sustentada de las vanguardias pedagógicas que han alcanzado un consenso de gran aceptación por parte de la comunidad pedagógica y psicológica del mundo actual.

Para este autor, el constructivismo ha reivindicado la comprensión y el desarrollo intelectual, se ha privilegiado la construcción que hacen los estudiantes del conocimiento.

El Modelo Pedagógico Constructivista concibe el aprendizaje como el resultado de un proceso de construcción a nivel personal y colectivo de los nuevos conocimientos y actitudes; parte desde los conocimientos ya existentes y los obtenidos en cooperación con los compañeros y el docente.^{xliv}

En este sentido se opone al aprendizaje pasivo que consideraba a la persona y a los grupos como pizarras en blanco donde la principal función de la enseñanza era vaciar o depositar los conocimientos.

Las propuestas de aprendizaje que han contribuido a la formulación de un modelo pedagógico constructivista son:

- a) La teoría del aprendizaje significativo^{xlv} (David Ausubel, 1963; Novak y Hanesian, 1978): donde el aprendizaje tiene que ser lo más significativo posible, lejos de la repetitivo o memorístico, es decir, que la persona o colectivo que aprende tiene que atribuir un sentido, un significado o una importancia relevante a los contenidos nuevos y ocurre únicamente cuando los contenidos y conceptos de la vida se relacionan con los contenidos previos de la persona o grupo.

- b) Aprender imitando modelos ^{xlvi} (Albert Bandura, 1977): este enfoque resulta especialmente importante para la enseñanza aprendizaje de los comportamientos actitudinales, se enseña con el ejemplo. La persona desarrolla una capacidad para el aprendizaje por observación, mediante la imitación, por lo general inconsciente de las conductas y actitudes de personas que se convierten luego en modelos.
- c) La teoría de las inteligencias múltiples^{xlvii} (Howard Gardner, 1983): en cada persona existen siete diferentes inteligencias que nos permiten abordar el mundo de manera diversa y en toda persona alguna de ellas está más o menos desarrollada que las otras, por lo tanto, la enseñanza también debería adaptarse a esa realidad. Estas inteligencias son: (1) lingüística, (2) lógico-matemática, (3) visual-espacial, (4) musical, (5) kinestésico-corporal y las inteligencias personales: (6) intrapersonal e (7) interpersonal). En el marco de las inteligencias personales también se plantea una llamada inteligencia emocional que es la capacidad para sentir, entender y manejar eficazmente las emociones como fuente de energía y de información.
- d) El diseño curricular por resultados de aprendizaje^{xlviii}: significa haber identificado el conjunto de conocimientos, el saber ser y el saber hacer, todo de manera organizada para que el sujeto ejecute adecuadamente una tarea o un conjunto de tareas que satisfagan las exigencias sociales o individuales, de manera que el análisis del contexto y de las personas que en él se desenvuelven jueguen un papel determinante al momento de planificar.

En sentido amplio, los resultados de aprendizaje son un conjunto de capacidades que integra 4 tipos de saberes que según (Delors, J., 1999)^{xlix} son:

- a) El saber conceptual: referido a la habilidad para el manejo de conceptos, datos, informaciones y hechos.
- b) El saber procedimental: relacionado con la habilidad para ejecutar una acción siguiendo métodos, técnicas y/o estrategias adecuadas a la resolución de una tarea concreta.
- c) El saber actitudinal: concerniente a la habilidad para vincular el saber y el saber hacer a valores, principios o normas que configuran nuestras actitudes, asegurando que la búsqueda del éxito y el progreso personal o el colectivo no se contradigan con el bienestar social.
- d) El saber ser: que hace referencia al pensamiento autónomo y crítico de cada persona, es decir, la elaboración de su juicio propio.

1.5.5 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El enfoque pedagógico del ABP¹ se emplea desde 1960 en Estados Unidos, Canadá, México, Latinoamérica y Europa. Este podría ser una estrategia de enseñanza-aprendizaje para ser aplicado en el aula donde existan estudiantes en situación de discapacidad porque es una propuesta alternativa a la educación tradicional centrada en el docente.

El docente en su condición de experto en determinada área del conocimiento es el responsable de preparar los objetivos, los materiales didácticos, la secuencia de los contenidos y su evaluación, con el ABP el docente sabe que el paso a la nueva metodología

significa el abandono de su papel de autoridad y experto para convertirse en un promotor del aprendizaje.

Según Escribano & Del Valle (2015)^{li} lo que convierte en innovadora la metodología del ABP es la premisa de que es necesario trascender la acumulación de reglas y conocimientos para desarrollar estrategias cognitivas poco estructuradas y producir soluciones imposibles de anticipar.

En el ABP los estudiantes son los responsables de escoger los materiales didácticos, definir la secuencia de su aprendizaje y participar en los procesos de evaluación. La construcción del conocimiento es colectiva porque es viable realizar un trabajo en equipo; porque existe la posibilidad de enfrentar a los estudiantes a una situación real para ser analizada con el afán de plantear alternativas de solución, cada estudiante es protagonista de su autoaprendizaje al aplicar el razonamiento, la reflexión y la toma de decisiones construyendo de esta manera un pensamiento crítico.

Según estos autores, las estrategias cognitivas serían el manejo de las tecnologías, la búsqueda de información (recopilar, analizar e interpretar la información), las habilidades de comunicación, la capacidad para funcionar con flexibilidad y adaptabilidad, la automotivación y autoevaluación, la creatividad y la habilidad para trabajar conjuntamente con otros.

El método del ABP podría ser propicio para el trabajo en el aula, más cuando hay presencia de personas en situación de discapacidad como la sordera, debido al trabajo colaborativo que privilegia los conocimientos previos, el trabajo en el aula estaría repartido entre los pares, se

contaría con la presencia de equipos de profesionales y por el uso de las TIC como estrategias de aprendizaje.

1.5.6 Propuesta: Planificación Centrada en la Persona (PCP)

La Planificación Centrada en la Persona (PCP) es un modelo de intermediación tecnológica donde integra las TIC en la vida de una persona con necesidades de apoyo educativo y/o con discapacidad.^{lii} Según Rafael Sánchez, el modelo de intermediación M_Free© tiene como finalidad reflexionar sobre cómo potenciar la creatividad del docente y cómo esta circunstancia mejorará el rendimiento educativo del estudiante en situación de discapacidad.

El modelo M_Free© estudia las capacidades y habilidades múltiples de la persona y sobre esta base planifica las propuestas curriculares, es decir, los objetivos y acciones a conseguir para mejorar en el estudiante tanto los aspectos relativos a su comunicación como a los contenidos de las diferentes áreas curriculares. Para lograr este objetivo, el modelo se apoya en un conjunto de software que está en sintonía con los objetivos a trabajar.

Paso seguido, el modelo se detiene a reflexionar y analizar si el estudiante requiere o no de alguna rampa digital para interactuar con el software seleccionado. Finalmente, el modelo se cierra trazando un plan de mejoramiento. Este proceso es continuo de acción y ajustes en función de los resultados de aprendizaje que se van obteniendo.

Como modelo complementario al M_Free© y por su sólido soporte teórico y su aplicación práctica se propone la Planificación Centrada en la Persona (PCP) puesto que toma en cuenta todas las dimensiones humanas y potencia el círculo personal y comunitario de la persona.

Organiza las acciones dentro de la comunidad incluyendo a la persona en situación de discapacidad, su familia y los trabajadores directos frente a la tradicional planificación centrada en los servicios. Se reconoce la labor de acompañamiento de las familias porque son quienes conocen las potencialidades y limitaciones de la persona con discapacidad, son quienes de manera permanente acompañan en la educación y quienes impulsan la creación de políticas públicas a favor de las personas en situación de discapacidad.

La Planificación Centrada en la Persona (PCP) tiene como características las siguientes:

- a) Registrar con prioridad en las personas sus capacidades y habilidades para luego contrastar las necesidades.
- b) Crear una visión holística y global de las personas y su entorno. Su enfoque no es reducir los "déficits" sino que la persona tenga la mejor calidad de vida posible.
- c) Consiguir mayor implicación por parte de los familiares en la educación de sus hijos, asegura la continuidad y coherencia de la programación educativa y de inclusión laboral ante posibles cambios de profesionales.

Los autores de la Planificación Centrada en la Persona (PCP) y del Modelo de Intermediación M_FREE© creen que la armonía en la utilización de las TICs es consecuencia no solo de su calidad técnica y capacidad para desarrollar habilidades, sino de un proceso de comunicación entre el estudiante, los docentes, la familia y la comunidad recordando que las familias organizadas son quienes impulsan el cumplimiento del derecho a la educación de sus hijos sordos.

La Planificación Centrada en la Persona (PCP) es una nueva forma de trabajo que contempla un conjunto de estrategias flexibles y adaptables como software libre y rampas digitales donde la persona es el centro y la protagonista del proceso educativo.

1.5.7 Uso de las TIC en la educación de las personas en situación de discapacidad

El “Informe sobre el Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)³ en la Educación para Personas con Discapacidad” (UNESCO, 2012)^{liii} preparado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura destaca el uso de las TIC en la educación de personas con discapacidad y Pilar Samaniego, consultora ecuatoriana para América del Sur, expone las siguientes observaciones:

- a) “La mayoría de estudiantes con discapacidad asisten a escuelas especiales; en menor grado a escuelas integradas, inclusivas o universidades abiertas; la educación a distancia es una posibilidad considerada por pocos.”
- b) “Las TIC se han incorporado de alguna manera en los niveles primario y secundario, siendo mayor en educación de pre y postgrado. Se da cuenta de una proporción considerable en cursos profesionales y en educación no formal.”
- c) “La incorporación de las TIC suele reducirse a ‘clases de informática’ o ‘clases de computación’. Es importante notar que no se observan modificaciones al currículo que se

³ **TIC:** son un conjunto de tecnologías aplicadas para proveer a las personas de la información y comunicación a través de medios tecnológicos de última generación.

orienten hacia el uso de las TIC como herramientas pedagógicas que se incorporen al desarrollo de las diferentes asignaturas.”

- d) “El uso de las TIC para la educación de estudiantes con discapacidad se observa todavía limitado.”
- e) “En términos generales, muchos profesores desconocen sobre el uso de las TA (Tecnologías Adaptadas)”.
- f) “El uso de las TIC y las TA es más frecuente en grandes ciudades, hay experiencias no sistematizadas y el acceso se relaciona con los recursos económicos de la familia.”
- g) “En la gestión docente el uso de las TIC es incipiente, en su mayoría se reduce a Internet, correo electrónico y Facebook.”
- h) “Son muy escasos los programas con ‘close caption’ (subtítulos para personas sordas) y ‘audio-descripción’”.
- i) “A nivel regional, los recursos libres/abiertos son poco o nada conocidos y, en consecuencia, de muy limitada utilización.”

El informe de la UNESCO (2012) recomienda la creación de políticas públicas para favorecer la inclusión como son:

- a) “Cumplir de manera efectiva con las leyes y políticas públicas inclusivas.”

- b) “Publicitar los logros de las personas con discapacidad y las buenas prácticas institucionales.”
- c) “Incorporar en los currículos de educación superior la discapacidad como tema transversal.”
- d) “Formar docentes en TIC y TA para atender la diversidad en el aula.”
- e) “Impulsar una mayor participación de las personas con discapacidad en la toma de decisiones.”
- f) “Concientizar al sector público a través de campañas masivas de información y sensibilización sobre los planes educativos basados en principios inclusivos cuya continuidad esté dada por programas de inserción laboral.”
- g) “Invertir en investigaciones vinculadas con TA y TIC en general y emprender un programa nacional de alfabetización digital.”
- h) “Implementar el uso continuado de las TIC en el aula, la flexibilidad curricular, la innovación organizacional y administrativa, docentes con desarrollo de competencias profesionales vinculadas a las TIC y TA teniendo como centro la persona con discapacidad en cuanto sujeto de derechos con acceso al aprendizaje y a la participación.”

El docente de la Universidad que se encuentre actualizado en el uso y aplicación de las TIC y las TA dentro del aula estaría en condiciones favorables para diseñar procesos de inclusión

educativa adecuados porque sería la manera de asegurar el aprendizaje de los estudiantes en general y más aún de aquellos que presentan algún tipo de necesidad de aprendizaje debido a una situación de discapacidad.

CAPÍTULO 2: ESTUDIANTES SORDOS PARLANTES.

*”La inclusión es una tarea difícil, delicada, compleja, pero necesaria, urgente y posible.”
Ernesto Vásquez, S.J. (2012)^{liv}*

La formación a los docentes es un requisito imprescindible para lograr una mayor calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos. Escribano y Martínez (2013) señalan que el hincapié no estaría en la especialización de los docentes sino en las dinámicas de colaboración conjunta, es decir, en un trabajo multidisciplinario.

En este capítulo se detallan las particularidades de los estudiantes sordos parlantes en la educación universitaria. Para iniciar se señala una primera distinción entre los dos términos: sordera e hipoacusia. Sorda es “aquella persona cuya audición residual imposibilita la comprensión del habla por vía auditiva exclusivamente, con o sin ayuda de prótesis auditivas. Mientras que hipoacusia es aquella persona cuya audición residual hace difícil, pero no imposible, la comprensión de la palabra por vía auditiva exclusivamente, con o sin ayuda de prótesis auditiva, adquiriendo formación básica del lenguaje interior.”^{lv}

La palabra hipoacúsico es un término médico y como esta investigación es una mirada social e inclusiva que se basa en los derechos de la persona en situación de discapacidad, nos referiremos como el “estudiante sordo parlante”, quien es hijo de padres oyentes, quien nació oyente, adquirió una lengua pero luego ensordeció y es quien se apoya en ayudas técnicas como son los audífonos.

2.1 SOBRE LA SORDERA

La sordera es un mundo que presenta sus propias particularidades y complejidades. Para una mayor comprensión sobre la sordera es importante clarificar los siguientes conceptos:

- a) La persona sorda profunda, cuyos padres son sordos, comparten entre ellos la Lengua de Señas porque su medio de comunicación es viso-gestual. También es quien utiliza la Lengua de Señas al ser su lengua materna tanto para comunicarse como para educarse. Esta persona presenta dificultades con el español escrito por ser este idioma su segunda lengua.

- b) Mientras que la persona sorda parlante es la persona que nació oyente y luego ensordeció de manera post-lingüística, por lo tanto, utiliza la lengua oral o palabra hablada para educarse y comunicarse. De acuerdo al nivel de la sordera –sea moderada o severa- podrían presentar dificultades con el español escrito.

Se considera persona sorda al sujeto que tiene una sordera profunda como a la que presenta alguna pérdida auditiva, de la misma manera de quien lleva un implante coclear. El denominador común que tienen estas personas es el hecho de que en sus vidas existen barreras de comunicación y de acceso a la información que obstaculizan un desenvolvimiento adecuado.^{lvi}

La audición es la vía habitual para adquirir la lengua oral. Una disminución auditiva es un impedimento grave que incide sobre el habla verbal, afecta el desarrollo del lenguaje que desempeña un papel fundamental en el pensamiento y el conocimiento, el desarrollo emocional y social, el comportamiento, la atención y el rendimiento académico (Jiménez y López, 2003).

Si la audición es la vía fundamental a través de la cual se desarrolla el habla, hemos de admitir que la disminución auditiva afecta tanto al vocabulario como a la gramática, de igual manera que a la producción de voz, la fluidez y la articulación de una lengua.

Parecería que las personas sordas constituyen un grupo homogéneo y que su desarrollo cognitivo es similar. Lógicamente ésto no es así, porque las personas sordas parlantes igual que los oyentes presentan diferencias en función del sexo, edad, nivel cultural, historia vital, nivel económico, educación, entre otros, a los cuales habrá que añadir las características que se derivan de su sordera, como son el tipo de sordera, el grado de pérdida, la causa de la sordera, el momento de instauración de la sordera, el ambiente familiar, el sistema de comunicación que emplea para educarse. Cada uno de estos indicadores marcan la individualidad de la persona sorda.

Hemos de prestar atención a estas variables para ser cautos a la hora de generalizar sobre su desarrollo.

2.1.1 Variables relativas a la sordera

Dentro de estas variables^{lvii} diferenciamos los siguientes aspectos:

- a) Tipos de sordera.
- b) Grados de sordera.
- c) Período en que se produce la sordera.

a) Tipos de sordera

El diagnóstico médico sobre el tipo de sordera es muy importante puesto que podría ser:

1. De transmisión o conducción.
2. De percepción, sensorial o neurosensorial.
3. Sorderas mixtas.

b) Grados de sordera

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS), la sordera es definida como un trastorno que impide a los sujetos percibir sonidos incluso con la ayuda de aparatos amplificadores.

A grandes rasgos los grados de sordera son: leve, moderado, severo y profundo. A continuación, detallamos una tabla de la relación entre los grados de sordera y los sonidos del entorno:

TABLA 5: Relación entre Grado de Sordera y los Sonidos del Entorno

GRADO DE SORDERA	NIVEL EN dB ⁴	SONIDOS DEL ENTORNO
LEVE	20	Brisa del viento sobre las hojas. Susurro bajo.
	30	Música de fondo, susurro a un metro de distancia
	40	Tránsito escaso
MODERADA	50	Ruido de fondo de un restaurante tranquilo
	60	Conversación entre 3 y 6 metros de distancia.
	70	Motor de un automóvil.
SEVERA	80	Transito intenso, música clásica fuerte.
	90	Perforadora, tránsito de la ciudad.
PROFUNDA	100	Avión a reacción
	110	Trueno, golpe de martillo
	120	Motor a reacción, banda de música
	125	Música de parlante de discoteca.
	130	Ametralladora

Fuente: García Fernández, J.M., (2001). Murcia, DM Editor, pág. 25.

⁴ **Decibelios (dB):** unidad empleada en Acústica y Telecomunicación para expresar la relación entre dos potencias acústicas o eléctricas.

c) Período en que se produce la sordera.

De acuerdo a la etapa en que se produce la sordera ésta se clasifica en sordera prelocutiva o postlocutiva. Este aspecto es crucial porque el hecho de que la sordera se produzca antes o después de la adquisición de la lengua compromete no sólo el desarrollo de la capacidad lingüística sino también su vida emocional, el aspecto social y el desarrollo cognitivo, en tanto la lengua constituye una matriz simbólica que interviene en el proceso de su constitución psíquica (Díaz, 2005).^{lviii}

Entonces la sordera prelocutiva es la que se produce entre los 0 y 3 años de edad. Esta situación es la de mayor riesgo para el desarrollo puesto que la sordera afecta la adquisición de la palabra hablada y se da antes de la constitución subjetiva en el niño donde la palabra tiene un peso simbólico en la estructura psíquica. Las causas de las sorderas prelocutivas son:

Genéticas o Heredadas: son las sorderas que están ligadas al orden genético y se transmiten de padres a hijos.

Congénitas: son las sorderas adquiridas durante el embarazo a causa de diferentes enfermedades en la madre (ej. Rubéola).

Neonatales: son aquellas sorderas que ocurren durante el nacimiento.

Postnatales: se producen después del nacimiento, durante el período comprendido entre 0 y 3 años.

Sordera postlocutiva es aquella que se produce después de los 3 años de edad en adelante. En estos casos existe una experiencia con la lengua. Este primer contacto auditivo con la lengua sonora va a ser muy importante para el trabajo de reeducación y de aprendizaje de la lengua oral puesto que significa que existen huellas mnémicas auditivas de la lengua registradas en el psiquismo que le permitirán desarrollarlo con mayores posibilidades.

Dentro de este contexto es importante potenciar el rol del docente en el aula como actor clave en la educación de las personas en situación de discapacidad como lo señala el Plan Nacional del Buen Vivir.^{lix}

La Universidad ha de fomentar tanto la actualización de los conocimientos académicos –en este caso sobre la sordera y sus particularidades- como el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas y didácticas del docente con el fin de lograr el desarrollo integral del estudiante sordo parlante/poslocutivo dentro del marco de un proceso de educación inclusiva e intercultural.

2.2 SOBRE LA LECTURA LABIAL

Cuando la pérdida es de 45-60 dB, el equipamiento protésico es muy importante, sumado también a la lectura labial. Si bien la lectura labial es una herramienta muy útil para captar la lengua, no es un medio ideal para desarrollar la competencia lingüística (Díaz, 2005).

Cuando la persona sorda parlante ya posee una lengua materna/primer/natural, cuando ya tiene una competencia lingüística adquirida, la lectura labial es un medio de captación de la lengua que, de alguna manera, sustituye la audición faltante.

La lectura labial es uno de los medios para entender la lengua oral pero no constituye un mecanismo ideal para desarrollar la competencia lingüística por el hecho que no es equivalente a la percepción auditiva del habla.

La lectura labial de ninguna manera es equiparada a la discriminación auditiva de la lengua (Díaz, 2007) porque solo da pistas incompletas y ambiguas; la persona deberá hacer un trabajo mental de completamiento de las frases, trabajo que sólo es posible realizarlo cuando existe una competencia lingüística previa.

2.3 SOBRE LA PERSONA, LA SORDERA Y LAS PRÓTESIS

Sobre la base del diagnóstico de sordera, el médico prescribe lo que la persona necesitaría como son las ayudas técnicas, las prótesis y/o el implante coclear y, a continuación, vendría el trabajo de adaptación que tendría que hacer para obtener de ellas la mayor utilidad posible.

Según Díaz (2007) la situación no se reduce a una cuestión mecánica de colocarse los audífonos y escuchar a la primera porque entre la sordera y la prótesis está la persona y el gran trabajo interno que ésta tiene que realizar: en primer lugar para elaborar la situación traumática que supone la sordera en su vida y, en segundo lugar, para tolerar tanto los efectos desagradables que producen los audífonos como el hecho de que –al no suplir a la discriminación auditiva– igualmente deberá hacer un esfuerzo enorme para captar la lengua y establecer la comunicación.

Existen audífonos que contienen programas muy sofisticados que permitirían a la persona sorda programarlos de acuerdo a las diferentes situaciones, no obstante, es importante considerar que ninguna prótesis se equipara a la captación sonora que tiene el oído oyente ni a la regulación de

los ruidos y los sonidos que realiza el sistema auditivo. Por lo tanto, cuando se modifica un nivel del programa éste altera a los otros niveles, es decir, cuando se disminuye los decibeles de los ruidos ambientales también se disminuyen los decibeles del programa para captar el lenguaje.

La adaptación a las ayudas técnicas requiere de su tiempo porque no es una situación que resulte fácil y sencilla para la persona sorda a quien además le resulta difícil seguir una conversación dentro de un grupo porque percibe el entorno parlante como una masa sonora y confusa.

Hay personas que les lleva años dar el paso para usar los audífonos hasta llegar a sentirlos útiles en sus vidas; dentro de cada proceso personal se requiere elaborar la pérdida de la audición como un paso para aceptar su nueva situación y comenzar nuevamente a sentir deseos de escuchar y querer comunicarse.

Entonces, la relación del audífono con la sordera no es directa puesto que habría que considerar cómo vivencia cada persona su situación de sordera y las reacciones suelen ser diferentes para cada individuo. Hay personas que se deprimen ante la presencia de la sordera, hay quienes se encierran en el silencio más profundo y hay quienes empiezan a aceptar la situación de sordera y enfrentan su vida con valentía a pesar de la dificultad que la sordera implica en sus relaciones familiares y sociales.

Por lo expuesto, habría entonces que posibilitar un lugar a la persona sorda que implique dar curso a su palabra (Díaz, 2007), es decir, conocer qué le sucede con la sordera, con la prótesis, con las barreras de comunicación y de acceso a la información, con las relaciones sociales y en su vida misma. El lugar que la persona sorda parlante tiene en el mundo de ninguna manera se reduce a la sordera que presenta.

Comprender que la presencia de la sordera en el estudiante implica una manera diferente de estar en el mundo y esta situación reclama que el entorno lo tenga presente para ajustar su respuesta a esta característica particular.

Tener presente si la capacidad del entorno donde se ajustará el estudiante sordo parlante/poslocutivo será lo que determinará si la sordera es o no una barrera para su desarrollo comunicativo, informativo, lingüístico, cognitivo, del aprendizaje, social y personal.

Conocer si la presencia de la sordera en el estudiante incide sobre sus interacciones porque entonces significará que va a requerir de un uso significativo de la vía visual, una optimización de los restos auditivos y un ajuste en la atención (Cardona, M. et.al. (2010).

Adaptar el entorno a través de una serie de estrategias comunicativas que se ajusten al estudiante sordo parlante/poslocutivo con miras a su inclusión y en apoyo a su proceso de acceso a la información y al aprendizaje para la obtención del conocimiento.

Reconocer los dilemas que surgen de la decisión ya tomada de incluir a los estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad, donde se observa la complejidad que podría significar para los docentes pero, a la vez, la oportunidad de un nuevo conocimiento por explorar e investigar.

Sobre la base de esta información y en vista de que la atención educativa a los estudiantes sordos parlantes en la Universidad no se encuentra definida se decidió explorar sobre las condiciones de estudio de estos estudiantes a través de la realización de unas encuestas.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

*“Percibir a la investigación como algo cotidiano
y no como algo que sólo
le corresponde a los profesores y científicos”.
Metodología de la investigación, p. xxii*

Acceder a la Universidad es todo un reto para el estudiante en situación de discapacidad. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2014) señala “que el nivel de instrucción de las personas con discapacidad en el Ecuador es de apenas de educación básica y que el promedio de escolaridad es de 3 a 4 años frente a la media nacional de 9 años.”^{lx}

También indica que “el escaso nivel de acceso de las personas con discapacidad a las universidades del Estado es porque éstas todavía no han desarrollado ajustes en su oferta curricular y adecuaciones de accesibilidad en los principales centros con el objeto de que las personas con discapacidad puedan inscribirse en los distintos programas.”

El Comité con respecto al Art. 24 sobre Educación^{lxi} menciona con claridad los ajustes razonables que se requieren llevar a cabo al interior de la Universidad y son:

- 1) Preparar a la Universidad para que funcione como un sistema educativo inclusivo.
- 2) Realizar modificaciones al programa microcurricular.
- 3) Modificar la infraestructura física.

La PUCE sensible ante esta realidad y en su empeño por dinamizar la inclusión educativa ha incluido a estudiantes en situación de discapacidad y frente a estos hechos, se decidió plantear esta investigación con el afán de conocer las condiciones de estudio que hicieron posible la inclusión educativa de los estudiantes sordos parlantes en la PUCE-Quito.

Para contextualizar se menciona algunos datos estadísticos extraídos de la página web del CONADIS sobre la población en situación de discapacidad en el Ecuador. A diciembre de 2016 se señala un total de 415.500 personas en situación de discapacidad registradas por provincia y cita como fuente el Ministerio de Salud Pública.

Esta fuente señala que a nivel nacional existen 53.079 personas con discapacidad auditiva, de las cuales en la Provincia de Pichincha se registran 9.940 personas y en el Distrito Metropolitano de Quito se registran 8.723 personas sordas.

TABLA 6: Personas con discapacidad en el Ecuador a diciembre 2016.

PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ECUADOR	415.500
Con Discapacidad Auditiva a nivel nacional	53.079
- En la Provincia de Pichincha	9.940
- En el Distrito Metropolitano de Quito	8.723

Fuente: Ministerio de Salud Pública del Ecuador.
Elaborador por: ECS abril 2017.

3.1 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

En base a estos antecedentes se solicitó información a la Dirección General de Estudiantes de la PUCE-Quito quienes informaron sobre el registro de 21 estudiantes sordos para el período 2008-2016.

TABLA 7: Estudiantes sordos matriculados en la PUCE durante el período 2008-2016

Nr.	SEMESTRE	ESTUDIANTES SORDOS
1	1 Semestre 2008-2009	1
2	2 Semestre 2008-2009	0
3	1 Semestre 2009-2010	2
4	2 Semestre 2009-2010	0
5	1 Semestre 2010-2011	1
6	2 Semestre 2010-2011	0
7	1 Semestre 2011-2012	2
8	2 Semestre 2011-2012	0
9	1 Semestre 2012-2013	0
10	2 Semestre 2012-2013	2
11	1 Semestre 2013-2014	1
12	2 Semestre 2013-2014	0
13	1 Semestre 2014-2015	5
14	2 Semestre 2014-2015	0
15	1 Semestre 2015-2016	7
TOTAL		21

Fuente: Dirección General de Estudiantes PUCE
Elaborado por: ECS a febrero de 2017.

Del universo de 21 estudiantes sordos identificados se realizó una primera selección que consistió en separar de la lista a cuatro estudiantes sordos profundos que se comunican en Lengua de Señas Ecuatoriana por no formar parte del perfil especificado para esta investigación y al no ser estudiantes sordos parlantes según lo descrito en el punto 2.1 sobre la sordera del Capítulo 2.

Se retiró de la lista a una persona que había tomado tres cursos en la modalidad de cursos especializados en la Facultad de Ciencias Humanas por no cumplir con el perfil de ser estudiante regular de una carrera en la Universidad.

Se retiraron de la lista a cinco estudiantes que solo registraban una matrícula en la PUCE con beca de discapacidad, el motivo fue que se retiraron de la Universidad o que recién iniciaban la carrera.

Se privilegió a los estudiantes con carné del CONADIS y que hubieran cursado mínimo cuatro semestres en la carrera universitaria elegida. De esa manera cumpliríamos con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la PUCE de realizar un análisis exploratorio a 5 casos de estudio (**ANEXO 4**).

Se procedió a contactar a los once estudiantes restantes para de ahí obtener la muestra de cinco estudiantes para la investigación como se señala en la Tabla 8:

TABLA 8: Estudiantes pre-seleccionados para solicitar su colaboración en la investigación.

Nr.	FACULTAD	CARRERA	SEMESTRES CON BECA
1	ARQUITECTURA	Arquitectura	8
2	ADMINISTRACIÓN	Administración	3
3	ADMINISTRACIÓN	Administración	2
4	ECONOMÍA (1ra opción) ADMINISTRACIÓN (2da opción)*	Contabilidad y Auditoría	9
5	ECONOMÍA (1ra. opción) CIENCIAS HUMANAS (2da opción)*	Geografía y Medio Ambiente	8
6	EDUCACIÓN	Modalidad Semipresencial	2
7	ENFERMERÍA	Terapia Física	11
8	INGENIERÍA	Ingeniería Civil	2
9	MEDICINA	Medicina	7
10	PSICOLOGÍA	Psicología Organizacional	2
11	PSICOLOGÍA	Psicología Clínica	4

*Los estudiantes pasaron por dos facultades diferentes.

Fuente: Dirección General de Estudiantes PUCE a marzo de 2016.

Elaborador por: ECS a febrero de 2017.

Cuando se estableció este primer contacto se obtuvieron los siguientes resultados: siete estudiantes expresaron su resistencia a colaborar con la encuesta y la investigación. Los argumentos que sostuvieron fueron: “no disponer de tiempo para la entrevista” y “no haber necesitado ayuda” para su situación de discapacidad pese a haber contado con la beca de

discapacidad proporcionada por la Universidad y tener carné del CONADIS. De este grupo, tres estudiantes fueron contactados varias veces -de acuerdo a sus pedidos-, no obstante, del seguimiento realizado finalmente expresaron su resistencia hacia la investigación.

Sobre la expresión de “no haber necesitado ayuda” por parte de la Universidad en consideración de la situación de discapacidad que vivencia el estudiante sordo parlante se podría inferir que se trataría de la tendencia general del estudiante a simular que oye y a ocultar la sordera por considerarla una falta -una carencia que podría reflejarse en una limitación cognitiva frente a sus pares-, en lugar de identificarla como una particularidad de la persona sorda.

Cuatro estudiantes expresaron abiertamente su deseo de colaboración como se muestra en la Tabla 9:

TABLA 9: Muestra para la investigación.

#	FACULTAD	CARRERA	SEMESTRES CON BECA DE DISCAPACIDAD
1	ECONOMÍA (1ra opción) ADMINISTRACIÓN (2da opción)*	Contabilidad y Auditoría	9
2	ECONOMÍA (1ra opción) CIENCIAS HUMANAS (2da opción)*	Geografía y Medio Ambiente	8
3	EDUCACIÓN	Modalidad Semipresencial	2 (4)**
4	ENFERMERÍA	Terapia Física	11

* Los estudiantes pasaron por dos facultades diferentes.

** La estudiante cursó cuatro semestres de la carrera: primer y segundo semestres sin beca de discapacidad.

Fuente: Dirección General de Estudiantes PUCE - marzo de 2016
Elaborador por: ECS, marzo de 2017.

A continuación, se dio paso a entrevistar de manera individual a los cuatro participantes. Durante este contacto se procedió primero a explicar el contenido del Consentimiento

Informado (**ANEXO 5**) y una vez que el documento fuera comprendido y firmado por el participante se realizó la entrega de una copia del mismo para su respaldo.

Se dio paso para llenar un cuestionario (**ANEXO 6**) el mismo que refleja cuatro momentos claves de la vida universitaria que son:

Primera Parte: Datos sobre el estudiante participante.

Segunda Parte: Datos sobre la accesibilidad del participante a la Educación Superior.

Tercera Parte: Datos sobre la permanencia del participante en la PUCE.

Cuarta Parte: Datos sobre el paso del participante por la Universidad.

3.2 PRIMERA PARTE:

DATOS DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA MUESTRA

Los participantes que aceptaron colaborar con este estudio corresponden a las facultades de: Ciencias de la Educación (modalidad semi-presencial); Administración (Carrera de Contabilidad y Auditoría); Ciencias Humanas (Carrera de Geografía) y Enfermería (Carrera de Terapia Física) con modalidad presencial.

La muestra está compuesta por un hombre y tres mujeres. De acuerdo al porcentaje señalado en el carné del CONADIS, dos participantes presentan pérdida leve (30% y 33%) y dos presentan pérdida moderada (41% y 58%).

#	FACULTAD - CARRERA	GÉNERO	% CARNÉ	GRADO DE PÉRDIDA	PERCEPCIÓN DE SU SORDERA
1	CIENCIAS HUMANAS - Geografía	Hombre	39 subió a 41	Moderada	Profunda
2	ADMINISTRACIÓN - Contabilidad	Mujer	30	Leve	Moderada
3	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – Modalidad Semipresencial	Mujer	58 bajó a 46	Moderada	Profunda
4	ENFERMERÍA - Terapia Física	Mujer	33	Leve	Moderada

Elaboración: ECS, marzo de 2017.

Dos participantes por diferentes razones han actualizado su carné del CONADIS y, en el primer caso, el porcentaje varió de 39 a 41%, consideramos la subida una tendencia razonable; en el segundo caso, el porcentaje bajó de 58 a 46%. Si bien ambos porcentajes se mantienen en el rango de pérdida moderada, hemos de reflexionar que la discapacidad nunca va hacia menos sino hacia más, lo cual refleja que los indicadores del CONADIS para definir el porcentaje real de pérdida auditiva no se ajustan a la realidad del país.

En la encuesta los estudiantes participantes señalan otra realidad en cuanto a cómo perciben su sordera puesto que señalan que vivencian su sordera entre un nivel moderado (50%) a profundo (90%) y podría inferirse que la razón es porque sienten barreras de comunicación en su entorno.

Dos participantes adquirieron la sordera desde el nacimiento la misma que fue detectada por la familia y el especialista de la salud (Pediatra). Para los otros dos casos, la sordera fue adquirida, la una de manera heredada y la otra debido a un accidente, ambos casos fueron detectados por la familia y sucedió en edad adulta como se muestra en la Tabla 11:

TABLA 11: Momento de instauración de la sordera

#	CARRERA	GÉNERO	INSTAURACIÓN DE LA SORDERA	TIPO DE SORDERA	USA AUDÍFONO
1	Geografía	Hombre	Al nacer	Bilateral	SI

2	Contabilidad	Mujer	Al nacer	Bilateral	NO
3	Educación	Mujer	Herencia*	Bilateral	SI
4	Terapia Física	Mujer	Accidente*	Unilateral	NO

*Dos de los participantes tienen familia donde se presentan situaciones de sordera.
Elaboración: ECS- marzo de 2017.

Tres de los participantes presentan sordera bilateral y una tiene sordera unilateral. Dos participantes usan audífonos, la tercera indica que debería usar audífonos pero al ser muy caros éstos se vuelven inaccesibles y la cuarta participante no tiene posibilidad de usar audífono porque perdió el nervio auditivo en un accidente.

3.2.1 Sobre la expresión oral y escrita.

Dos participantes han recibido terapia de lenguaje en un promedio de cinco años, expresan comunicarse oralmente y por escrito pero consideran que la calidad de su redacción escrita es regular.

Cuatro participantes señalan que realizan lectura labial y que, cuando no captan la información, solicitan que les repitan.

Tres participantes señalan que no conocen la Lengua de Señas Ecuatoriana pero que les gustaría aprenderla. Una participante está aprendiendo este idioma en la Asociación de Sordos de Pichincha (abril 2016). Vale señalar que ninguna universidad del Ecuador enseña Lengua de Señas Ecuatoriana.

TABLA 12: Tipo de Comunicación

Nr.	CARRERA	ORAL	TERAPIA DE LENGUAJE	ESPAÑOL ESCRITO	CALIDAD DE REDACCIÓN ESCRITA	LECTURA LABIAL	LENGUA DE SEÑAS
1	Geografía	SI	Promedio 5 años	SI	Regular	SI	NO
2	Contabilidad	SI	Promedio 5 años	SI	Regular	SI	NO
3	Educación	SI	No aplica	SI	Excelente	SI	SI
4	Terapia Física	SI	No aplica	SI	Excelente	SI	NO

Elaboración: ECS- marzo de 2017.

3.2.2 Sobre la interacción social

El Manual sobre la Sordera (2014)^{lxii} señala que la gran mayoría de las personas sordas parlantes no son partícipes de la Comunidad Sorda porque han recibido el mensaje de disimular y ocultar su sordera. Solo una participante señala pertenecer y formar parte de varios grupos fuera de la Universidad como forma de extender sus contactos y su vida social.

Con frecuencia se señala que las personas sordas se aíslan y tienen pocos amigos, se podría inferir que en realidad lo que sucede es que la sordera es invisible y, a pesar de que la persona sorda usa audífonos, siempre es ella quien está haciendo el esfuerzo por escuchar y este esfuerzo es agotador.

3.3 SEGUNDA PARTE: ACCESIBILIDAD A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los cuatro participantes por la fecha de ingreso a la Universidad, no registran haber rendido el examen del SENESCYT pero sí aprobaron el examen de admisión de la PUCE y fueron entrevistados por la Dirección General de Estudiantes.

Durante la entrevista en la Dirección General de Estudiantes, cuatro participantes señalan que sabían qué contestar frente a las preguntas de la Dirección pese a la falta de apoyo técnico visual que pudo haber facilitado la comunicación como son el uso de un PWP, subtítulos, entrega de información impresa, realizar preguntas por escrito.

Dos participantes señalan que las preguntas fueron claras y que les gustó conversar con un representante de la Universidad sobre su persona.

Tres participantes señalan que no fueron informados sobre las ayudas técnicas para su situación de sordera y los cuatro participantes señalan que no se les proporcionó información visual o con subtítulos sobre la carrera elegida, no obstante, dos participantes señalan que se entusiasmaron por iniciar el estudio en la Universidad.

A dos participantes les resultó “muy fácil” tomar la decisión sobre qué carrera estudiar en la Universidad; a un participante le resultó “fácil” y a un participante le resultó “difícil”.

3.3.1 Sobre el acceso a la información, las alternativas técnicas y los apoyos visuales.

La encuesta realiza un sondeo sobre el acceso a la información, las alternativas técnicas y los apoyos visuales que se podrían ofrecer al estudiante antes de ingresar a la Universidad y definió tres categorías de respuesta:

- a) Se me ofreció información, alternativas y ayudas.
- b) Se me ofreció y actualmente estoy haciendo uso de ella.
- c) No se me ofreció pero me hubiera sido útil.

Obtuvimos los siguientes resultados:

3.3.1.1 Conocer la experiencia universitaria de estudiantes de mi carrera: dos participantes expresan que se les ofreció la alternativa y dos participantes señalan que no les ofrecieron pero les hubiera sido útil.

3.3.1.2 Conocer la experiencia universitaria de estudiantes sordos parlantes/poslocutivos: a una participante se le ofreció esta opción e hizo uso de ella; a tres participantes no les ofrecieron pero consideran que les hubiera sido de utilidad.

3.3.1.3 Encuentros con personal de apoyo a la discapacidad auditiva: un participante señala que se le ofreció esta alternativa; tres participantes señalan que no les ofrecieron esta opción pero les hubiera sido de utilidad.

3.3.1.4 Información sobre la ayuda técnica Frecuencia Modulada (FM):⁵ a un participante se le ofreció la información de la FM; a tres participantes no se les ofreció la información pero les hubiera sido de utilidad.

⁵ **Frecuencia Modulada (FM):** es un apoyo que mejora la recepción del lenguaje y consiste en un micrófono para el docente que es el emisor y un receptor para el estudiante sordo parlante. El emisor capta la voz de la

3.3.1.5 Información sobre apoyos visuales (estenotipia⁶, power point): a dos participantes se les ofreció la información e hicieron uso de ella; a los otros dos estudiantes no se les ofreció la información pero les hubiera sido de utilidad.

3.3.1.6 Información sobre la Ley de Discapacidades, LOES y Derechos Humanos: a una persona se le ofreció la información sobre derechos; a tres participantes no les ofrecieron pero les hubiera sido de utilidad.

3.3.1.7 Información sobre los servicios de la PUCE (becas, biblioteca, servicio de informática): a dos participantes se les ofreció la información sobre los servicios de la PUCE; a un participante se le ofreció la información e hizo uso de ella y al segundo estudiante no se le ofreció pero le hubiera sido de utilidad.

3.3.1.8 Información sobre actividades culturales y deportivas: a dos participantes se les ofreció la información sobre cultura y deportes; a un participante se le ofreció la información e hizo uso de ella y al otro no se le ofreció pero le hubiera sido de utilidad.

persona que habla y la envía al receptor a través de los audífonos o implante coclear. Este sistema permite que la información sonora del emisor llegue directa y fielmente del orador al estudiante posibilitando la disminución de la interferencia sonora ambiental como es el caso del aula de clase. Fuente: INSOR 2004 & <https://www.sonoraudifonos.com/sonor-audifonos/equipos-fm-frecuencia-modulada> extraída en enero 2017.

⁶ **Estenotipia**: es un método de escritura rápida que utiliza un teclado llamado máquina de estenotipia y gracias al cual se ejecutan pulsaciones con una o más teclas presionadas simultáneamente. Mediante esta tecnología, ha sido posible integrar subtítulos a las imágenes, lo cual resulta de mucha ayuda cuando se hace en tiempo real y permite que personas con discapacidad auditiva tengan acceso a lo que está mostrando la televisión, una película, un video, un congreso, un seminario, etc. El subtítulo o Closed Caption (función CC que es activado en su TV a través del control remoto o también en Youtube) es una herramienta que hoy, unida a la televisión digital, podría mejorar la calidad de vida de las personas que tienen su capacidad auditiva disminuida. Fuente: <https://ayudatec.cl/2011/10/11/que-es-la-estenotipia/> extraída en diciembre 2016.

3.3.1.9 Ampliar información sobre el proceso de admisión: a dos participantes se les ofreció información sobre admisiones; a un participante se le ofreció la información del proceso e hizo uso de ella y al otro no se le ofreció pero le hubiera sido de utilidad.

3.3.1.10 Información sobre el primer año de estudios y las expectativas: a un participante se le ofreció la información; a tres participantes no les ofrecieron pero les hubiera sido de utilidad.

3.3.1.11 Visitar la Universidad previamente al ingreso a clases: a un participante se le ofreció visitar la Universidad; a tres participantes no les ofrecieron pero les hubiera sido de utilidad.

3.3.1.12 Información sobre adaptaciones técnicas a los auditorios: implementación de Aro Magnético:⁷ los cuatro participantes señalan que no se les ofreció pero les hubiera sido de utilidad.

3.3.1.13 Entrega de los contenidos (libros y lecturas) al inicio de cada semestre: a un participante se le ofreció los contenidos; a tres participantes no les ofrecieron pero les hubiera sido de utilidad.

⁷ **Aro Magnético o Bucle Magnético** constituye una solución tecnológicamente sencilla para mejorar sustancialmente la calidad de la escucha; es un dispositivo que transforma el sonido en ondas magnéticas que son captadas por la prótesis auditiva (audífono o implante coclear). Un micrófono recoge la voz del emisor y la transmite de forma modulada mediante el cable magnético (UCM, 2012). Para su utilización, el usuario tiene que estar dentro de un campo magnético que se crea con la instalación del cable alrededor de la zona donde vaya a estar situada la persona sorda parlante (aula, auditorio, sala de reuniones, cines, teatros, salas de conferencias, mostradores de atención al público).

Fuente: Ayudando a oír mejor: el aro magnético de Eirea, G. (2014). Instituto de Ingeniería Eléctrica, Montevideo, <https://iie.fing.edu.uy> extraída en enero de 2017.

- 3.3.1.14 Oportunidad de probar un día normal o una semana en la PUCE, con conferencias reales, etc.: a dos participantes se les ofreció la oportunidad; a dos participantes no les ofrecieron pero les hubiera sido de utilidad.
- 3.3.1.15 Ser custodio de un receptor de Frecuencia Modulada (FM) (ver pág. 91) adaptado a sus audífonos: los cuatro participantes señalan que no se les ofreció pero les hubiera sido de utilidad.
- 3.3.1.16 Ser usuario de los Aros Magnéticos ubicados en los auditorios: los cuatro participantes señalan que no les ofrecieron pero les hubiera sido de utilidad.
- 3.3.1.17 Señales luminosas donde se difundan las novedades de los servicios de la PUCE: los cuatro participantes señalan que no les ofrecieron la opción de señales luminosas pero les hubiera sido de utilidad.
- 3.3.1.18 Becas por discapacidad: tres participantes señalan que se les ofreció la beca; un participante señala que se le ofreció e hizo uso de ella.
- 3.3.1.19 La Biblioteca General de la PUCE facilitó los préstamos a mayor plazo: a un participante se le ofreció la información sobre la Biblioteca; a dos participantes se les ofreció la información e hicieron uso de ella y al otro no se le ofreció pero le hubiera sido de utilidad.
- 3.3.1.20 Videoteca con audio en español y con subtítulos en español: los cuatro participantes señalan que no les ofrecieron pero les hubiera sido de utilidad.

3.3.1.21 Sistema de subtitulación en directo (estenotipia computarizada; sistema de subtítulos automático): los cuatro participantes señalan que no les ofrecieron pero les hubiera sido de utilidad.

3.3.1.22 Apoyo para un mayor dominio de la lecto-escritura del español: los cuatro participantes señalan que no les ofrecieron pero les hubiera sido de utilidad.

3.3.1.23 Apoyo a través de un voluntario para asegurar una comunicación adecuada: los cuatro participantes señalan que no les ofrecieron pero les hubiera sido de utilidad.

3.3.1.24 Aprendizaje de la Lengua de Señas Ecuatoriana: los cuatro participantes señalan que no les ofrecieron pero les hubiera sido de utilidad. La tendencia mundial es que todas las personas sordas utilicen la lengua de señas independientemente de si son sordos profundos, sordos poslocutivos o sordos con implante coclear.

3.3.1.25 Subtitular la información que circula en la red televisiva de la PUCE: los cuatro participantes señalan que no les ofrecieron pero les hubiera sido de utilidad.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las respuestas en relación al acceso a la información, a las alternativas técnicas y a los apoyos visuales:

TABLA 13: Acceso a la información, a las alternativas técnicas y a los apoyos visuales. Resumen de respuestas.

Nr.	PREGUNTA	SE ME OFRECIÓ INFORMACIÓN	SE ME OFRECIÓ Y ESTOY HACIENDO USO	NO SE ME OFRECIÓ PERO ME HUBIERA SIDO ÚTIL
1	3.3.1.1	2	0	2
2	3.3.1.2	0	1	3

3	3.3.1.3	1	0	3
4	3.3.1.4	1	0	3
5	3.3.1.5	0	2	2
6	3.3.1.6	1	0	3
7	3.3.1.7	2	1	1
8	3.3.1.8	2	1	1
9	3.3.1.9	2	1	1
10	3.3.1.10	1	0	3
11	3.3.1.11	1	0	3
12	3.3.1.12	0	0	4
13	3.3.1.13	1	0	3
14	3.3.1.14	2	0	2
15	3.3.1.15	0	0	4
16	3.3.1.16	0	0	4
17	3.3.1.17	0	0	4
18	3.3.1.18	3	1	0
19	3.3.1.19	1	2	1
20	3.3.1.20	0	0	4
21	3.3.1.21	0	0	4
22	3.3.1.22	0	0	4
23	3.3.1.23	0	0	4
24	3.3.1.24	0	0	4
25	3.3.1.25	0	0	4

PREGUNTAS	SE ME OFRECIÓ INFORMACIÓN	SE ME OFRECIÓ Y ESTOY HACIENDO USO	NO SE ME OFRECIÓ PERO ME HUBIERA SIDO ÚTIL	TOTAL
25	13	7	24	44
%	29.54	15.90	54.54	100

Elaboración: ECS- marzo de 2017.

Sobre el tema relacionado al acceso a la información, las alternativas técnicas y los apoyos visuales se realizaron 25 preguntas de las cuales el 29.54% refleja que se le ofreció información; el 15.90% señala que se les ofreció y están haciendo uso y un 54.54% indican que no se les ofreció pero que les hubiera sido de utilidad.

3.4 TERCERA PARTE: PERMANENCIA DEL PARTICIPANTE EN LA PUCE

3.4.1 En qué momento comunicó a la PUCE que es un estudiante con sordera (respuesta de opción múltiple): dos participantes comunicaron sobre su situación de sordera en la inscripción para el examen de admisión a la Universidad y en la primera semana del semestre; un participante señala haber comunicado durante la entrevista previa al examen de admisión y después del primer año de estudios.

3.4.2 En la PUCE, quién conoce sobre su situación de sordera (respuesta de opción múltiple): tres participantes señalan que sobre su situación de sordera conoce la Dirección General de Estudiantes (Admisiones y Bienestar Estudiantil), algunos docentes, los amigos y otros estudiantes de la PUCE; dos participantes señalan que conoce el Docente Tutor y la Secretaría de la Facultad; y otro participante señala que todos sus docentes y el Centro Médico.

3.4.3 Cómo se siente al explicar sobre sus necesidades: un participante señala que no se siente nada cómodo; un participante señala que no es cómodo; un participante señala que bien y un participante expresa que bastante cómodo.

3.4.4 Tiene su propio computador portátil: tres participantes señalan tener un computador portátil y un participante indica no disponer de computador.

3.4.5 Tiene teléfono móvil con acceso al internet y varias aplicaciones: todos los participantes responden positivamente.

3.4.6 Cuándo necesita información cómo y dónde suele consultar (respuesta de opción múltiple): tres participantes recurren a la familia y a los amigos; dos participantes consultan a los docentes, Biblioteca General de la PUCE, en la WEB de la PUCE y otros sitios web;

un participante busca en los medios y redes sociales, envía mensajes de correo electrónico, en los periódicos y revistas, en películas y videos subtítulos y también pregunta al Tutor de la PUCE. Para todos los participantes quedaron excluidas las opciones “al personal de apoyo a la discapacidad de la PUCE” y al “Grupo de Estudio”.

3.4.7 Durante sus estudios, recibió ayuda en relación con su sordera: los cuatro participantes responden no haber recibido ayuda para la situación de sordera a pesar de tener un diagnóstico.

3.4.8 Qué apoyo adicional cree que le hubiera sido de utilidad (respuesta de opción múltiple):

(a) cuatro participantes señalan el contar con un profesor de apoyo, la ayuda de un voluntario para obtener información impresa de los contenidos de las materias y de la clase, contar con beca por discapacidad y con apoyo para asegurar una competencia comunicativa eficiente en el aula.

(b) tres participantes señalan que dentro del aula les hubiera sido de utilidad aplicar cambios en la forma de realizar los trabajos de grupo, plantear alternativas al trabajo en grupo y trabajo individual, contar con grupos de apoyo para estudiar, contar con apoyos como la estenotipia, sistema nimio o ebean -que transforman el audio en texto- para ser utilizadas en las conferencias dictadas en los auditorios y contar con la entrega impresa de los contenidos de las materias previo al inicio del semestre.

(c) dos participantes señalan el contar con un tutor durante toda la carrera y no uno diferente por cada semestre, cambiar la modalidad de los exámenes, de las evaluaciones (p.e. no examen oral en otro idioma), permiso para grabar las clases y pasar a texto vía estenotipia,

un ordenador personal disponible en las aulas y salas de conferencias con software que transforme el audio a texto, subtítular las noticias que se transmiten vía la red televisiva de la PUCE, contar con aros magnéticos en aulas y auditorios, contar con una videoteca con audio en español y con subtítulos en español, en los auditorios y aulas contar con sistemas de software libre que conviertan el sonido en texto, contar con un sistema de subtitulación en directo (estenotipia computarizada), contar con el aprendizaje de la Lengua de Señas Ecuatoriana.

3.4.9 Cuando fue invitado a reuniones para dialogar sobre el apoyo que recibiría en la PUCE, por lo general, quién le acompañó: tres participantes respondieron que normalmente asistían solos; un participante señala que no asistió a ninguna reunión.

3.4.10 Cuándo empezó a usar los apoyos en la Universidad: dos participantes señalan que usaron apoyos antes de iniciar los semestres en la Universidad; un participante señala que durante la primera semana del semestre y un participante en el primer mes del semestre.

3.4.11 Sobre lo que acontece en el aula: Le pidieron autorización para hablar con sus compañeros sobre su situación de sordera: los cuatro participantes señalan que no les pidieron autorización.

3.4.12 En el aula, los docentes solicitan ubicar las mesas en forma de U o en círculo: dos participantes señalan que a veces lo hacen y dos participantes indican que no lo solicitan.

3.4.13 Los docentes se dirigen a usted cuando explican la clase: un participante señala que sí, uno señala que a veces y dos indican que no se dirigen a su persona.

- 3.4.14 Durante la clase, los docentes se mueven mucho dificultando su lectura labial: tres participantes señalan que los docentes sí se mueven mucho y un participante indica que a veces.
- 3.4.15 Los docentes entregan los contenidos de la materia al inicio del semestre: dos participantes indican que a veces entregan contenidos y dos señalan que no.
- 3.4.16 Los docentes utilizan apoyos visuales como láminas, gráficos, fotos, dibujos, diapositivas: dos participantes señalan que sí y dos indican que a veces.
- 3.4.17 Las películas o videos que se proyectan en clase tienen subtítulos: tres participantes señalan que no y un participante responde a veces.
- 3.4.18 Los docentes al inicio de clase le entregan un marco conceptual del contenido de esa clase: los cuatro participantes responden que no.
- 3.4.19 Los docentes le hacen participar y le preguntan directamente: un participante responde que sí le hacen participar; un participante responde que a veces le preguntan directamente y los otros dos señalan que no.
- 3.4.20 Los docentes se aseguran que haya comprendido los contenidos de la clase: dos participantes señalan que a veces y dos indican que no se aseguran.
- 3.4.21 Los docentes modifican y adaptan los contenidos para presentarlos visualmente: un participante señala que sí adapta los contenidos; dos participantes indican que a veces y un participante señala que no modifican.

- 3.4.22 Durante la clase, los docentes se mueven mucho por el aula dificultando la lectura labial: tres participantes señalan que los docentes sí se mueven mucho y un participante indica que a veces.
- 3.4.23 Has recibido los contenidos de las materias previamente al inicio del semestre: un participante señala que sí; un participante indica que a veces y dos participantes responden no haber recibido los contenidos de la materia.
- 3.4.24 Los docentes tienen una actitud de aprendizaje sobre su situación de sordera: tres participantes señalan que los docentes tienen una actitud de aprendizaje sobre la sordera y un participante indica que no.
- 3.4.25 Cuál es su actitud en clase generalmente: tres participantes señalan tener una actitud activa y un participante señala ser pasivo.
- 3.4.26 Participa en las discusiones o debates en el aula: dos participantes señalan que sí son participativos en el aula; un participante indica que a veces y el otro que no.
- 3.4.27 Durante la hora de clase, cuando no entiende algo, pide que le repitan: tres participantes indican que sí piden que les repitan lo que no han entendido y un participante señala que no lo pide.
- 3.4.28 Qué idioma extranjero tuvo que aprobar: los cuatro participantes señalan el Inglés.

- 3.4.29 Cómo le resultó aprobar este segundo idioma: dos participantes señalan que en lo oral y lo escrito les resultó muy fácil (ambos participantes están optando en la Universidad por una segunda profesión al momento de la encuesta); dos participantes indican que tanto en lo oral como en lo escrito les resultó muy difícil.
- 3.4.30 En general, se ha sentido respetado porque usa audífonos para oír: dos participantes señalan que sí se han sentido respetados y dos participantes indican que no.
- 3.4.31 Sobre lo que le gusta y disgusta en la Universidad: Los docentes: dos participantes señalan que sí les agradan los docentes; un participante que no y la otra participante ha marcado ambas respuestas, se podría interpretar como más o menos.
- 3.4.32 Obtener buenas notas: los cuatro participantes señalan que sí les gusta obtener buenas calificaciones.
- 3.4.33 Aprender: los cuatro participantes responden positivamente.
- 3.4.34 Tener muchos amigos: tres participantes señalan que sí les gusta tener amigos y un participante ha marcado ambas respuestas, se podría interpretar como más o menos.
- 3.4.35 Sentirse apoyado para hacer bien las actividades que le solicitan: los cuatro participantes responden positivamente.
- 3.4.36 Disfrutar de la mayoría de las clases: los cuatro participantes responden positivamente.

- 3.4.37 Tener la oportunidad de desenvolverse con eficiencia: los cuatro participantes responden positivamente.
- 3.4.38 Sentirse respetado porque las personas son amables con él/ella: los cuatro participantes responden positivamente.
- 3.4.39 Ser más independiente y autónomo: los cuatro participantes responden positivamente.
- 3.4.40 Ser yo mismo/a y sentir que sí encajo en la Universidad: los cuatro participantes responden positivamente.
- 3.4.41 Participar de los trabajos en grupo con gusto: dos participantes señalan que sí les gusta el trabajo grupal; un participante indica que no y el otro participante ha marcado ambas respuestas, se podría interpretar como más o menos.
- 3.4.42 Contar con aulas equipadas con pizarras interactivas: tres participantes señalan que sí les gustaría y un participante indica que no.
- 3.4.43 Hacer trabajos que no entiende: dos participantes indican que sí lo hacen y dos participantes señalan que les disgusta hacer trabajos que no entienden.
- 3.4.44 Tener que escribir mucho en los exámenes: un participante señala que sí le gusta escribir mucho y tres participantes indican que les disgusta escribir mucho en los exámenes.

- 3.4.45 **De la pregunta ¿Qué actividades le hicieron sentir MENOS estresado en la Universidad? tenemos: Deporte:** dos participantes responden afirmativamente y para dos participantes no es la opción.
- 3.4.46 Hacer meditación: los cuatro participantes responden negativamente.
- 3.4.47 Escuchar música: dos participantes señalan que la música les desestresa y para dos participantes no es la opción.
- 3.4.48 Recibir apoyo psicológico: una participante responde afirmativamente y tres responden que no es la opción.
- 3.4.49 Conversar con personas que entienden sobre su situación de sordera: dos participantes responden positivamente y para dos participantes no es la opción.
- 3.4.50 Comer: un participante responde afirmativamente y para tres no es la opción.
- 3.4.51 Beber: un participante responde afirmativamente y para tres participantes no aplica.
- 3.4.52 **Cuando se sentía ansioso/a a qué lugar de la Universidad se dirigía: Centro Médico:** los cuatro participantes responden negativamente.
- 3.4.53 Rehabilitación: los cuatro participantes responden negativamente.
- 3.4.54 Centro de Psicología Aplicada: los cuatro participantes responden negativamente.

3.4.55 Promoción de la Salud: los cuatro participantes responden negativamente.

3.4.56 Al Servicio de Asesoría a la Discapacidad de la DGE: los cuatro participantes responden negativamente.

3.4.57 Cashapamba: los cuatro participantes responden negativamente.

3.4.58 Biblioteca General: un participante responde afirmativamente y tres participantes responden negativamente.

3.4.59 Pastoral Universitaria: los cuatro participantes responden negativamente.

3.4.60 Centro de Informática: los cuatro participantes responden negativamente.

3.4.61 Comedores de la Universidad: tres participantes responden positivamente y un participante negativamente.

3.4.62 Jardines de la Universidad: tres participantes responden positivamente y un participante negativamente.

A continuación, un cuadro resumen sobre las preguntas relacionadas a la permanencia del estudiante en la Universidad:

TABLA 14: Sobre la permanencia del estudiante en la PUCE-Quito. Resumen de respuestas.

Nr.	PREGUNTA	SÍ	A VECES	NO
1	3.4.4	3	0	1
2	3.4.5	4	0	0
3	3.4.7	0	0	4
4	3.4.11	0	0	4

5	3.4.12	0	2	2
6	3.4.13	1	1	2
7	3.4.15	0	2	2
8	3.4.16	2	2	0
9	3.4.18	0	0	4
10	3.4.19	1	1	2
11	3.4.20	0	2	2
12	3.4.21	1	2	1
13	3.4.22	3	1	0
14	3.4.23	1	1	2
15	3.4.24	3	0	1
16	3.4.25	3	0	1
17	3.4.26	2	1	1
18	3.4.27	3	0	1
19	3.4.30	2	0	2
20	3.4.31	2	1	1
21	3.4.32	4	0	0
22	3.4.33	4	0	0
23	3.4.34	3	1	0
24	3.4.35	4	0	0
25	3.4.36	4	0	0
26	3.4.37	4	0	0
27	3.4.38	4	0	0
28	3.4.39	4	0	0
29	3.4.40	4	0	0
30	3.4.41	2	1	1
31	3.4.42	3	0	1
32	3.4.43	2	0	2
33	3.4.39	4	0	0
33	3.4.40	4	0	0
35	3.4.41	2	1	1
36	3.4.42	3	0	1
37	3.4.43	2	0	2
38	3.4.44	1	0	3
39	3.4.45	2	0	2
40	3.4.46	0	0	4
41	3.4.47	2	0	2
42	3.4.48	1	0	3
43	3.4.49	2	0	2
44	3.4.50	1	0	3
45	3.4.51	1	0	3
46	3.4.52	0	0	4
47	3.4.53	0	0	4
48	3.4.54	0	0	4
49	3.4.55	0	0	4

50	3.4.56	0	0	4
51	3.4.57	0	0	4
52	3.4.58	1	0	3
53	3.4.59	0	0	4
54	3.4.60	0	0	4
55	3.4.61	3	0	1
56	3.4.62	3	0	1

PREGUNTAS	SÍ	A VECES	NO	TOTAL
56	40	14	42	96
%	41.66	14.58	43.75	100

Elaboración: ECS- marzo de 2017.

Sobre el tema relacionado a la permanencia del estudiante en la PUCE-Quito se realizaron 56 preguntas de las cuales el 41.66% refleja que sí utiliza los servicios de la Universidad; el 14.58% indican que a veces y un 43.75% señalan que no.

3.5 CUARTA PARTE: EL PASO DEL PARTICIPANTE POR LA UNIVERSIDAD

3.5.1 De la muestra se tiene que dos participantes no concluyeron la carrera universitaria -se retiraron en 3ro y 4to semestres- y dos participantes se encuentran en proceso de elaboración de la tesis.

3.5.2 Los cuatro participantes señalan que eligieron correctamente su carrera.

3.5.3 A los participantes se les preguntó ¿qué hicieron? cuando se presentó algún problema relacionado con su situación de sordera: respondieron en el siguiente orden de prioridad: que contaban a la familia, a un amigo/a, al docente de confianza y al tutor designado; no fueron consideradas las opciones de recurrir a los servicios estudiantiles como la DGE, el Centro Médico, ni al asesor en discapacidad.

3.5.4 Ante la pregunta ¿por qué estudiar en la PUCE? las respuestas fueron: tres participantes respondieron que les encanta estudiar, porque necesitan un título para trabajar en lo que quieren y porque quieren aprender más; dos participantes señalan estar interesados en la investigación y un participante señala que la familia esperaba que fuera a la universidad.

3.5.5 Finalmente, se les preguntó si alguna vez experimentaron discriminación relacionada con su situación de sordera por parte de los compañeros, docentes, tutores u otras personas involucradas en su educación superior mientras estudiaron en la PUCE:

Tres participantes señalan que tuvieron problemas con la comprensión de la dicción del docente y también que hubo indiferencia ante sus necesidades;

Dos participantes señalan haber recibido hostigamiento e intimidación (Bullying); haber tenido problemas para comprender los contenidos en el aula y los contenidos de la materia y cuando se generaliza sobre lo que se puede o no se puede hacer en relación a la sordera;

Un participante señala haber sido excluido de las actividades y haber tenido problemas con la comprensión durante las conferencias en los auditorios.

3.5.6 Se preguntó a los participantes qué entendían por Inclusión Educativa, se obtuvo las siguientes respuestas:

1. “Que el estudiante con sordera se integre a la sociedad”.

2. “Que a las personas discapacitadas nos integren en varias cosas y con nuestros derechos, pero eso no se ve ya que muchos somos discriminados.”
3. “Tener derecho a la igualdad de oportunidades, en este caso, el acceso a formarme profesionalmente sin barreras de comunicación.”
4. “Que la Universidad permita el ingreso de personas con discapacidad, que faciliten información, den buen trato, las ayudas didácticas, que entrenen a profesores para relacionarse bien y correctamente con los estudiantes discapacitados, que no haya persecución ni discriminación por ignorancia.”

La información que se ha obtenido de la presente investigación es amplia y será de utilidad para el planteamiento de normas y procedimientos para la atención educativa de los estudiantes sordos parlantes. En esta ocasión, la guía estará centrada en la atención educativa en el entorno universitario y en el aula para el estudiante sordo parlante en la PUCE-Quito.

**CAPÍTULO 4: GUÍA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS
ESTUDIANTES SORDOS PARLANTES / POSLOCUTIVOS
A NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PUCE-QUITO.**

*“El faro es símbolo de seguridad e ilumina la vida de los navegantes
orientándoles hacia el buen camino.
Así mismo, la metodología ilumina la investigación
guiando e indicando el camino adecuado
para que los datos tengan el significado relevante
y aporten una explicación orientadora
del comportamiento humano”.*
Firmado: Fareros del Congreso.

INTRODUCCIÓN

La PUCE-Quito realiza importantes esfuerzos para dinamizar la inclusión educativa de los estudiantes en situación de discapacidad en la comunidad universitaria; cuenta con Políticas de Acciones Afirmativas e Inclusión (2013), impulsa investigaciones sobre discapacidad y ha conformado la reciente Coordinación para la Inclusión (2016) de la Dirección General de Estudiantes.

Los procesos de inclusión exigen una nueva forma de pensar sobre la diversidad en el sentido de considerar estas particularidades como algo valioso en sí mismo, razón por la cual, la inclusión educativa coloca en el centro del sistema al estudiante y a la acción educativa. Se trata de una actividad que demanda flexibilidad tanto en la relación docente-estudiante como en el planteamiento de las prácticas didácticas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes universitarios sordos parlantes/poslocutivos se enfrentan a dos grandes desafíos: el logro de una comunicación adecuada y el dominio de la lectoescritura. La guía busca apoyar y orientar a quienes diariamente desarrollan procesos educativos y comparten su tiempo con una persona en situación de sordera.

Se plantean recomendaciones generales que de ninguna manera pretenden ser únicas o inamovibles, por el contrario, el tiempo y su contrastación con la realidad permitirá mejorarlas. La guía busca aportar al documento borrador “Guía de Normas y Procedimientos para una Universidad Inclusiva: Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” entregado por la Comisión de Adaptaciones Curriculares designada por la Dirección General Académica de la PUCE-Quito en el 2016.^{lxiii}

Se considera los siguientes objetivos para la elaboración de la guía:

1. Mejorar la relación de convivencia entre los estudiantes sordos parlantes/poslocutivos y los miembros de la comunidad universitaria con el propósito de convertir a la PUCE-Quito en una universidad inclusiva que ofrece igualdad de oportunidades.
2. Sensibilizar y capacitar a los docentes universitarios hacia un cambio de actitud en el aula.
3. Estimular la formación del estudiante sordo parlante/poslocutivo a través de la participación en los estudios universitarios por medio del logro de una comunicación adecuada y el dominio de la lecto-escritura que le permitan adquirir las destrezas necesarias, culminar sus estudios y profesionalizarse.

Con el afán de que esta guía no sea elaborada únicamente desde la mirada oyente, se solicita la participación de personas sordas parlantes/poslocutivas pertenecientes a la Fundación Vivir la Sordera quienes a través de una lectura crítica aportaron con algunas recomendaciones las mismas que han sido incluidas en esta guía (**ANEXO 7**).

4.1 RECOMENDACIONES GENERALES A NIVEL DE LA PUCE-QUITO.

La presencia de los estudiantes sordos parlantes/poslocutivos son una oportunidad para fomentar el conocimiento sobre la sordera a nivel de las autoridades de la Universidad, los docentes, los pares, el personal administrativo y de servicios que conforman la comunidad universitaria. A continuación, algunas recomendaciones generales:

4.1.1 Implementar con el apoyo de la Dirección de Informática las herramientas que permitan -de un modo simple- subtítular videos puesto que las pautas de accesibilidad recomiendan que la información en audio vayan acompañadas de **transcripción en texto** o presenten un **sistema de subtulado** para facilitar la comprensión. García y Quintana (2011)^{lxiv} proponen utilizar herramientas gratuitas y de libre distribución como AEGISUB que se descarga desde www.aegisub.org para la generación de los subtítulos y VIRTUALDUB descargable desde <http://virtualdub.sourceforge.net> cuya función es la de incrustar los subtítulos en el video. Otra herramienta tecnológica con las mismas funciones es **ActivePresenter Free Edition**.^{lxv}

4.1.2 Incluir subtítulos a los videos que se transmiten a través de la red televisiva de la Universidad para facilitar el acceso a la información. El subtulado es imprescindible para más del 90% de la población con pérdida auditiva cuyo vehículo de comunicación es la lengua oral puesto que facilita la literalidad de la información en la expresión de la propia lengua oral.^{lxvi}

- 4.1.3 Implementar con el apoyo de la Dirección de Informática los últimos avances en las **TICs** y las **TA** (Tecnologías Alternativas) en la computadora, tablet y celular del estudiante sordo parlante/poslocutivo e implementar en los auditorios de la Universidad el sistema de subtitulación en directo para las conferencias de los expositores.
- 4.1.4 Capacitar a los docentes en el uso de las **pizarras electrónicas** existentes en la Universidad y uso de los programas **Mimio** y **Ebean** que son software educativos que se usan para pizarras interactivas portátiles.
- 4.1.5 Implementar para los estudiantes sordos parlantes/poslocutivos el acceso a rampas digitales para convertir las salidas auditivas a través del altavoz interno de la computadora en salidas visuales puesto que es posible utilizar un programa de autoayuda con redundancia visual. Los programas **ShowSound** y **SoundsEntry**, de las opciones de accesibilidad de Windows pertenecen a este grupo de autoayudas.^{lxvii}
- 4.1.6 Contar la Biblioteca General de la Universidad con una videoteca cuyos videos de audio en español incluyan subtítulos en español.
- 4.1.7 Procurar que en los servicios que ofrece la Universidad como son: el Centro Médico, los laboratorios de Diserlab, el Centro de Psicología Aplicada, la Dirección de Pastoral Universitaria, la Dirección de Informática, la Biblioteca General, los comedores y el gimnasio existan **letreros luminosos** con información sobre el servicio que ofrecen y su normativa.

4.1.8 Recomendar el Curso Virtual “Experto en TIC, inclusión y discapacidad” que organiza Creática-Fundación FREE Iberoamericana el mismo que está alineado con el movimiento mundial por una sociedad inclusiva que tiene como primer fundamento la Declaración Universal de los Derechos Humanos.^{lxviii}

4.2 ALGUNAS ACTITUDES FAVORECEDORAS DE UNA ADECUADA COMUNICACIÓN CON LOS ESTUDIANTES SORDOS PARLANTES

4.2.1 Hablar despacio e intentar vocalizar pero sin exagerar. Utilizar un tono normal de voz. No gritar porque es un esfuerzo inútil. Si se está caminando y, a la vez, se conversa con la persona sorda parlante/poslocutiva, girar la cabeza para que alcance a leer los labios.^{lxix}

4.2.2 Mantener la zona de la boca libre de “barreras” que dificulten la vocalización como: cigarrillos, palillos, chicle, caramelo, bolígrafo, mano (UAM).^{lxx} La barba y el bigote son barreras que dificultan mirar el movimiento de los labios. Evitar taparse la boca al hablar, algunas personas lo hacen de manera involuntaria. Vocalizar claramente y a una velocidad media constante (UCM. 2012).

4.2.3 Mantener tranquilidad y escoger la estrategia más adecuada para comunicarse; los gestos y signos sencillos son grandes aliados e incluso la escritura pero evitar ofrecer explicaciones mientras se escribe.

4.2.4 Asegurar que el estudiante sordo parlante/poslocutivo ha comprendido el 100% de la información que usted le está proporcionando. Es responsabilidad del emisor asegurar que su mensaje es recibido plenamente y procurar no abusar de la exposición oral sino intercalar con otras actividades.

- 4.2.5 Utilizar frases cortas y concisas, si la persona sorda parlante/poslocutiva continua sin comprender, repetir con palabras más sencillas o utilizar sinónimos. Evitar el uso de ironías porque dan lugar a malas interpretaciones. Recordemos que en la lectural labial no existen tonos, por lo tanto, es más difícil comprender la ironía (UCM, 2012).
- 4.2.6 Tener presente que los audífonos y las ayudas técnicas que utilizan las personas sordas parlantes/poslocutivas son aparatos cuyo objetivo es que la persona sorda oiga, no sustituyen en absoluto al oído humano ni convierten a la persona sorda en oyente.^{lxxi}
- 4.2.7 Comprender cuál es la audición funcional que dispone el estudiante sordo parlante/poslocutivo en función de los sonidos del entorno para entender cuál es su limitación y cuál su potencialidad. (ver pág. 61)
- 4.2.8 Situarse siempre de cara a la luz para que nuestro rostro sea fácilmente visible. Si el interlocutor se sitúa delante de la ventana, sea de frente o de perfil, el contraluz deslumbrará a la persona sorda obstaculizando la lectura labial (UCM, 2012).
- 4.2.9 Utilizar el tacto para llamar la atención de una persona sorda parlante/poslocutiva, tocar suavemente en el hombro o el antebrazo. Evitar tocar la espalda ni la cabeza. Nunca empujar ni golpear fuertemente para llamar su atención.
- 4.2.10 Mover la mano dentro del campo visual de la persona sorda parlante/poslocutiva. Si la persona está alejada, mover la mano de modo vistoso o llamar a una tercera persona para que le avise.^{lxxii}

4.2.11 Evitar etiquetar al estudiante como “el sordo” referirse a él por su nombre.

4.2.12 Si los oyentes no comprenden lo que la persona sorda parlante/poslocutiva quiere decir, no actuar como si lo hubiéramos entendido y pedir que lo repita (UCM, 2012). Evitar tomar decisiones en su lugar ni contestar por ellos.

4.3 ALGUNAS RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA.

4.3.1 Contar para la práctica docente con una formación en inclusión educativa sobre los conceptos de discapacidad, derechos de las personas con discapacidad y sobre la sordera. La capacitación sería proporcionada por la Universidad y se buscaría comprender cómo es la comunicación con un estudiante sordo parlante/poslocutivo, cómo aprende y cómo transferir el conocimiento con el propósito de pautar cómo sería el trabajo colaborativo durante el semestre.

4.3.2 Dedicar el docente de la materia, el docente-tutor y el estudiante tiempo para la coordinación y construcción de lo que implicaría la actividad educativa en el aula, definir las acciones afirmativas y las adaptaciones curriculares a través de la implementación de una bitácora individual del joven desde el primer semestre en articulación con la Coordinación para la Inclusión de la Universidad. Procurar que el docente tutor sea el mismo durante toda la carrera y sea quien instruya al estudiante sobre los derechos de las personas con discapacidad y la legislación que los acoge.

4.3.3 Preparar materiales adaptados al estudiante sordo parlante/poslocutivo para facilitar la comprensión de la materia como son los apoyos visuales de imágenes, fotografías, dibujos,

gráficos, mapas conceptuales, mapas mentales, organizadores gráficos (UNED/UNIDIS, 2010). Si va a proyectar películas o videos éstos requieren de subtítulos y una transcripción escrita del audio.^{lxxiii} Recuerde que si se apaga o baja la luz, los estudiantes no podrán realizar una lectura labial precisa de las intervenciones y comentarios relacionados con la proyección. Las diapositivas podrían incluir el uso de colores para definir visualmente cuándo un tema se ha concluido y se inicia uno nuevo (UCM, 2012).

4.3.4 Entregar al estudiante la información de su cátedra en formatos más accesibles: impreso, digital, formatos visuales y videos subtitulados para que el estudiante tenga la oportunidad de familiarizarse con la estructura y contenidos de la materia.^{lxxiv}

4.3.5 Estimular al estudiante sordo parlante/poslocutivo en el uso de las aulas virtuales para establecer una comunicación adecuada y realizar un seguimiento sobre los avances del estudiante (UCM, 2012).

4.3.6 Fomentar en clase el apoyo entre pares y determinar la colaboración que ofrecerán los compañeros al estudiante sordo parlante/poslocutivo. Un ejemplo, es la toma de notas en clase que un estudiante sordo tiene dificultad en hacerlo puesto que no le es posible mantener una atención dividida entre leer los labios del docente en la búsqueda de conectarse con los contenidos y, a su vez, bajar la mirada para tomar apuntes (University of Leeds).

4.3.7 Romper con la estructura de los grupos fijos de clase y convertirlos en grupos cooperativos y flexibles durante la realización de las actividades de trabajo formal y no formal entre estudiantes diferentes como es la organización de grupos de estudio para apoyar al estudiante sordo parlante/poslocutivo con el estudio y la socialización.

- 4.3.8 Convenir con el estudiante sordo parlante/poslocutivo en la definición de la ubicación más apropiada dentro del aula para que éste mire con claridad la cara y los labios del docente y de los otros interlocutores. La idea es situar al joven en una posición que le permita acceder a los diferentes apoyos visuales y a los sucesos que ocurren en el aula (UCM, 2012).
- 4.3.9 Permitir el uso de las ayudas técnicas que el joven precise por ejemplo: un equipo de Frecuencia Modulada (UNED/UNIDIS, 2010), una laptop, tablet, grabadora, un celular (UCM 2012).
- 4.3.10 Impartir la clase de frente al joven sordo parlante/poslocutivo, con una distancia inferior a cuatro metros, mantener una dicción clara y evitar los paseos por el aula mientras se imparte la clase (UNED/UNIDIS, 2010).
- 4.3.11 Evitar dar explicaciones mientras se escribe en la pizarra, proporcionar la información de forma sucesiva, primero de forma oral y luego visual (UCM, 2012).
- 4.3.12 Entregar al estudiante al inicio de la clase un apoyo visual (mapa mental, cuadro sinóptico) con los contenidos de la materia para que le sirva de guía. Se recomienda contactar con el estudiante previamente con el propósito de preparar una programación y metodología adecuada que favorezca su inclusión en la dinámica del aula. (UCM, 2012), (University of Leeds).
- 4.3.13 Indicar al estudiante sordo parlante/poslocutivo quién tiene la palabra durante una exposición grupal con el propósito de facilitar la comprensión del diálogo o la discusión (University of Leeds).

- 4.3.14 Repetir siempre las preguntas realizadas por los estudiantes situados a la espalda del joven sordo parlante/poslocutivo para asegurar su participación y comprensión (University of Leeds).
- 4.3.15 Establecer plazos más prolongados de entrega de los trabajos respetando su ritmo de aprendizaje.
- 4.3.16 Contar con una cartelera para avisos escritos donde constarán las fechas de los exámenes, los plazos para la entrega de los trabajos, detalle de cambios de horarios y las instrucciones que el docente manifieste en el aula (University of Leeds).
- 4.3.17 El docente al reflexionar sobre su método de enseñanza, revisará con frecuencia el progreso y el impacto de la innovación aplicada en clase; al evaluar no solo tomará en cuenta la opinión del joven sordo parlante/postlocutivo sino de todos los estudiantes; incluirá en la bitácora sus decisiones, estrategias y ajustes realizados para profundizar, investigar y compartir los resultados con otros colegas docentes. La bitácora constituiría la evidencia de la atención educativa.
- 4.3.18 Proporcionar -por escrito- al joven sordo parlante/poslocutivo las instrucciones para el desarrollo del examen (UNED/UNIDIS, 2010).
- 4.3.19 Situar al estudiante cerca del docente con el fin de que siga las instrucciones al inicio, durante y al final de la prueba.
- 4.3.20 Permitir el uso de emisoras de frecuencia modulada si el estudiante es usuario de esta tecnología de ayuda y utilizarla durante la realización de la prueba (UNED/UNIDIS, 2010).

- 4.3.21 Ajustar el tiempo de la prueba a sus capacidades, generalmente, se amplía un 25% más de tiempo.
- 4.3.22 Adaptar los enunciados empleando expresiones más comunes sin alterar el contenido de los mismos para evitar posibles confusiones.
- 4.3.23 Utilizar la misma evaluación que aplica al resto de los estudiantes, facilitar las adaptaciones correspondientes para el joven parlante/poslocutivo. Las adaptaciones tanto de acceso como de metodología en ningún caso implica rebajar los objetivos ni el nivel de los contenidos de la materia (UCM, 2012).
- 4.3.24 Procurar realizar mayormente pruebas objetivas para el caso del estudiante sordo parlante/poslocutivo.
- 4.3.25 Procurar en los controles orales que el estudiante sordo parlante/poslocutivo tenga una correcta visualización hacia el docente y proporcionar material escrito o visual para facilitar la comprensión de las preguntas.

CONCLUSIONES

1. El **hecho inclusivo** es un proceso sensible, inacabado y posible que requiere de unas actividades desafiantes, difíciles y complejas. Los procesos de **inclusión** exigen una nueva forma de pensar sobre la diversidad en el sentido de considerar las particularidades como algo valioso en sí mismo. El proceso de inclusión educativa coloca en el centro del sistema al estudiante y a la acción educativa que demanda flexibilidad tanto en la relación docente-estudiante como en la planificación de la práctica didáctica.
2. Los **dilemas** son propios de los procesos de inclusión y se podría decir que la Universidad ha de procurar realizar un diagnóstico de su situación de inclusión -a todo nivel- para revisar sus **políticas** institucionales, comprender el término proceso de inclusión desde el nivel de las autoridades hasta el espacio del aula, **formar** al personal docente en procesos de inclusión, educar a la Universidad en procesos de inclusión y llevar a la **práctica** inclusiva todos los servicios que proporciona la Universidad.
3. Los resultados señalan que la **PUCE-Quito** cuenta con la decisión política para llevar a cabo procesos de inclusión. La creación de la Coordinación para la Inclusión (2016) perteneciente a la Dirección General de Estudiantes de la Universidad es el organismo responsable de articular tanto las actividades de sensibilización a la comunidad universitaria sobre procesos de educación inclusiva como diseñar propuestas de adaptaciones, ajustes razonables y servicios de atención para los estudiantes en situación de discapacidad.

4. El lugar que la **persona sorda parlante/poslocutiva** tiene en el mundo de ninguna manera se reduce a la sordera que presenta, por lo tanto, es importante, comprender que la situación de sordera en la vida de la persona implica una manera diferente de estar-en-el-mundo a nivel comunicativo, informativo, lingüístico, cognitivo, del aprendizaje, de lo social y lo personal.
5. La **formación al docente** universitario es un requisito fundamental para lograr una mayor calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de carácter inclusivo donde se debería profundizar en la dinámica de colaboración y construcción colectiva, es decir, en el trabajo multidisciplinario.
6. Para el personal docente universitario se requiere también una formación en inclusión educativa –y para el presente caso **formación en sordera**- con el propósito de lograr que la enseñanza en el aula sea realizada con el apoyo de las **ayudas técnicas, de la TICs y las TA** adecuadas para así vencer las barreras de comunicación y de acceso a la información que requiere el estudiante sordo parlante/poslocutivo.
7. La participación de los estudiantes sordos parlantes/poslocutivos en las **investigaciones** relacionadas con la sordera es fundamental puesto que ellos desempeñarían un papel activo en la resolución de sus propias dificultades y no serían únicamente receptores pasivos de soluciones dadas por los oyentes.

8. Se considera que no se cumple la **hipótesis** planteada al inicio de esta investigación por varias razones: es muy baja la presencia de estudiantes sordos parlantes/poslocutivos en la Universidad; los procesos de sensibilización efectuados en la Universidad han estado desarticulados de la formación al docente; el establecer procesos de inclusión aún causan serios dilemas y controversias; en el aula hay desconocimiento sobre cómo realizar una práctica didáctica adecuada para el sordo parlante/poslocutivo.

RECOMENDACIONES

1. Se podrían implementar procesos permanentes de sensibilización a la comunidad universitaria sobre procesos de inclusión educativa puesto que esta actividad motiva tanto a los estudiantes como a los docentes a desarrollar temas académicos y de investigación sobre la sordera.
2. Si la Universidad facilita becas por discapacidad a los estudiantes sordos parlantes/poslocutivos ante la presentación de su carné del CONADIS, se recomienda que podría incluirse en el contrato que el beneficiario de la beca ocupe un lugar activo en las actividades relacionadas con los procesos de inclusión educativa en la PUCE como son los grupos de estudio, las entrevistas, conversatorios, encuestas, videos, investigaciones porque ellos son actores vitales en la construcción de estos procesos.
3. Se recomienda la posibilidad de abrir un espacio de formación sobre discapacidad y universidad para reflexionar e intercambiar conocimiento sobre la realidad cotidiana que vivencian los estudiantes con sordera en la vida universitaria y quizás repensar la forma de enseñar en el aula. Este espacio podría ser parte de la educación continua que organiza la Universidad o parte de los cursos abiertos de la Facultad de Ciencias Humanas.
4. Se podría impulsar la investigación sobre la situación de sordera en el país a nivel de pregrado y posgrado al ser un campo amplio por explorar.

5. Previo el inicio del semestre se podría comunicar al docente sobre la presencia del estudiante sordo parlante/poslocutivo en su aula y facilitar la guía y video –productos de esta investigación- para que el profesional tenga el tiempo suficiente para adaptar las presentaciones de los contenidos y modificar la transmisión de la información en el aula.

ANEXO 1**PLAN NACIONAL PARA EL BUEN VIVIR (2013-2017)****“SOBRE LAS POLÍTICAS Y LINEAMIENTOS****RELACIONADOS CON LA DISCAPACIDAD”^{lxxv}**

OBJETIVO 2: Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad.

a) DIAGNÓSTICO PARA EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD.

“Las instituciones pedagógicas de **nivel superior** para la formación docente incluyen en su pensum académico muy pocas horas para el aprendizaje de temas relacionados con discapacidad, prevención, detección, atención o referencia oportuna a centros especializados, situación que dificulta el contar con profesionales cualificados para la atención de este grupo poblacional.”

“Escasa detección oportuna de discapacidad visual, **auditiva**, intelectual o mental, en el sistema educativo.”

“Limitada inclusión de las personas con discapacidad en el **nivel superior** por falencias estructurales y metodológicas. Por ejemplo, la **inexistencia de adaptaciones curriculares**, así como la escasa o **nula aplicación de nuevas tecnologías**, no garantizan a las personas con discapacidad el acceso, la permanencia ni la profesionalización basada en competencias.”

“Los programas de capacitación y actualización a docentes y técnicos **no profundizan el tema de discapacidad** (malla curricular, material de estudio, ayudas técnicas, tecnologías y facilidades para la atención a las necesidades educativas especiales).”

“A nivel de comunidad educativa, existen **barreras actitudinales**, socioculturales físicas, **comunicacionales** y económicas.”

“La educación de las **personas sordas** es deficiente, quienes han egresado de los niveles medio y de bachillerato tienen analfabetismo funcional.”

b) DIAGNÓSTICO EN COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN

- “**Insuficiente acceso a la información** y comunicación de las personas con discapacidades sensoriales (discapacidad **auditiva** y visual), por **ausencia de formatos accesibles**.”
- “**Poco conocimiento de los beneficios y usos de las TIC**.”
- “**Poca investigación** en el desarrollo de soluciones tecnológicas que permitan a personas con discapacidad acceder a tecnologías para integrarse a la sociedad y realizar actividades diarias con menor dependencia de terceros.”

ANEXO 2

**MATRIZ DE POLÍTICAS Y LINEAMIENTOS
ESTRATÉGICOS DEL PNBV (2013-2017)**

Hemos tomado el Objetivo 4 porque tiene relación con los parámetros de inclusión educativa señalados en el Plan Nacional del Buen Vivir.

Objetivo 4: Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía	
#	Políticas y lineamientos estratégicos
4.1	Alcanzar la universalización en el acceso a la educación inicial, básica y bachillerato, y democratizar el acceso a la <u>educación superior</u>.
c.	Dotar o repotenciar la infraestructura , el equipamiento, la conectividad y el uso de TIC , recursos educativos y mobiliarios...bajo estándares de calidad, adaptabilidad y accesibilidad....
f.	Generar mecanismos de acceso al sistema educativo para la población históricamente excluida... mediante acciones afirmativas .
h.	Generar mecanismos para una articulación coherente y efectiva entre el Sistema Nacional de Educación, el Sistema de Educación Superior , el Sistema Nacional de Cultura y el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales.
i.	Generar mecanismos para deconstruir y evitar la reproducción de prácticas discriminatorias excluyentes ... del sistema educativo.
4.2	Promover la culminación de los estudios en todos los niveles educativos.
a.	Generar incentivos para la asistencia, la permanencia, la reinserción y la culminación de los estudios en el Sistema Nacional de Educación, con énfasis en los segmentos sociales de atención prioritaria.
d.	Investigar, prevenir y combatir los elementos que causan la expulsión involuntaria y el abandono educativo en los segmentos sociales de atención prioritaria, con acciones focalizadas e intersectoriales y con pertinencia cultural y territorial.
e.	Generar mecanismos pedagógicos y metodológicos de enseñanza que promuevan la adecuada transición de los estudiantes a través de los diferentes niveles de educación.

h.	Impulsar los programas de becas, ayudas económicas y otros tipos de incentivos dentro de los establecimientos educativos (públicos y particulares), como mecanismo para promover el acceso, la permanencia y la reinserción de la población prioritaria y/o en condición de vulnerabilidad.
4.4	Mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades, para la generación de conocimiento y la formación integral de personas creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas, bajo los principios de igualdad, equidad social y territorialidad.
c.	Armonizar los procesos educativos en cuanto a perfiles de salida, destrezas, habilidades, competencias y logros de aprendizaje, para la efectiva promoción de los estudiantes entre los distintos niveles educativos.
j.	Crear y fortalecer infraestructura, equipamiento y tecnologías que, junto al talento humano capacitado, promuevan el desarrollo de las capacidades creativas, cognitivas y de innovación a lo largo de la educación, en todos los niveles, con criterios de inclusión y pertinencia cultural.
4.5	Potenciar el rol de docentes y otros profesionales de la educación como actores clave en la construcción del Buen Vivir.
a.	Mejorar la oferta de la formación de docentes y otros profesionales de la educación, en el marco de una educación integral, inclusiva e intercultural .
b.	Fomentar la actualización continua de los conocimientos académicos de los docentes, así como fortalecer sus capacidades pedagógicas para el desarrollo integral del estudiante en el marco de una educación integral, inclusiva e intercultural.
d.	Establecer mecanismos de formación y de capacitación docente para la aplicación de lenguaje de señas, braille, entre otros, y de modelos pedagógicos para la educación a las personas con discapacidad.
e.	Capacitar a docentes en los procesos de alfabetización, posalfabetización y alfabetización digital , tomando en cuenta recursos pedagógicos por edad.
f.	Generar programas de becas para la profesionalización y especialización de docentes y otros profesionales de la educación.
4.9	Impulsar la formación en áreas de conocimiento no tradicionales que aportan a la construcción del Buen Vivir.
k.	Generar programas con contenidos educativos que fortalezcan el proceso de aprendizaje escolar, la alfabetización digital y el aprendizaje para la vida, a través de las TIC.

ANEXO 3

**POLÍTICAS DE ACCIONES AFIRMATIVAS
E INCLUSIÓN DE LA PUCE**



Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Av. 12 de Octubre 1076 y Roca
 E-mail: webmaster@puce.edu.ec
 Telf.: PBX 299 1700 / 256 5627
 Fax: (593-2) 289 1656
 Apartado 17-01-2184
 Quito - Ecuador

El Rector de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Considerando que

1. el artículo 11 de la *Constitución de la República del Ecuador*, en el capítulo primero referente a los principios de aplicación de los derechos de los ciudadanos, determina que nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socioeconómica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portador de VIH, discapacidad, diferencia física.
2. el artículo 351 de la misma *Constitución* establece que el Sistema de Educación Superior se regirá, entre otros principios, por el de igualdad de oportunidades.
3. el artículo 71 de la *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)* establece el principio de igualdad de oportunidades y determina que consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.
4. el artículo 91 de la LOES, en cuanto a la selección para el ejercicio de docencia e investigación, establece que no existirán limitaciones que impliquen discriminación derivadas de religión, etnia, género, posición económica, política, orientación social, discapacidad o de cualquier otra índole, ni estas podrán ser causas de remoción sin perjuicio que el docente respete los valores y principios que inspiran a la institución.
5. La *Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)* es una institución particular de educación superior, con autonomía académica y financiera de acuerdo con la Ley y su propio *Estatuto*, y como universidad particular ofrece una alternativa específica en el ámbito académico conforme a su propio *Estatuto* y reglamentos.
6. El *Estatuto* de la PUCE establece como uno de sus principios y una de sus misiones prestar particular atención a las dimensiones éticas de todos los campos del saber y del actuar humano, tanto a nivel individual como social, y que en este marco propugna el respeto a la dignidad y derechos de la persona humana y sus valores trascendentes y apoya y promueve la implantación de justicia en todos los órdenes de la existencia.

7. Como universidad católica se inspira en los principios cristianos, propugna la responsabilidad del ser humano ante Dios, el respeto a la dignidad y derechos de la persona humana y a sus valores trascendentales; apoya y promueve la implantación de la justicia en todos los órdenes de la existencia.

Resuelve Aprobar las siguientes

**Políticas de Acciones Afirmativas e inclusión
de Profesores, Estudiantes y Trabajadores de la PUCE**

Primera Política.- De conformidad con lo determinado en la *Constitución de la República del Ecuador*, la Universidad garantiza a través de su *Estatuto* y sus reglamentos y normativa interna el principio de igualdad de oportunidades para todos los miembros de la comunidad universitaria.

La Universidad promueve la política de igualdad de oportunidades y no ejercerá ningún tipo de discriminación.

Segunda Política.- Acciones afirmativas para grupos denominados *históricamente excluidos*

Históricamente, la PUCE –a través de sus políticas de admisión y pensión diferenciada– ha establecido mecanismos para la admisión y continuidad en los estudios de personas provenientes de diversos sectores del país. No obstante, para consolidar esta apertura se tomarán las siguientes acciones:

1. La PUCE, de conformidad con la Ley, en cada proceso de admisión a la Universidad establecerá una cuota del 3% de ingreso de estudiantes nuevos, destinado para aspirantes provenientes de comunidades indígenas y afro-ecuatorianas. Para estos aspirantes la PUCE estructurará en su proceso de admisión mecanismos que tomen en consideración las características específicas de estos grupos sociales.
2. La PUCE, de conformidad con la Ley, establecerá un programa de becas completas (100% del valor de la matrícula semestral, costo de créditos y laboratorios, salidas de campo) o de beneficios a través del sistema de pensión diferenciada para estudiantes de comunidades indígenas y afro-ecuatorianas que no cuenten con los recursos económicos suficientes. La PUCE podrá firmar convenios con instituciones que apoyen a estos estudiantes con becas totales o parciales de estudios.
3. La PUCE respetará la lengua materna de los estudiantes provenientes de comunidades indígenas. No obstante, estos estudiantes se regirán por los reglamentos de la Universidad y por la política de aprobación de una lengua extranjera vigente en la PUCE.
4. Los requisitos de prácticas pre-profesionales y pasantías podrán cumplirlos estos estudiantes en sus respectivas comunidades.

5. La PUCE establecerá una cuota de ingreso no inferior al 6% para estudiantes provenientes de los quintiles socioeconómicos uno y dos con derecho a recibir becas totales o parciales.
6. La Universidad garantiza las facilidades necesarias para que personas con discapacidad puedan acceder a sus procesos de admisión estudiantil, para lo cual establecerá una cuota de ingreso no menor al 1% del número de cupos disponibles para cada semestre y se realizarán las adecuaciones necesarias tanto en las pruebas de ingreso como en las normas de aplicación correspondientes.

En cada proceso de nuevo ingreso de estudiantes, la Dirección de Admisiones de la Dirección General de Estudiantes llevará un registro actualizado de las personas con discapacidad que se presenten a rendir examen de admisión, que detalle el tipo de discapacidad, si cuenta con el carné del CONADIS, y si ha sido admitido a la Universidad.

Las personas con discapacidad que hayan sido admitidas a la PUCE se beneficiarán desde el primer semestre de estudios con *las becas especiales parciales o totales para personas con discapacidad* previstas por la Dirección General de Estudiantes, con los montos máximos que correspondan al grado de discapacidad. Las becas se otorgarán tanto si el estudiante tiene discapacidad al momento de iniciar sus estudios como si la adquiere mientras es estudiante de esta Universidad.

Tercera Política.- Igualdad de derechos en la participación de los docentes, estudiantes y trabajadores en los diferentes organismos universitarios de conformidad con la Constitución, la LOES y el Estatuto

1. En lo referente a elección de autoridades académicas decanatos y direcciones de escuela, a PUCE, a través de su *Reglamento General de Facultades*, garantizará la alternabilidad y la igualdad de género en la postulación de candidatos. En la conformación de las binas o ternas para decanos, subdecanos y directores de escuelas se incluirá al menos una profesora.
2. La designación de los Directores Generales y Directores asociados de la Universidad, por tratarse de cargos de confianza y responsabilidad, quedará a disposición del Rector su nombramiento y remoción.
3. La elección de representantes de profesores, estudiantes y trabajadores a los órganos de co-gobierno se regirá por el *Estatuto* de la Universidad y por las normas estatutarias de cada representación gremial. En caso de haber más de un representante a los órganos de co-gobierno, uno de ellos al menos deberá ser mujer.

De conformidad con la Ley, el *Estatuto* y el *Reglamento General de Facultades*, la PUCE garantiza la representación gremial de estudiantes, profesores y trabajadores en los organismos de co-gobierno de la Universidad.

Cuarta Política.- Acceso al Cuerpo Académico

El acceso al Cuerpo Académico de la PUCE está regido por el *Reglamento General de Personal Académico* y por el *Reglamento de Concurso de Merecimientos y Oposición para el Acceso al Cuerpo Académico*, aprobados por el Consejo Académico el 21 de mayo del 2009. No obstante, se observaran los siguientes principios de acciones afirmativas:

1. Los consejos de las unidades académicas, al integrar los tribunales en las unidades académicas para desarrollar los concursos de merecimientos de los nuevos docentes, observarán el principio de paridad de sexos.
2. Para el acceso al Cuerpo Académico de la PUCE, en caso de existir igualdad de puntaje en el respectivo concurso de méritos, en las unidades académicas que tengan un porcentaje mayor de profesores hombres se preferirá a una candidata mujer, y en las unidades académicas en donde exista un porcentaje mayor de profesoras, se preferirá a un candidato varón. Para este efecto las unidades académicas mantendrán un registro de profesores por sexos.

Quinta Política.- Asesoría Especializada

La PUCE a través de la Dirección de Pastoral Universitaria, Consultorio Médico Universitario, Centro de Psicología Aplicada, Consultorios Jurídicos, Dirección de Bienestar Estudiantil y sus dependencias de deporte universitario, fisioterapia, cultura, nutrición, educación sexual, apoyaran y brindaran asesoría especializada a estudiantes, profesores y trabajadores.

Sexta Política.- Procedimientos para reclamos o denuncias

La PUCE, a través de sus reglamentos generales de estudiantes, Cuerpo Académico e interno de Trabajo, establecerá los procedimientos para que estudiantes, profesores y trabajadores puedan presentar sus reclamos o denuncias en casos de discriminación, maltrato o abuso de autoridad, así como los mecanismos para instaurar los procesos disciplinarios de acuerdo con la Ley y reglamentos internos, garantizando el derecho a la defensa, la confidencialidad y al debido proceso.

Disposición General

Una vez aprobadas estas políticas de acciones afirmativas, el Consejo Académico la PUCE, en el plazo de ciento ochenta días, modificará sus reglamentos y normativas para incluir en su normativa institucional tanto estas políticas como las garantías de acciones afirmativas aquí definidas.



Dr. Manuel Corrales Pascual S.J.
Rector



Quito, 6 de marzo del 2013

ANEXO 4

**APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA
DE LA INVESTIGACIÓN DE LA PUCE**



Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Comité de Ética de la investigación
PUCE

E-MAIL: dga@puce.edu.ec
 Av. 12 de Octubre 1076 y Roca
 Apartado postal 17-01-2184
 Fax: 593 - 2 - 299 16 56
 Telf: 593 - 2 - 299 1547
 Quito - Ecuador

Quito a, 26 de agosto de 2015
 Oficio n° 112-CEI-2015

Señorita Máster
Germania Espinosa
Facultad de Ciencias de la Educación
Directora de Tesis
 Presente

Estimada Mtr. Espinosa:

El Comité de Ética de la Investigación en sesión del 20.08.2015 estudió el proyecto: **“Descripción de las condiciones de estudio para los estudiantes sordos parlantes en la PUCE-Quito: Análisis exploratorio de 5 casos de estudio y guía para la inclusión a nivel de educación superior”**. Este proyecto corresponde a la tesis de Maestría de la Lcda. Elena Carrera.

El proyecto es aprobado.

Con nuestra consideración y estima,

Dra. Laura Arcos Terán
Presidente
Comité de Ética de la Investigación

c.c. Lcda. Helena Carrera – Fac. Ciencias de la Educación

Recibido
 25 08 2015
 G. Ech.

ANEXO 5

CONSENTIMIENTO INFORMADO



Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

Av. 12 de Octubre y Ladrón de Guevara

Fax: 593 – 2 – 2991-643

Tel: 593 – 2 – 299 16 41

Quito - Ecuador

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Para Estudiantes Sordos Parlantes de la PUCE-Quito

INVESTIGACIÓN

“Descripción de las condiciones de estudio para los estudiantes sordos parlantes en la PUCE-Quito: análisis exploratorio de 5 casos de estudio y guía para la inclusión a nivel de educación superior”.

Esta propuesta de investigación será realizada por Elena Carrera Segovia, Psicóloga Clínica, postulante a la obtención del título de Magister en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

ANTECEDENTES

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE-Quito) desarrolla una serie de acciones para sensibilizar y dinamizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la comunidad universitaria y en su empeño ha socializado las Políticas de Acciones Afirmativas e Inclusión (Rectorado, 6 de marzo de 2013) donde señala que “la Universidad garantiza a través de su Estatuto y sus reglamentos y normativa interna el principio de igualdad de oportunidades para todos los miembros de la comunidad universitaria”.

La Ley Orgánica de Discapacidades (2012), en el Art. 27 sobre el Derecho a la Educación señala que el Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación sus estudios.

Sobre la base de estos antecedentes se ha planteado el presente estudio cuyo objetivo general es:

OBJETIVO GENERAL

Describir las condiciones asertivas del proceso de enseñanza aprendizaje que hicieron posible la inclusión del estudiante sordo parlante¹ en el acceso a la PUCE-Quito mediante el estudio de 5 casos.

¹ **Estudiante Sordo Parlante:** su medio de comunicación es audio-parlante. Es la persona que nació oyente y luego ensordeció de manera post-lingüística. Utiliza la lengua oral o palabra hablada para comunicarse y educarse. De acuerdo al nivel de sordera podría presentar dificultades con el español escrito. Sus padres son oyentes.



Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

Av. 12 de Octubre y Ladrón de Guevara

Fax: 593 – 2 – 2991-643

Tel: 593 – 2 – 299 16 41

Quito - Ecuador

PARTICIPACIÓN Y PROCEDIMIENTO

La participación en este estudio es voluntaria. La información será manejada con estricta confidencialidad y no se usará para ningún otro propósito que no esté relacionada con la investigación.

Si usted acepta participar, se le pedirá responder algunas preguntas a través de una entrevista semiestructurada, llenar una encuesta y escribir una determinada situación relacionada con la sordera. Estas aplicaciones tomarán una hora y se realizarán en las instalaciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en la Biblioteca General.

Lo que conversemos durante estos encuentros será grabado, de modo que la investigadora transcriba después las ideas que usted ha expresado.

Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones serán destruidas.

Si tiene alguna inquietud sobre el estudio o las preguntas de la encuesta, usted podría preguntar en cualquier momento de su participación. De igual manera, es posible retirarse sin que esta situación le perjudique de ninguna forma.

Si durante la entrevista, alguna de las preguntas le parece incómoda, usted tiene el derecho de comunicárselo a la investigadora o aplicar el derecho a no responderla.

Se considera que esta investigación no presenta riesgos para el estudiante. Por el hecho de participar no se ha contemplado incentivo alguno.

Se comunicará cualquier hallazgo significativo que se desarrolle durante el curso de esta investigación.

BENEFICIOS

Con su participación en esta investigación, usted podría proponer alternativas metodológicas en el aula; ser un usuario de las acciones afirmativas y de inclusión de la Universidad; sugerir cómo realizar los cambios en los ajustes curriculares; contribuir a sensibilizar a la comunidad universitaria para vencer las barreras de comunicación y las barreras de aprendizaje a través del conocimiento sobre el mundo de la sordera. Adicionalmente, con su aporte, otros estudiantes sordos parlantes podrían acceder a la educación superior en la PUCE-Quito.



Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

Av. 12 de Octubre y Ladrón de Guevara

Fax: 593 – 2 – 2991-643

Tel: 593 – 2 – 299 16 41

Quito - Ecuador

ACEPTACIÓN

Yo, _____ (nombre del estudiante sordo parlante), con Cédula de Ciudadanía Nr. _____, Código N° _____ ACEPTO participar en este estudio conducido por Elena Carrera Segovia, Psicóloga Clínica, quien postula al título de Magister en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la PUCE.

He sido informado/a que la meta de esta investigación es describir las condiciones de estudio más adecuadas para los estudiantes sordos parlantes en la PUCE-Quito dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que hicieron posible la inclusión educativa.

Me han indicado que tendré que responder preguntas vía la entrevista grabada, contestar una encuesta y escribir una determinada situación relacionada con la sordera.

Se me ha explicado que la información que será provista por mi persona en el transcurso de este estudio será estrictamente confidencial y no será utilizada para ningún otro propósito sin mi consentimiento.

He sido informado/a que podré preguntar sobre el estudio o la encuesta, en cualquier momento. De igual manera, que tengo la posibilidad de retirarme cuando yo lo decida sin que esta situación signifique un perjuicio para mí.

Entiendo que una copia de este Consentimiento Informado me será entregada y que, una vez concluido el estudio, podré solicitar información sobre los resultados obtenidos.

De tener preguntas sobre mi participación en esta investigación, contactaré a Elena Carrera Segovia, Psicóloga Clínica, responsable del estudio al número de celular 0999801262 o por medio del correo electrónico escarrera@puce.edu.ec y al Doctor Rommel Montúfar Galárraga, Secretario del Comité de Ética de la Investigación, al número 2991656 o 2991547.

Fecha: Quito, ____ de _____ de 2016.

Nombre del Participante:

Carrera:

Nivel de estudios:

Correo Electrónico:

Código N° _____

COPIA: Para el participante.

ANEXO 6

**ENCUESTA PARA LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
SORDOS PARLANTES DE LA PUCE-QUITO**



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
**ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
 SORDOS PARLANTES DE LA PUCE**

DATOS PERSONALES DEL PARTICIPANTE

1 Nombre y Apellidos completos

	CÓDIGO	
--	--------	--

2 ¿Cuál es su sexo?

Hombre Otro
 Mujer Prefiero no especificar

3 Cédula: _____

4 ¿Cuál es la fecha de su nacimiento y el lugar? A esta fecha, qué edad tienes? _____

AÑO	MES	DÍA	LUGAR

5 ¿Cuál es tu estado civil? _____

6 ¿A qué edad iniciaste tu estudio en la PUCE? _____

7 En relación a la PUCE, eres:

Estudiante, ¿Qué nivel estás cursando? _____
 Retirado/a, ¿En qué año? _____
 Egresado/a, ¿En qué año? _____
 Graduado/a, ¿En qué año? _____

DATOS SOBRE LA SITUACIÓN DE SORDERA

8 ¿Qué edad tenías cuando apareció la sordera? _____

9 ¿Quién detectó tu sordera?

Médico Otorrino Pediatra
 Neurólogo
 Psicólogo
 Docente
 Compañero/a
 Amigo/a
 Familia (papá, mamá)
 Autodiagnóstico
 No sé

10 ¿Tu sordera es? Unilateral Bilateral



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
SORDOS PARLANTES DE LA PUCE

DATOS PERSONALES DEL PARTICIPANTE

- 11 ¿Usas audífonos? Sí, ¿Desde qué edad?
 NO ¿Por qué?
- 12 ¿Usas Implante Coclear? Sí, ¿Desde qué edad?
 NO
- 13 ¿Cuál es tu nivel de pérdida auditiva?
 Leve: 20-40 decibeles
 Moderada: 40-70 decibeles
 Profunda: 70-90 decibeles
- 14 ¿Tienes carné del CONADIS?
 Sí, ¿Qué porcentaje? %
 NO
- 15 Al ingresar a la PUCE, comunicaste a la DGE sobre tu situación de sordera?
 SI NO
- 16 Tu padre es: Oyente Sordo
 Tu madre es: Oyente Sorda
- 17 ¿Aparte de tu padre y madre, en tu familia existen otras personas sordas?
 Sí, qué parentesco, especificar: _____
 No
- 18 ¿Cuál es tu lengua materna?
- 19 ¿Has recibido Terapia de Lenguaje?
 Sí, ¿Desde qué edad? ¿Hasta qué edad?
 NO
- 20 ¿Tienes lectura labial? Sí NO
- 21 ¿Cómo te comunicas? Oralmente Por Escrito LSE
- 22 ¿Cómo calificarías tu redacción escrita?
 Muy buena Regular Necesito mejorar
- 23 ¿Pides que te repitan cuando no has escuchado bien?
 Sí
 NO



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
**ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
 SORDOS PARLANTES DE LA PUCE**

DATOS PERSONALES DEL PARTICIPANTE

24 ¿Sabes Lengua de Señas Ecuatoriana?

- Sí, ¿Por qué? _____
- NO, Por qué? _____
- NO, pero me gustaría aprenderla _____
- Estoy aprendiendo, ¿Dónde? y ¿Por qué? _____

25 ¿Eres miembro de alguna asociación o grupo (deportivo, religioso, cultural, político)?

- Sí
- NO

26 Eres activo/a en las redes sociales (FB, Linked, Hi5)

- Sí
- NO

MUCHAS GRACIAS POR TU AMABLE COLABORACIÓN

FECHA: _____ FIRMA: _____
 (aaaa - mm - dd)



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAestrÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
**ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
 SORDOS PARLANTES DE LA PUCE**

ACCESIBILIDAD A LA EDUCACIÓN SUPERIOR - PREVIO AL INGRESO A LA PUCE

1 ¿A qué edad obtuviste tu título de Bachillerato?

2 ¿Realizaste el examen del SENESCYT?

Sí

NO

3 ¿Realizaste el examen de ingreso a la PUCE?

Sí

NO

4 ¿Qué carrera estudias/estudiaste en la PUCE?

5 Tomar la decisión sobre tu carrera ¿cómo te resultó?

Muy fácil

Fácil

Difícil

Muy difícil

6 ¿Para tí, qué es la Inclusión Educativa?

7 ¿Fuiste entrevistado por la Dirección General de Estudiantes antes de ingresar a la PUCE?

Sí

NO

8 ¿Cómo estuvo la entrevista?

Sí

Sabía qué contestar

Tuve el apoyo técnico visual (PWP, subtítulos, información escrita) de ayuda en la comunicación

Todas las preguntas fueron claras

Me gustó hablar con la PUCE sobre mi persona

Me informaron sobre las ayudas técnicas para mi caso

Me dieron más información, con subtítulos en español, sobre mi carrera

Sentí que la PUCE entiende mi situación de sordera

Hizo que me entusiasmara por iniciar la universidad

NO

Alguna sugerencia:



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
**ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
 SORDOS PARLANTE DE LA PUCE**

INFORMACIÓN Y APOYOS

¿Qué INFORMACIÓN te fue ofrecida antes de ingresar a la PUCE? (Marcar más de una opción)		Se me ofreció la información	Se me ofreció y actualmente estoy haciendo uso de ella	No se me ofreció pero me hubiera sido muy útil
9	Conocer la experiencia de estudiantes de mi carrera.			
	Conocer la experiencia de estudiantes sordos parlantes.			
	Encuentros con personal de apoyo a la discapacidad auditiva.			
	Información sobre ayudas técnicas (Frecuencia Modulada, Aro magnético)			
	Información sobre apoyos visuales (Estenotipia)(Power Point)			
	Información sobre la Ley de Discapacidades, LOES y Derechos Humanos			
	Información sobre los servicios de la PUCE (beca, biblioteca, informática)			
	Información sobre actividades culturales y deportivas			
	Ampliar información sobre el proceso de admisión.			
	Información sobre el primer año de estudios y las expectativas.			
	Visitar la universidad previamente al ingreso a clases.			
	Información sobre adaptaciones a los auditorios (aro magnético)			
	Entrega de los contenidos (libros y lecturas) al inicio de cada semestre.			
	Oportunidad de probar un día normal o una semana en la PUCE, con conferencias reales, etc.			
	¿Se te facilitó otra ayuda o información no mencionada?, por favor especificar cuál y si fue utilizada (en menos de 200 palabras en hoja aparte)			
10				
¿Qué AYUDAS te fueron ofrecidas antes de ingresar a la PUCE? (Marcar más de una opción)		Se me ofrecieron las ayudas	Se me ofreció y actualmente estoy haciendo uso de ellas	No se me ofreció pero me hubiera sido muy útil
	Ser custodio de 1 receptor de Frecuencia Modulada adaptado a tus audifonos.			
	Ser usuario de los Aros Magnéticos ubicados en los auditorios			
	Señales luminosas con las novedades de los servicios de la PUCE			
	Becas por discapacidad			
	La Biblioteca General de la PUCE te facilitó los préstamos a mayor plazo			
	Videoteca con audio en español y con subtítulos en español			
	Sistema de subtitulación en directo (Estenotipia computarizada)			
	Apoyo para un mayor dominio de la lectoescritura del español			
	Entrega impresa de los contenidos de las materias al iniciar cada semestre			
	Apoyo con un voluntario para asegurar una competencia comunicativa eficiente			



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
**ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
 SORDOS PARLANTES DE LA PUCE**

Aprendizaje de la Lengua de Señas Ecuatoriana			
Subtitular la información que circula en la red televisiva de la PUCE			

MUCHAS GRACIAS POR TU AMABLE COLABORACIÓN

FECHA: _____ FIRMA: _____
 (aaaa - mm - dd)



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SORDOS PARLANTES DE LA PUCE
 SORDOS PARLANTES DE LA PUCE

Muy cómodo.

4 ¿Tienes tu propio computador portátil?

Sí NO

5 ¿Tienes teléfono móvil con acceso al internet y a varias aplicaciones?

Sí NO

6 Cuando necesitas información, ¿cómo y dónde sueles consultar? (Marcar más de una opción)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> A los Profesores | <input type="checkbox"/> Al Tutor de la PUCE |
| <input type="checkbox"/> A la Familia | <input type="checkbox"/> Al Grupo de Estudio |
| <input type="checkbox"/> A los Amigos | <input type="checkbox"/> En la Biblioteca General de la PUCE |
| <input type="checkbox"/> Al personal de apoyo a la discapacidad de la PUCE | <input type="checkbox"/> En la Web de la PUCE |
| <input type="checkbox"/> A los medios y redes sociales | <input type="checkbox"/> En otros sitios web |
| <input type="checkbox"/> Envío mensajes de correo electrónico | <input type="checkbox"/> En aplicaciones del celular o tablet |
| <input type="checkbox"/> En los periódicos y revistas | <input type="checkbox"/> En la televisión |
| <input type="checkbox"/> En las películas y videos subtitrados | <input type="checkbox"/> Otra razón |

Otra razón, especificar

7 Durante tus estudios, ¿recibiste ayuda en relación con tu sordera?

- Sí
- NO, en ese momento no tenía un diagnóstico oficial.
- NO, yo tenía el diagnóstico pero no recibí ayuda para mi situación de sordera.

8 ¿Qué apoyo adicional crees que te hubiera sido de utilidad? (Marcar más de una opción)

- Contar con un Profesor de apoyo.
- Contar con alguien que tome apuntes por mi.
- Contar con un Tutor durante toda la carrera (no uno diferente por cada semestre).
- Cambiar la modalidad de los exámenes, de la evaluaciones (p.e. No examen oral en otro idioma).
- Dentro del aula, aplicar cambios en la forma de realizar los trabajos de grupo.
- Ayuda para planificar horarios de estudio y de tiempo libre.
- Ayuda de un voluntario para obtener información impresa de los contenidos de las materias y de clase.
- Ayuda para conocer los edificios y servicios de la biblioteca de la universidad.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOSORDOS PARLANTES DE LA PUCE
 SORDOS PARLANTES DE LA PUCE

- Alternativas al trabajo en grupo y trabajo individual.
- Permiso para grabar las clases y pasar a texto vía Estenotipia.
- Un ordenador personal en las aulas y salas de conferencias con software de audio a texto.
- Grupos de apoyo para estudiar.
- Estenotipia / Mimio / Ebean (transforma audio en texto) en los auditorios durante las conferencias.
- Señales luminosas con información escrita de los servicios de la Biblioteca, Centro Médico, Informática.
- Subtitular las noticias que se transmiten vía la red televisiva de la PUCE.
- Contar con el Equipo de Frecuencia Modulada FM (transmisor).
- Contar con Aros magnéticos (Dispositivo para el aula y auditorios).
- Apoyo en el financiamiento relacionado a las ayudas técnicas (audífonos, FM)
- Becas por discapacidad.
- En la Biblioteca General de la PUCE contar con mayor plazo en los préstamos de libros.
- Contar con una Videoteca con audio en español y con subtítulos en español.
- En los auditorios y aulas contar con sistemas de software libres que convierten el sonido en texto.
- Contar con un sistema de subtitulación en directo (Estenotipia computarizada)
- Contar con apoyo para un mayor dominio de la lectoescritura del español.
- Previo al inicio del semestre, contar con la entrega impresa de los contenidos de las materias.
- Contar con apoyo para asegurar una competencia comunicativa eficiente en el aula.
- Contar con el aprendizaje de la Lengua de Señas Ecuatoriana.
- Contar con grupos de apoyo en el área emocional.
- Ninguno
- Otra razón

Otra razón, especificar.

9 Cuando fuiste invitado/a a reuniones para dialogar sobre el apoyo que recibirías en la PUCE, por lo general, ¿quién te acompañó?

- Normalmente fui solo/a
- Padre / Madre
- Otro pariente
- No asistí a ninguna reunión
- Otra persona

Otra persona, especificar: _____

10 ¿Cuándo empezaste a usar los apoyos en la PUCE? Indicar en qué nivel.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOSORDOS PARLANTES DE LA PUCE
 SORDOS PARLANTES DE LA PUCE

- Antes de iniciar el semestre () de la carrera. De un total de () semestres.
 En la primera semana del semestre ().
 En el primer mes del semestre ()
 Al final del primer semestre ()

EN EL AULA

11 ¿Te pidieron autorización para hablar con tus compañeros sobre tu situación de sordera?

- Sí NO

12 En el aula, ¿los docentes solicitan ubicar las mesas en forma de "U" o en círculo?

- Sí NO A veces

13 ¿Los docentes se dirigen a ti cuando explican la clase?

- Sí NO A veces

14 Durante la clase, ¿los docentes se mueven mucho dificultando tu lectura labial?

- Sí NO A veces

15 ¿Los docentes entregan los contenidos de la materia al inicio del semestre?

- Sí NO A veces

16 ¿Los docentes utilizan apoyos visuales como láminas, gráficos, diapositivas?

- Sí NO A veces

17 ¿Las películas o videos que se proyectan en clase tienen subtítulos?

- Sí NO A veces

18 ¿Los docentes al inicio de la clase te entregan un marco conceptual del contenido de esa clase?

- Sí NO A veces

19 ¿Los profesores te hacen participar y te preguntan directamente?

- Sí NO A veces

20 ¿Los docentes se aseguran que hayas comprendido los contenidos de la clase?

- Sí NO A veces

21 ¿Los docentes modifican y adaptan los contenidos para presentarlos visualmente?

- Sí NO A veces

22 Durante la clase, los docentes se mueven mucho por el aula dificultando tu lectura labial?

- Sí NO A veces

23 Has recibido los contenidos de las materias previamente al inicio del semestre?

- Sí NO A veces

24 ¿Los docentes tienen una actitud de aprendizaje sobre tu situación de sordera?



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAestrÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOSORDOS PARLANTES DE LA PUCE
 SORDOS PARLANTES DE LA PUCE

- Sí, pocos se interesan.
 Sí, la mayoría se muestran interesados.
 NO

25 ¿Cuál es tu actitud en clase generalmente?

- Activo Pasivo

26 ¿Participas en las discusiones o debates en el aula?

- Sí NO A veces

27 Durante la hora de clase, cuando no entiendes algo, pides que te lo repitan?

- Sí NO A veces

28 ¿Cuál idioma extranjero tuviste que aprobar?

29 ¿Cómo te resultó aprobar este segundo idioma?

- En lo oral, MUY FÁCIL En lo oral, MUY DIFÍCIL
 En lo escrito, MUY FÁCIL En lo escrito, MUY DIFÍCIL

30 ¿En general, te has sentido respetado porque usas audífonos para oír?

- Sí NO A veces

GRACIAS POR TU ESFUERZO, AHORA PASAMOS A LA PARTE FINAL DE ESTE CUESTIONARIO

31 ¿Qué es lo que TE GUSTA y NO TE GUSTA de la PUCE? (Marcar más de una opción)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SÍ	Me gustan los docentes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SÍ	Obtener buenas notas.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SÍ	Aprender.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SÍ	Tener muchos amigos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SÍ	Sentirse apoyado/a para hacer bien las actividades que me solicitan.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SÍ	Disfrutar de la mayoría de las clases.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SÍ	Tener la oportunidad de desenvolverme con eficiencia.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SÍ	



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOSORDOS PARLANTES DE LA PUCE
 SORDOS PARLANTES DE LA PUCE

<input type="checkbox"/>	NO	Sentirme respetado porque las personas son amables conmigo.
<input type="checkbox"/>	SÍ	Ser más independiente y autónomo/a.
<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	SÍ	Ser yo mismo/a y sentir que sí encajo en la universidad.
<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	SÍ	Participar de los trabajos en grupo con gusto.
<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	SÍ	Contar con aulas equipadas con pizarras interactivas.
<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	SÍ	Hacer trabajos que no entiendo.
<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	SÍ	Tener que escribir mucho en los exámenes.
<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	SÍ	Nada.
<input type="checkbox"/>	NO	
<input type="checkbox"/>	SÍ	Otra razón.
<input type="checkbox"/>	NO	

Otra razón, especificar.

32 ¿Qué actividades te hicieron sentir MENOS estresado en la PUCE? (Marcar más de una opción)

- Hacer deporte.
- Hacer meditación.
- Escuchar música.
- Recibir apoyo psicológico.
- Conversar con personas que entienden sobre tu situación de sordera.
- Comer.
- Beber.
- Ninguna.
- Otra razón:

Otra razón, especificar



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SORDOS PARLANTES DE LA PUCE
SORDOS PARLANTES DE LA PUCE

33 ¿Cuándo te sentías ansioso/estresado a qué lugar de la PUCE te dirigías?

- Centro Médico.
- Rehabilitación.
- Centro de Psicología Aplicada.
- Promoción de la Salud.
- Al Servicio de Asesoría a la discapacidad de la Dirección General de Estudiantes.
- Cashapamba.
- Biblioteca General.
- Pastoral Universitaria.
- Centro de Informática.
- Comedores de la PUCE.
- Jardines de la PUCE.
- Ninguna
- Otra razón

Otra razón, especificar

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

FECHA: _____
 (aaaa - mm - dd)

FIRMA: _____



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
**ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
 SORDOS PARLANTES DE LA PUCE**

SU PASO POR LA PUCE - CULMINACIÓN DE LA CARRERA

1 ¿Terminaste tu carrera universitaria?

 Sí

 NO, aprobé hasta el nivel: _____

2 ¿Qué calificación obtuviste en la carrera en función del índice promedial sobre cuatro?

 3-4 sobre 4

 2-3 sobre 4

 No me hice ninguna expectativa

 No sé

3 ¿Consideras que elegiste la carrera correcta?

 Sí

 NO

4 Mientras estudiabas en la PUCE, si tenías un problema relacionado con tu situación de sordera, ¿qué hacías?

 Contárselo al docente de confianza

 Contárselo al tutor designado a mi persona

 Decírselo a la pareja / al cónyuge

 Contárselo a un amigo/a

 Contárselo a la familia

 Hablar con los servicios estudiantiles (DGE, Centro Médico...)

 Decírselo a mi asesor en discapacidad

 Nada

 No aplicable

 Otra razón

Especificar:

5 ¿Tu hoja de vida consta en las bolsas de trabajo de la PUCE que maneja Alumni?

 Sí

 NO

6 ¿Por qué decidiste estudiar en la PUCE (Marcar más de una opción)

 Me encanta estudiar

 Otras personas dicen que debo ir

 Necesito un título para trabajar en lo que quiero

 Mi familia esperaba que fuera a la universidad



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
**ENCUESTA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
 SORDOS PARLANTES DE LA PUCE**

SU PASO POR LA PUCE - CULMINACIÓN DE LA CARRERA

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Estoy interesado en la investigación | <input type="checkbox"/> Mis profesores esperaban que fuera a la universidad |
| <input type="checkbox"/> Creo que voy a ganar más dinero | <input type="checkbox"/> Mis amigos van a la universidad |
| <input type="checkbox"/> Quiero aprender más | <input type="checkbox"/> Otra razón |

Otra razón, especificar

7 ¿Mientras estudiaste en la PUCE, alguna vez experimentaste discriminación relacionada con tu situación de sordera por parte de compañeros, docentes, tutores u otras personas involucradas en tu educación universitaria?

- Nunca
- Hostigamiento, intimidación (Bullying)
- Exclusión de actividades
- Problemas con la comprensión de la dicción del docente
- Problemas con la comprensión de los contenidos en el aula y contenido de la materia
- Problemas con la comprensión durante las conferencias en los auditorios
- Indiferencia ante mis necesidades
- Cuando generalizan sobre lo que se puede o no se puede hacer en relación a la sordera
- Comentarios en las redes sociales por parte de los compañeros/as.
- Otra razón

Especificar:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

FECHA: _____
 (aaaa - mm - dd)

FIRMA: _____

ANEXO 7

VALIDACIÓN DE LA GUÍA



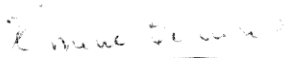
CERTIFICADO

A QUIEN INTERESE:

En representación de la Fundación Vivir la Sordera, certificamos que el Sr. Jorge Banet, en su calidad de especialista en Inclusión y Consultor Externo de la Fundación y la Sra. Ximena Carrera, en su calidad de persona sorda parlante/poslocutiva, han realizado la revisión de la "Guía para la inclusión de estudiantes sordos parlantes/poslocutivos en la educación superior" elaborada por Elena Carrera Segovia, Psicóloga Clínica en el marco de su investigación de Maestría en Ciencias de la Educación.

De la revisión realizada a la guía y luego de compartir con la autora algunas observaciones y haber mantenido un diálogo constructivo se decidió, de común acuerdo, avalar esta guía por tratarse de una propuesta pertinente y útil que busca derrumbar las barreras de comunicación y de información en el aula para favorecer la inclusión de los estudiantes sordos parlantes/poslocutivos en la Universidad.

Atentamente,


Ximena Carrera S.
Coordinadora General
VIVIR LA SORDERA

Quito Junio 20 del 2016

BIBLIOGRAFÍA

- BOOTH, T.; AINSCOW, M.; KINGSTON, D. (2006). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Disponible en: <<http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish.pdf>>
- CARDONA, C. & GOMAR, C. et.al. (2009). *Alumnado con pérdida auditiva*. Barcelona: Editorial Grao.
- CASIMIRO HOYOS, S. (2016). Disponible en: <<http://www.monografias.com/trabajos90/aprendizaje-basadoproblemas/aprendizaje-basadoproblemas.shtml#ixzz444D1uAxr>>
- CONADIS. Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades. (2013-2017). *ANID*. Disponible en: www.consejodiscapacidades.gob.ec/
- CREÁTICA FUNDACIÓN FREE España-Uruguay. (2016). *Experto en TIC, inclusión y discapacidad*. Quito, Universidad Politécnica Salesiana.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- DÍAZ, E. (2005). *El sujeto sordo en el lenguaje: algunas consideraciones sobre el bilingüismo, lengua de señas, lengua oral desde la mirada del psicoanálisis*. Buenos Aires: Irojo Editores.
- ECHEITA, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Bogotá: Narcea Ediciones de la U.
- ECOSOL-SORD, Economía y Colaboración Solidarias con las Personas Sordas. (2003). *Deficiencia Auditiva: evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*. Madrid: CEPE Ed.
- ESCRIBANO, A.; MARTÍNEZ, A. (2013). *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- FUNDACIÓN VIVIR LA SORDERA. (2014). *Manual sobre la sordera: dirigido a profesionales que ofrecen servicios a niños, niñas y adolescentes sordos y a sus familias*. Quito.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. M. & PÉREZ COBACHO, J. (2001). *El niño con déficit auditivo en el aula: desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: DM Editores.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. & FERNÁNDEZ COLLADO, C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6 ed., México D.F.: McGraw Hill Education.
- JIMÉNEZ TORRES, M. & LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (2003). *Deficiencia auditiva: evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*. Madrid: Editorial CEPE.
- LLEDÓ CARRERES, A. (2008). *La discapacidad auditiva: un modelo de educación inclusiva*. Barcelona: Edebé Ed.
- MARTÍN, E. & MAURI, T. (2011). *Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Editorial GRAO.
- NACIONES UNIDAS. (2014). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad CRPD/C/ECU/CO/1: Observaciones finales sobre el informe inicial de Ecuador (2014)*. Disponible en: <docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc>
- (2006). *Convención Internacional de los Derechos para las Personas con Discapacidad*. Disponible en: <www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf>
- (1982). *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*. Disponible en: <www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=500>

- (1949). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en: www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- O'HANLON, C. (2009). *Inclusión educacional como investigación-acción: un discurso interpretativo*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- ORTIZ OCAÑA, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- PLAN NACIONAL DEL BUEN VIVIR (PNBV). (2013). *Suplemento del Registro Oficial N. 78* de fecha 11 de septiembre de 2013.
- PUCE. (2012). *Aprender a investigar en la PUCE: Praxis investigativa para una nueva Universidad*. Quito.
- (2013). *Políticas de Acciones Afirmativas e Inclusión*. Documento firmado por el Dr. Manuel Corrales Pascual, S.J. Rector de la PUCE. Quito, 6 de marzo de 2013.
- UNED/UNIDIS (2010); Universidad sin barreras. *Guía de adaptaciones y recursos para estudiantes con discapacidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva, el camino hacia el futuro*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001806/180629s.pdf>
- (2012). *Informe sobre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) en la Educación para Personas con Discapacidad*. Quito, p.18-20.
- (2000). *Foro Mundial de Educación para Todos*. (2000). Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf
- (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Disponible en: www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- (1994). *Declaración de Salamanca*. (1994). Disponible en: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. (s.f.). *Protocolo de atención a personas con discapacidad en la universidad*. Área de atención a la discapacidad: <UAM_solidaridad_DISCAPACIDAD_25_nov_15_02.pdf> de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación. Disponible en: <http://www.uam.es>
- UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. (2012). *Guía de apoyo al profesorado: recomendaciones prácticas para el profesorado que tiene estudiantes con discapacidad y necesidades educativas específicas en las aulas*. Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad. Disponible en: www.ucm.es/dir/280.htm
- UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. (s.f.). *Protocolo de atención a personas con discapacidades para la integración en la comunidad universitaria*. Disponible en: <http://www.usc.es>
- UNIVERSITY OF LEEDS. (2017). *Deaf and Hard of Hearing students*. Equality Service. Disponible en: www.equality.leeds.ac.uk
- VÁSCONEZ RIVADENEIRA, E. (2012). *Tema Central: La discapacidad: lineamientos mínimos de inclusión*. Revista Actualidad N25, p. 35-43.

NORMATIVA LEGAL

- Ley Orgánica de Discapacidades. (2012). *Registro Oficial Nr. 796* de fecha 25 de septiembre de 2012.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). *Registro Oficial Nr. 417* de fecha 31 de marzo de 2011.
- Ley Orgánica de Educación Superior. (2010). *Registro Oficial Nr. 298* de fecha 12 de octubre de 2010.

- Reglamento de Régimen Académico (RRA). (2013). *Registro Oficial Nr. 051* de fecha 22 de marzo de 2016.
- Registro Oficial Nr. 737. *Código de la Niñez y Adolescencia*. (2009).
- Nr. 449. *Constitución Nacional de la República del Ecuador*. (2008).

REFERENCIAS

- i UNESCO. (2008). La educación inclusiva, el camino hacia el futuro. Extraída el 23/V/2016 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001806/180629s.pdf> p. 3.
- ii Escribano, A.; Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos. Madrid: Narcea Ediciones, p. 16.
- iii O'Hanlon, C., (2009). Inclusión educacional como investigación-acción: un discurso interpretativo. Bogotá: Magisterio Editorial, p. 27.
- iv Echeita Sarrionandia, G., (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Bogotá: Narcea Ediciones de la U, p. 157.
- v www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf Extraído en diciembre 2016.
- vi Aprobada el 13 de diciembre de 2006 en la Asamblea General de las Naciones Unidas. Ratificada por el Ecuador el 3 de abril de 2008. Extraída en diciembre de 2016 https://es.wikipedia.org/wiki/Convención_Internacional_sobre_los_Derechos_de_las_Personas_con_Discapacidad.
- vii Art. 24 sobre el Derecho a la Educación, numeral 5.
- viii Asis, Rafael de (2015). Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Lima, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Departamento de Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del Derecho. Universidad Carlos III de Madrid p. 117-118.
- ix Constitución de la República del Ecuador (2008), Art. 47 numeral 7, Art. 48 numeral 1 y Art. 351.
- x Código de la Niñez y Adolescencia (2009), Art. 6.
- xi Ibid, Art. 37 y 42.
- xii LOES (2010), Art. 4, 5 literal a, b, h, i y Art. 71.
- xiii Ibid, Art. 7.
- xiv LOES (2016), Art. 49, Capítulo VII, Reglamento Académico.
- xv LOEI (2011), Art. 6, literal o.
- xvi Ibid, Art. 47, Capítulo Sexto.
- xvii Ibid, Art. 132, literal r.
- xviii Ley Orgánica de Discapacidades (2012), Art. 24 sobre el Derecho a la Educación.
- xix Ibid, Art. 28 sobre Educación Inclusiva.
- xx Ibid, Art. 29: Evaluación para la educación especial.
- xxi Ibid, Art. 31: Capacitación y formación a la comunidad educativa.
- xxii Ayudas técnicas: hacen referencia al hardware: audífonos, implante coclear.
- xxiii Ayudas tecnológicas: hacen referencia al software de las TIC, TA, rampas digitales.
- xxiv Art. 33: Accesibilidad a la educación.
- xxv Art. 34: Equipos multidisciplinares especializados.
- xxvi Art. 35: Educación co-participativa.
- xxvii Art. 38: Becas.

-
- xxviii Art. 40: Difusión en el ámbito de educación superior.
- xxix Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, (2013). Quito.
- xxx Art. 85 de la Constitución de la República del Ecuador (2008) señala “Las políticas públicas y la prestación de bienes y servicios públicos se orientarán a hacer efectivos el buen vivir y todos los derechos y se formularán a partir del principio de solidaridad.
- xxxix Estatuto PUCE. (2016). Reformado y aprobado por Consejo Superior en julio de 2016 y certificado por el CES en septiembre de 2016.
- xxxii PUCE. (2013). Políticas de Acciones Afirmativas e Inclusión de Profesores, Estudiantes y Trabajadores de la PUCE. Documento firmado por el Dr. Manuel Corrales Pascual, S.J.. Rector de la PUCE. Quito.
- xxxiii Ibid, pág. 3.
- xxxiv Ibid, pág. 3.
- xxxv Reglamento Interno de Seguridad y Salud Ocupacional. (2015). Capítulo III: De la Prevención de Riesgos en Poblaciones Vulnerables, numeral 2: Personas con Discapacidad, literales b y c, firmado por el Dr. Manuel Corrales Pascual, S.J. y aprobado por el Ministerio de Trabajo en julio de 2015. Extraído de: http://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Seguridad-Salud-Ocupacional/2015-006-18_SSO-Reglamento-Interno-Seguridad-Salud-Ocupacional-PUCE.pdf con fecha marzo de 2017.
- xxxvi Escribano, A., Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos. Madrid: Narcea Ediciones de la U, p. 28.
- xxxvii PUCE. (2012). Aprender a investigar en la PUCE: Praxis investigativa para una nueva Universidad. Quito.
- xxxviii Vázquez, G. & Bárcena, F. (s.f.). Pedagogía Cognitiva: la educación y el estudio de la mente en la Sociedad de la Información. Universidad Complutense de Madrid. Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en: webmrte@usal.es
- xxxix Martín, E. & Mauri, T. (2011). Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva. Barcelona: Editorial Grao.
- xl www.viu.es/el-aprendizaje-por-descubrimiento-de-bruner/
- xli <https://psicologiymente.net/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- xlii <https://psicologiymente.net/desarrollo/teoria-aprendizaje-robert-gagne>
- xliiii Ortiz Ocaña, A. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. Bogotá: Ediciones de la U, p. 101.
- xliv Zubiría Samper, J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante 2ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, p. 143.
- xlvi <http://noticias.universia.edu.ve/cultura/noticia/2015/09/01/1130648/aprendizaje-significativo.html> Extraído en diciembre 2016.
- xlvi <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/dpuchol/modelado.shtml> Extraído en diciembre 2016.
- xlviii <https://transformandoelinfierno.com/2012/12/19/los-8-tipos-de-inteligencia-segun-howard-gardner-la-teoria-de-las-inteligencias-multiples/> Extraído en diciembre 2016.
- xlviiii Kennedy, D. (2007). Redactar y utilizar resultados de aprendizaje: un manual práctico. University College Cork.
- xlix Delors, Jacques (1994). “Los cuatro pilares de la educación”, en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- 1 Escribano González, A. & Del Valle López, A. (2015). El aprendizaje basado en problemas, Bogotá: Ediciones de la U., p.188.

-
- li Ibid, p. 135.
- lii Creática Fundación FREE España-Uruguay. (2016). Experto en TIC, inclusión y discapacidad. Quito, Módulo 1.5
- liii UNESCO, (2012). Informe sobre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Educación para Personas con Discapacidad. Quito, p.18-20.
- liv Vásconez, E., (2012). “La discapacidad: lineamientos mínimos de inclusión”. Revista Actualidad, núm. 25, pp. 35-43.
- lv Lledó Carreres, A., (2008). La discapacidad auditiva: un modelo de educación inclusiva. Barcelona, Edebé Editores, pág. 19.
- lvi Fundación DHEX Vivir La Sordera (2014). Manual sobre la sordera: dirigido a profesionales que ofrecen servicios a niños, niñas y adolescentes sordos y a sus familias. Quito, pág. 7.
- lvii Jiménez, M; López, M., (2003). Deficiencia auditiva: evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos. Madrid. Editorial CEPE.
- lviii Díaz, E., (2005). El sujeto sordo en el lenguaje: consideraciones sobre el bilingüismo, lengua de señas, lengua oral, desde la mirada del psicoanálisis. Buenos Aires, Irojo Editores, p. 46.
- lix Plan Nacional del Buen Vivir -PNBV- (2013-2017), p. 491.
- lx CRPD/C/ECU/CO/1, 3 de octubre de 2014, p.7.
- lxi El Art. 24 sobre Educación, numeral 5 de la Convención Internacional refiere que los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.
- lxii Fundación Vivir la Sordera. (2014). Manual sobre la Sordera: dirigido a profesionales que ofrecen servicios a niños, niñas y adolescentes sordos y a sus familias. Quito, pág. 31.
- lxiii La Comisión de Adaptaciones Curriculares estuvo conformada por las profesionales: Yolanda Ortiz, Soledad Enderica y Gina Valdivieso.
- lxiv García Crespo, A. y Quintana I. (2011). Guía metodológica básica para el subtítulo de videos. Creática-Fundación FREE Iberoamericana (2016-2017). Experto en TIC, inclusión y discapacidad. Universidad Politécnica Salesiana. Quito, módulo 22, pág. 22.
- lxv <https://activepresenter-free-edition.programas-gratis.net> extraída en marzo 2017.
- lxvi Universidad Complutense de Madrid. (2012). Guía de apoyo al profesorado. www.ucm.es/dir/280.htm pág. 41. Extraída en enero 2017.
- lxvii Creática-Fundación FREE Iberoamericana. (2016-2017). Experto en TIC, inclusión y discapacidad. Universidad Politécnica Salesiana. Quito, módulo 22, pág. 21.
- lxviii www.capacidad.es extraída en marzo 2017.
- lxix Universidad Complutense de Madrid (UCM). (2012). Guía de apoyo al profesorado. Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad. Madrid, pág. 33.
- lxx Universidad Autónoma de Madrid. (s.f). Protocolo de atención a personas con discapacidad en la universidad. Oficina de Acción Solidaria y Cooperación.
- lxxi Fundación Vivir la Sordera. (2013). Manual sobre la sordera: dirigido a profesionales que ofrecen servicios a niños, niñas y adolescentes sordos y a sus familias. Quito, pág. 16.

-
- ^{lxxii} Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2010). Guía de adaptaciones y recursos para estudiantes con discapacidad. UNED/UNIDIS. Madrid.
- ^{lxxiii} Universidad Autónoma de Madrid. (s.f.). Protocolo de atención a personas con discapacidad en la universidad. Oficina de Acción Solidaria y Cooperación.
- ^{lxxiv} University of Leeds. www.equality.leeds.ac.uk extraído en diciembre 2016.
- ^{lxxv} Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). Quito. (www.senplades.gob.ec)