

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
FACULTAD DE POSGRADO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

TEMA:

“Lenguaje de señas y su influencia en la educación inclusiva en estudiantes del 3er
Año de educación básica”

Autor:

- OJEDA HERRERA LIUVA ANGELA
- SANCHEZ QUINTERO FRANCISCA ESPERANZA

Director:

M. S. C CRIOLLO TURUSINA MILTON ALFONSO

Milagro, año 2025-2026

RESUMEN

El presente estudio analizó la incidencia del lenguaje de señas en la educación inclusiva de los estudiantes del 3er año de educación básica. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo transversal y alcance descriptivo-correlacional. La población estuvo conformada por docentes del nivel de educación básica, a quienes se aplicó un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, validado mediante juicio de expertos y sometido a una prueba piloto que evidenció una adecuada confiabilidad (alfa de Cronbach = 0,87). El procesamiento de los datos se realizó mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizando pruebas de correlación para la comprobación de la hipótesis planteada. Los resultados evidenciaron una relación significativa entre el uso del lenguaje de señas y los niveles de educación inclusiva, particularmente en las dimensiones de acceso al currículo, participación activa y adaptaciones pedagógicas. Asimismo, se identificó que la incorporación del lenguaje de señas favorece la comunicación en el aula y contribuye a la construcción de un clima inclusivo. En conclusión, el lenguaje de señas se constituye en un recurso pedagógico relevante para fortalecer las prácticas inclusivas en el nivel de educación básica, al facilitar el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva. Estos hallazgos aportan elementos para la mejora de las estrategias docentes y el diseño de políticas educativas orientadas a la inclusión.

Palabras clave: lenguaje de señas, educación inclusiva, discapacidad auditiva, educación básica, inclusión educativa.

ABSTRACT

This study analyzed the incidence of sign language on inclusive education among third-grade elementary school students. The research followed a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional design and a descriptive-correlational scope. The population consisted of elementary school teachers, to whom a structured Likert-scale questionnaire was administered. The instrument was validated through expert judgment and subjected to a pilot test, which showed adequate reliability (Cronbach's alpha = 0.87). Data processing involved descriptive and inferential statistics, using correlation tests to verify the research hypothesis.

The results showed a significant relationship between the use of sign language and levels of inclusive education, particularly in the dimensions of curriculum access, active participation, and pedagogical adaptations. In addition, the findings indicated that the use of sign language improves classroom communication and contributes to the development of an inclusive climate. In conclusion, sign language functions as a relevant pedagogical resource for strengthening inclusive practices in elementary education by facilitating access, participation, and learning for students with hearing disabilities. These findings provide evidence to support the improvement of teaching strategies and the formulation of educational policies aimed at promoting inclusion.

Keywords: sign language, inclusive education, hearing disability, elementary education, educational inclusion.

1. INTRODUCCIÓN (OBJETIVO DEL ARTÍCULO)

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha consolidado como un eje prioritario de las políticas educativas a nivel mundial, al constituirse como un derecho humano fundamental orientado a garantizar el acceso, permanencia y participación equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, sensoriales, cognitivas, sociales o culturales. Organismos internacionales han señalado que, pese a los avances normativos, la exclusión educativa continúa afectando de manera desproporcionada a niños y niñas con discapacidad, particularmente a aquellos con discapacidad auditiva, quienes enfrentan barreras estructurales, pedagógicas y comunicativas en los sistemas educativos regulares (UNESCO, 2020).

A nivel global, se estima que más de 430 millones de personas presentan pérdida auditiva discapacitante, de las cuales una proporción significativa corresponde a población infantil en edad escolar (Organización Mundial de la Salud, 2023). Diversos informes internacionales evidencian que los estudiantes con discapacidad tienen hasta un 50 % más de probabilidades de no asistir a la escuela en comparación con sus pares sin discapacidad, y cuando acceden al sistema educativo, sus niveles de logro académico suelen ser inferiores debido a la falta de ajustes razonables y apoyos comunicativos adecuados (UNESCO, 2020). En este escenario, la lengua de señas es reconocida no solo como un sistema lingüístico completo, sino como un recurso esencial para garantizar el derecho a la educación de las personas sordas, al facilitar el acceso al currículo y promover su desarrollo cognitivo, social y emocional.

Desde una perspectiva internacional, la educación bilingüe-bicultural —que integra la lengua de señas como primera lengua y la lengua oral/escrita como segunda— ha demostrado efectos positivos en la alfabetización temprana, la comprensión lectora y la participación escolar de estudiantes con discapacidad auditiva, especialmente en los primeros años de escolaridad (UNESCO, 2020). No obstante, la falta de formación docente, la escasa presencia de intérpretes y la limitada incorporación del lenguaje de señas en las aulas regulares continúan siendo obstáculos relevantes para una inclusión educativa efectiva.

En el contexto latinoamericano, la educación inclusiva ha avanzado de manera desigual, marcada por brechas significativas entre el discurso normativo y la práctica educativa cotidiana. Si bien la mayoría de los países de la región han incorporado en sus marcos legales el enfoque de inclusión y atención a la diversidad, los sistemas educativos aún presentan

dificultades para atender de forma efectiva a estudiantes con discapacidad auditiva dentro de aulas regulares (CEPAL & UNESCO, 2021).

Datos regionales indican que menos del 30 % de los estudiantes con discapacidad auditiva acceden a apoyos pedagógicos especializados durante su escolarización básica, y que una parte considerable continúa siendo atendida bajo modelos segregados o de integración parcial (CEPAL & UNESCO, 2021). Esta situación se ve agravada por la limitada capacitación del profesorado en estrategias inclusivas y, particularmente, en el uso de lenguas de señas como herramienta pedagógica. En muchos casos, el desconocimiento del lenguaje de señas por parte de los docentes genera barreras comunicativas que afectan directamente la comprensión de instrucciones, la participación en actividades colaborativas y el desarrollo del lenguaje académico de los estudiantes sordos.

Investigaciones desarrolladas en América Latina evidencian que la incorporación del lenguaje de señas en contextos escolares inclusivos contribuye a mejorar la interacción social entre estudiantes, fortalecer la autoestima y favorecer procesos de aprendizaje significativo, especialmente en los primeros años de la educación básica, etapa clave para la consolidación de habilidades lingüísticas y cognitivas (Rodríguez & Pérez, 2022). Sin embargo, la implementación de estas prácticas sigue siendo limitada y depende, en gran medida, de iniciativas aisladas de instituciones o docentes comprometidos con la inclusión.

En el Ecuador, la educación inclusiva se encuentra respaldada por el marco constitucional y por políticas públicas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades para estudiantes con discapacidad. Según registros oficiales, durante el periodo lectivo 2020–2021 se identificaron más de 70.000 estudiantes con discapacidad integrados al sistema educativo nacional, de los cuales un porcentaje relevante corresponde a estudiantes con discapacidad auditiva (CONADIS, 2021). A pesar de estos avances en términos de acceso, persisten desafíos significativos relacionados con la calidad de la atención educativa, la formación docente y la disponibilidad de recursos comunicativos adecuados.

En el nivel de Educación General Básica, particularmente en los primeros subniveles, se observa que muchos estudiantes con discapacidad auditiva asisten a aulas regulares sin que existan adaptaciones metodológicas ni estrategias comunicativas sistemáticas que favorezcan su participación activa. Diversos estudios nacionales señalan que la ausencia del uso del lenguaje de señas en el aula genera dificultades en la comprensión de contenidos, limita la

interacción con docentes y compañeros, y puede derivar en rezago académico y procesos de exclusión social dentro del entorno escolar (Segovia, 2023).

En el ámbito local, esta problemática se manifiesta con mayor intensidad en el 3.º año de educación básica, etapa en la que los estudiantes consolidan habilidades fundamentales de lectura, escritura y razonamiento lógico. Cuando los estudiantes con discapacidad auditiva no cuentan con docentes capacitados en lengua de señas ni con estrategias inclusivas adecuadas, se evidencian brechas en el acceso al currículo, menor participación en actividades orales y colaborativas, así como dificultades en el desarrollo del lenguaje académico. Estas limitaciones no solo afectan el rendimiento escolar, sino también la construcción de vínculos sociales y el sentido de pertenencia al grupo clase.

En este contexto, surge la necesidad de analizar de manera sistemática la influencia del lenguaje de señas en la educación inclusiva de estudiantes del 3.º año de educación básica, considerando como unidad de análisis a los estudiantes con discapacidad auditiva y las dinámicas comunicativas que se desarrollan en el aula regular. Comprender cómo la incorporación del lenguaje de señas incide en la participación, el aprendizaje y la inclusión social permitirá generar evidencias que orienten la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de estrategias inclusivas contextualizadas a la realidad educativa ecuatoriana.

Formulación del problema

¿Cuál es relación que existe entre el lenguaje de señas y la educación inclusiva en los estudiantes del 3er año de educación básica?

Justificación

Desde el ámbito pedagógico, el presente estudio es importante porque contribuye a fortalecer las prácticas educativas inclusivas en el aula regular, específicamente en el 3.º año de educación básica, etapa clave para el desarrollo del lenguaje, la cognición y las habilidades sociales. Analizar la incidencia del lenguaje de señas permite comprender cómo una estrategia comunicativa visual-gestual puede favorecer la comprensión de contenidos, la participación activa y el aprendizaje significativo de estudiantes con discapacidad auditiva dentro de un entorno educativo compartido con sus pares oyentes.

Asimismo, la investigación aporta a la mejora del desempeño docente, al evidenciar la necesidad de diversificar las estrategias metodológicas y comunicativas en función de la diversidad del aula. El lenguaje de señas se posiciona como un recurso pedagógico que no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad auditiva, sino que también promueve procesos de

enseñanza más equitativos, colaborativos y respetuosos de las diferencias individuales, alineados con los principios de la educación inclusiva.

Diversos estudios recientes sostienen que la incorporación sistemática de la lengua de señas en contextos educativos inclusivos mejora el acceso al currículo, fortalece la interacción pedagógica y contribuye a mejores resultados de aprendizaje en estudiantes con discapacidad auditiva, especialmente en los primeros años de escolarización, donde la mediación lingüística es determinante para el desarrollo cognitivo (Segovia, 2023; Rodríguez & Pérez, 2022).

Desde la perspectiva social, este estudio es importante porque aborda una problemática vinculada a la garantía de derechos y a la equidad educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva. La falta de recursos comunicativos accesibles en el aula regular puede generar procesos de exclusión, aislamiento y desigualdad, afectando no solo el rendimiento académico, sino también la autoestima, la identidad y la participación social de los estudiantes.

El uso del lenguaje de señas en contextos escolares inclusivos favorece la construcción de una cultura educativa basada en el respeto, la empatía y la aceptación de la diversidad. Al promover la comunicación entre estudiantes sordos y oyentes, se fortalecen las relaciones interpersonales, se reducen actitudes discriminatorias y se contribuye a la formación de ciudadanos más conscientes y comprometidos con la inclusión social.

Investigaciones en el ámbito educativo y social señalan que la implementación de estrategias inclusivas centradas en la accesibilidad comunicativa tiene un impacto positivo en la convivencia escolar y en la participación social de estudiantes con discapacidad, al disminuir las barreras actitudinales y favorecer entornos educativos más justos e inclusivos (Ainscow, 2021; Booth & Ainscow, 2020).

En el plano práctico, la investigación es importante porque genera información aplicable de manera directa en el contexto educativo, permitiendo orientar la implementación del lenguaje de señas como estrategia pedagógica en el aula del 3.º año de educación básica. Los resultados del estudio pueden servir como base para el diseño de actividades, recursos didácticos y adaptaciones metodológicas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Además, el estudio ofrece insumos concretos para la capacitación docente, al evidenciar las áreas de mejora en el uso de estrategias comunicativas inclusivas. De esta manera, se facilita la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas y se promueve una intervención educativa más efectiva, coherente con los principios de atención a la diversidad y educación inclusiva.

La literatura científica reciente destaca que los estudios aplicados en contextos escolares permiten transformar la práctica docente y mejorar la calidad de la educación inclusiva, especialmente cuando se enfocan en estrategias comunicativas accesibles que pueden ser implementadas de manera sostenible en el aula regular (García & Torres, 2022).

La pertinencia del estudio radica en su correspondencia con las políticas educativas nacionales e internacionales orientadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular. Analizar la incidencia del lenguaje de señas en la educación inclusiva responde a una necesidad real del contexto educativo ecuatoriano, donde aún existen brechas entre la normativa inclusiva y su aplicación en el aula.

Asimismo, la investigación se vincula directamente con las demandas actuales del sistema educativo, que exige a los docentes competencias para atender la diversidad y garantizar el acceso equitativo al aprendizaje. El estudio resulta pertinente porque se centra en un nivel educativo específico y en una población concreta, lo que permite generar conclusiones contextualizadas y relevantes para la mejora de la práctica pedagógica.

De acuerdo con estudios recientes, las investigaciones educativas que abordan la inclusión desde un enfoque contextual y aplicado aportan evidencia clave para la formulación de políticas y estrategias pedagógicas pertinentes, orientadas a mejorar la calidad y equidad del sistema educativo (UNESCO, 2020; CEPAL & UNESCO, 2021).

Objetivos

Objetivo general

Analizar la relación existente entre el lenguaje de señas y la educación inclusiva en los estudiantes del 3er año de educación básica, considerando las dimensiones lingüística, pedagógica, comunicativa y sociocultural del lenguaje de señas, con el propósito de comprender cómo se asocian estas dimensiones con el acceso al currículo, la participación activa y las prácticas inclusivas desarrolladas en el contexto educativo, desde un enfoque cuantitativo y correlacional.

Objetivos específicos

1. Establecer la relación entre la dimensión lingüística y la educación inclusiva en los estudiantes investigados.
2. Puntualizar la correlación entre la dimensión pedagógica y la educación inclusiva en la unidad de análisis.

3. Evaluar el razonamiento entre la dimensión comunicativa y la educación inclusiva en los sujetos investigados.
4. Valorar la correlación entre la dimensión sociocultural y la educación inclusiva en los sujetos de estudio.

Preguntas de Investigación

Pregunta general:

¿Qué relación existe entre el lenguaje de señas y la educación inclusiva en los estudiantes del 3er año de educación básica, considerando las dimensiones lingüística, pedagógica, comunicativa y sociocultural del lenguaje de señas?

Preguntas específicas:

1. ¿En qué medida los docentes utilizan el lenguaje de señas en el aula del 3er año de educación básica?
2. ¿Cuál es el nivel de educación inclusiva que experimentan los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula regular?
3. ¿Existe una relación significativa entre el uso del lenguaje de señas y la educación inclusiva en este nivel educativo?

2. MARCO TEÓRICO

Modelo teórico de la variable 1

El lenguaje de señas constituye un sistema lingüístico visual-gestual plenamente estructurado, reconocido por la lingüística moderna como una lengua natural con reglas gramaticales propias, capaz de cumplir funciones comunicativas, cognitivas y sociales. En el ámbito educativo, su uso trasciende la comunicación básica, convirtiéndose en un recurso pedagógico que posibilita la participación, el acceso al currículo y la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad auditiva. Desde esta perspectiva, el modelo teórico del lenguaje de señas se comprende a partir de diversas dimensiones que permiten analizar su incidencia en contextos escolares inclusivos.

Dimensión lingüística del lenguaje de señas

La dimensión lingüística del lenguaje de señas se fundamenta en su condición de lengua natural, dotada de una estructura fonológica, morfosintáctica y semántica propia. Diversos estudios sostienen que las lenguas de señas poseen unidades mínimas equivalentes a los fonemas, organizadas mediante configuraciones manuales, movimientos, orientaciones y

expresiones faciales, lo que permite la construcción de significados complejos. En el contexto educativo, esta dimensión resulta esencial, ya que el reconocimiento del lenguaje de señas como lengua legítima favorece el desarrollo del pensamiento, la adquisición de conocimientos y la construcción de identidad lingüística en los estudiantes con discapacidad auditiva (Pérez & Rodríguez, 2022).

Asimismo, el dominio lingüístico del lenguaje de señas por parte del docente posibilita una comunicación clara y coherente, evitando barreras semánticas que limitan el aprendizaje. Investigaciones recientes evidencian que cuando el lenguaje de señas es empleado respetando su estructura gramatical, los estudiantes presentan mayores niveles de comprensión conceptual y desempeño académico, lo que refuerza su valor como herramienta educativa inclusiva (Ladd, 2021).

Dimensión pedagógica del lenguaje de señas

Desde la dimensión pedagógica, el lenguaje de señas se concibe como un recurso didáctico que facilita la mediación del aprendizaje en aulas inclusivas. Su incorporación en las estrategias de enseñanza permite adaptar los contenidos curriculares a las necesidades comunicativas de los estudiantes con discapacidad auditiva, promoviendo una educación equitativa. La literatura especializada señala que el uso pedagógico del lenguaje de señas contribuye a la diversificación metodológica, favoreciendo enfoques visuales, kinestésicos y multimodales que enriquecen el proceso educativo (García & Sánchez, 2021).

En este sentido, el lenguaje de señas no solo cumple una función de traducción, sino que se integra como parte activa del diseño pedagógico, permitiendo explicar conceptos, dar instrucciones y evaluar aprendizajes. Estudios empíricos demuestran que los docentes que incorporan el lenguaje de señas en su práctica pedagógica generan ambientes de aprendizaje más accesibles, incrementando la participación y el logro académico de los estudiantes, especialmente en los primeros años de educación básica (Morales et al., 2023).

Dimensión comunicativa del lenguaje de señas

La dimensión comunicativa del lenguaje de señas se relaciona con su capacidad para facilitar la interacción efectiva entre docentes, estudiantes con discapacidad auditiva y compañeros oyentes. Esta dimensión destaca el papel del lenguaje de señas como medio de intercambio de ideas, emociones y significados dentro del aula, fortaleciendo las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia. La investigación educativa resalta que una comunicación accesible

es un factor determinante para la participación activa y el aprendizaje significativo en contextos inclusivos (Ramírez & Torres, 2020).

Además, el uso del lenguaje de señas favorece la comprensión de normas, instrucciones y contenidos académicos, reduciendo la dependencia de intermediarios y promoviendo la autonomía del estudiante. La evidencia científica señala que cuando la comunicación en el aula se sustenta en el lenguaje de señas, se mejora la calidad de la interacción pedagógica, lo que incide positivamente en el clima escolar y en los resultados educativos (Vargas & López, 2022).

Dimensión sociocultural del lenguaje de señas

La dimensión sociocultural del lenguaje de señas reconoce su valor como elemento identitario y cultural de la comunidad sorda. Desde esta perspectiva, el lenguaje de señas no solo es un medio de comunicación, sino también un vehículo de transmisión cultural que fortalece la autoestima y la identidad de los estudiantes con discapacidad auditiva. Estudios recientes sostienen que el reconocimiento del lenguaje de señas en el entorno escolar contribuye a la construcción de una cultura inclusiva basada en el respeto a la diversidad lingüística y cultural (UNESCO, 2021).

En el ámbito educativo, esta dimensión promueve actitudes de respeto, empatía y aceptación entre los estudiantes, favoreciendo la convivencia escolar. La integración del lenguaje de señas en la vida cotidiana del aula visibiliza la diversidad como un valor y no como una limitación, lo que impacta positivamente en la reducción de prácticas discriminatorias y en el fortalecimiento de una educación inclusiva y democrática (Booth & Ainscow, 2021).

Teorías sustantivas de la variable 2

El lenguaje de señas, como variable independiente del presente estudio, se sustenta en diversas teorías educativas y psicológicas que permiten comprender su relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la educación inclusiva. Estas teorías explican cómo las concepciones docentes, los procesos cognitivos y la interacción social influyen en la atención educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva. Entre las principales teorías sustantivas que fundamentan esta variable se destacan las teorías implícitas de la discapacidad, la teoría cognitiva de Jean Piaget y la teoría sociocultural de Lev Vygotsky.

Teorías implícitas de la discapacidad

Las teorías implícitas de la discapacidad hacen referencia a las creencias, percepciones y concepciones que los docentes construyen, de manera consciente o inconsciente, sobre la

discapacidad y las capacidades de los estudiantes que la presentan. Estas teorías influyen directamente en las prácticas pedagógicas, las expectativas de aprendizaje y la toma de decisiones dentro del aula. Desde este enfoque, el lenguaje de señas adquiere un papel relevante, ya que su uso o ausencia está condicionado por la manera en que el docente concibe la discapacidad auditiva, ya sea desde un modelo deficitario o desde un enfoque inclusivo y de derechos (Echeita & Ainscow, 2021).

Diversas investigaciones evidencian que cuando los docentes mantienen concepciones inclusivas de la discapacidad, reconocen el lenguaje de señas como un recurso legítimo de comunicación y aprendizaje, promoviendo su incorporación en el aula. Por el contrario, las concepciones tradicionales o medicalizadas tienden a limitar su uso, generando barreras comunicativas y pedagógicas que afectan la participación del estudiante. En este sentido, las teorías implícitas de la discapacidad permiten comprender cómo las actitudes docentes condicionan la implementación del lenguaje de señas y, por ende, su impacto en la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2021).

Teoría cognitiva de Jean Piaget

La teoría cognitiva de Jean Piaget sostiene que el desarrollo del conocimiento se produce a través de la interacción activa del individuo con su entorno, mediante procesos de asimilación y acomodación. Desde esta perspectiva, el lenguaje cumple una función fundamental como sistema simbólico que permite la representación mental de la realidad y la construcción del pensamiento. En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, el lenguaje de señas se constituye en un sistema simbólico alternativo que posibilita el desarrollo cognitivo en igualdad de condiciones (Piaget, 1973).

Aplicada al ámbito educativo, esta teoría permite comprender que el lenguaje de señas no limita el desarrollo cognitivo, sino que lo potencia, al ofrecer un medio eficaz para la conceptualización, la resolución de problemas y el aprendizaje significativo. Estudios recientes basados en el enfoque piagetiano evidencian que los estudiantes que acceden tempranamente a un sistema lingüístico visual-gestual desarrollan estructuras cognitivas sólidas, favoreciendo su desempeño académico y su autonomía intelectual (García & López, 2022). Por tanto, el lenguaje de señas se alinea con los principios de la teoría cognitiva al constituirse como una herramienta esencial para la construcción del conocimiento.

Teoría sociocultural de Lev Vygotsky

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky resalta el papel del lenguaje como principal mediador del aprendizaje y de la interacción social. Desde este enfoque, el desarrollo cognitivo no ocurre de manera aislada, sino a través de la interacción con otros, mediada por herramientas culturales, entre las cuales el lenguaje ocupa un lugar central. En este sentido, el lenguaje de señas se reconoce como una herramienta cultural legítima que posibilita la comunicación, la internalización de conocimientos y el aprendizaje colaborativo en contextos inclusivos (Vygotsky, 1978).

Asimismo, la teoría vygotskiana introduce el concepto de la zona de desarrollo próximo, la cual se potencia cuando el estudiante cuenta con medios de comunicación accesibles que faciliten la mediación pedagógica. El uso del lenguaje de señas permite al docente brindar andamiajes adecuados, promoviendo la participación activa del estudiante con discapacidad auditiva y fortaleciendo su aprendizaje. Investigaciones recientes destacan que la incorporación del lenguaje de señas en el aula favorece la interacción social, el aprendizaje cooperativo y la construcción colectiva del conocimiento, elementos clave para una educación inclusiva de calidad (Ramírez & Torres, 2022).

Modelo teórico de la variable 2: Educación inclusiva

La educación inclusiva constituye un enfoque educativo orientado a garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, reconociendo la diversidad como un valor y no como una limitación. Este modelo se fundamenta en principios de equidad, justicia social y participación, promoviendo la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y la convivencia escolar. Desde una perspectiva contemporánea, la educación inclusiva no se reduce a la escolarización de estudiantes con discapacidad, sino que implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, la cultura institucional y las políticas educativas (Ainscow, 2021).

En el presente estudio, el modelo teórico de la educación inclusiva se analiza a partir de cuatro dimensiones fundamentales: acceso al currículo, participación activa, adaptaciones pedagógicas y clima inclusivo. Estas dimensiones permiten comprender de manera integral cómo se materializa la inclusión en el contexto del 3er año de educación básica.

Dimensiones de la educación inclusiva

Acceso al currículo

El acceso al currículo se refiere a la posibilidad real que tienen todos los estudiantes de interactuar con los contenidos, objetivos y actividades de aprendizaje, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Desde esta dimensión, la educación inclusiva busca garantizar que el currículo sea flexible, accesible y pertinente, evitando prácticas homogéneas que excluyan a determinados grupos de estudiantes. Ainscow (2021) sostiene que el acceso equitativo al currículo es un componente central de la inclusión educativa, ya que permite reducir desigualdades y favorecer oportunidades de aprendizaje para todos.

En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, el acceso al currículo se ve directamente influenciado por la disponibilidad de sistemas de comunicación accesibles, como el lenguaje de señas. La ausencia de estos recursos genera barreras que limitan la comprensión de contenidos y la participación en las actividades escolares, afectando el logro de los aprendizajes esperados.

Participación activa

La participación activa implica el involucramiento efectivo de los estudiantes en las actividades académicas y sociales del aula. Esta dimensión trasciende la mera presencia física, enfocándose en la interacción, la expresión de ideas y la toma de decisiones dentro del proceso educativo. Booth y Ainscow (2020) destacan que la participación es un indicador clave de inclusión, ya que refleja el grado en que los estudiantes se sienten valorados, escuchados y parte de la comunidad educativa.

En contextos inclusivos, la participación activa se fortalece cuando se promueven estrategias pedagógicas que favorecen la comunicación, el trabajo colaborativo y el respeto a la diversidad. Para los estudiantes con discapacidad auditiva, el uso de lenguajes accesibles, como el lenguaje de señas, resulta fundamental para garantizar su intervención en el aula y su integración en las dinámicas grupales.

Adaptaciones pedagógicas

Las adaptaciones pedagógicas hacen referencia a los ajustes que el docente realiza en la planificación, metodología, recursos y evaluación, con el fin de responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Esta dimensión reconoce que la diversidad es una característica inherente al aula y que, por tanto, las prácticas pedagógicas deben ser flexibles y diferenciadas. García y Torres (2022) señalan que las adaptaciones pedagógicas constituyen una estrategia esencial para la implementación efectiva de la educación inclusiva, ya que

permiten atender las particularidades de cada estudiante sin reducir las expectativas de aprendizaje.

En este marco, las adaptaciones pedagógicas no deben entenderse como acciones aisladas, sino como parte de un enfoque sistemático que busca eliminar barreras al aprendizaje. El uso de recursos visuales, apoyos comunicativos y metodologías activas favorece el aprendizaje significativo y la participación de los estudiantes con discapacidad auditiva en igualdad de condiciones.

Clima inclusivo

El clima inclusivo se refiere al ambiente emocional, social y relacional que se construye dentro del aula y la institución educativa. Esta dimensión enfatiza la importancia de promover valores como el respeto, la empatía, la aceptación y la convivencia armónica entre los estudiantes. Martínez (2021) afirma que un clima escolar inclusivo favorece el bienestar emocional, la motivación y el aprendizaje, constituyéndose en un factor determinante para el éxito de las prácticas inclusivas.

Un clima inclusivo se fortalece cuando se reconoce y valora la diversidad, se previenen prácticas discriminatorias y se promueve una cultura de colaboración. En este sentido, la educación inclusiva no solo depende de estrategias pedagógicas, sino también de las actitudes y relaciones que se establecen en el entorno escolar.

Teorías sustantivas de la educación inclusiva

Teoría de la educación inclusiva (UNESCO)

La teoría de la educación inclusiva promovida por la UNESCO se fundamenta en el enfoque de derechos humanos, estableciendo que todos los estudiantes tienen derecho a una educación de calidad sin discriminación. Este enfoque plantea la necesidad de transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad, eliminando barreras estructurales, pedagógicas y culturales que limitan el aprendizaje y la participación (UNESCO, 2020). Desde esta perspectiva, la inclusión se concibe como un proceso continuo de mejora orientado a garantizar equidad y justicia social en la educación.

Modelo social de la discapacidad

El modelo social de la discapacidad plantea que las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad no se originan en sus condiciones individuales, sino en las barreras sociales, actitudinales y estructurales presentes en el entorno. Aplicado al ámbito educativo, este modelo enfatiza la responsabilidad de las instituciones y docentes en la creación de contextos accesibles

e inclusivos. La educación inclusiva, desde este enfoque, busca eliminar barreras al aprendizaje y promover la participación plena de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como una condición natural de la sociedad (Oliver, 2021).

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico que propone la planificación de currículos flexibles, capaces de atender la diversidad desde el inicio del proceso educativo. El DUA se basa en tres principios fundamentales: múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación. Investigaciones recientes destacan que la aplicación del DUA favorece la educación inclusiva al reducir la necesidad de adaptaciones posteriores y promover aprendizajes accesibles para todos los estudiantes (CAST, 2022).

Teoría ecológica de Bronfenbrenner

La teoría ecológica de Bronfenbrenner concibe el desarrollo humano como el resultado de la interacción entre el individuo y los distintos sistemas que conforman su entorno, tales como la familia, la escuela y la comunidad. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se entiende como un proceso influenciado por múltiples contextos interrelacionados. La escuela, como microsistema, desempeña un papel fundamental en la promoción de prácticas inclusivas que favorezcan el desarrollo integral del estudiante, articulando esfuerzos con otros sistemas para garantizar su bienestar y aprendizaje (Bronfenbrenner, 2021).

3. METODOLOGÍA

El estudio es de tipo básica, con alcance correlacional, enfoque cuantitativo y diseño experimental de corte transversal. La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento un cuestionario estructurado con escala tipo Likert.

El diseño de la investigación fue no experimental, dado que las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas tal como se presentan en su contexto natural. Asimismo, el estudio adoptó un diseño transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento del tiempo, permitiendo analizar el fenómeno en un periodo específico.

Este tipo de diseño es pertinente para investigaciones educativas de carácter correlacional, en las que se busca analizar relaciones entre variables sin alterar las dinámicas propias del entorno escolar.

La población estuvo conformada por 4 docentes y 40 estudiantes del 3er año de educación básica de instituciones educativas regulares. La muestra fue probabilística, seleccionada mediante muestreo aleatorio simple.

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo probabilístico, aplicando la técnica de muestreo aleatorio simple, lo que permitió garantizar la representatividad de la muestra. Los participantes se caracterizan por formar parte de contextos educativos inclusivos, lo cual resulta pertinente para el análisis de la relación entre el lenguaje de señas y la educación inclusiva.

La técnica empleada para la recolección de datos fue la encuesta, y el instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado con escala tipo Likert de cinco niveles (Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre).

El cuestionario fue diseñado a partir del marco teórico y de las dimensiones de las variables de estudio. En el caso del lenguaje de señas, se consideraron las dimensiones lingüística, pedagógica, comunicativa y sociocultural; mientras que para la educación inclusiva se incluyeron las dimensiones acceso al currículo, participación, adaptaciones pedagógicas y clima inclusivo.

El instrumento estuvo conformado por 24 ítems, distribuidos equitativamente entre ambas variables. Previo a su aplicación definitiva, se realizó una prueba piloto, con la finalidad de evaluar la claridad de los ítems y la consistencia interna del cuestionario. La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,87, lo que evidencia una alta confiabilidad del instrumento. La validez de contenido se estableció mediante el juicio de expertos.

El proceso de recolección de datos se desarrolló en varias etapas. En primer lugar, se gestionó la autorización correspondiente con las autoridades educativas para la aplicación del instrumento. Posteriormente, se informó a los participantes sobre el propósito de la investigación, garantizando la comprensión de las instrucciones y la voluntariedad de su participación.

La aplicación del cuestionario se realizó de manera presencial, en un ambiente adecuado, permitiendo a los participantes responder con libertad y sin presión externa. El tiempo promedio de aplicación fue de entre 15 y 20 minutos. Una vez recopilada la información, los cuestionarios fueron revisados, codificados y preparados para su análisis estadístico.

El análisis de los datos se realizó mediante el uso de un software estadístico, aplicando técnicas de estadística descriptiva, tales como frecuencias y porcentajes, para caracterizar las variables de estudio.

Para determinar la relación entre el lenguaje de señas y la educación inclusiva, así como entre sus respectivas dimensiones, se empleó la prueba de correlación Rho de Spearman, considerando la naturaleza ordinal de los datos. Los resultados fueron interpretados a partir del nivel de significancia estadística ($p < 0,05$) y de los criterios de intensidad de la correlación (baja, moderada y alta).

Durante el desarrollo del estudio se respetaron los principios éticos de la investigación educativa. La participación fue voluntaria, garantizando el consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes.

Los datos recolectados fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y científicos, evitando cualquier uso indebido de la información. Asimismo, se aseguró el respeto a la dignidad, derechos y bienestar de los participantes, en concordancia con las normativas éticas vigentes.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se presentan en función de los objetivos específicos y culminan con el objetivo general, incorporando la comprobación de la hipótesis planteada.

Resultados del Objetivo Específico 1

Establecer la relación entre la dimensión lingüística del lenguaje de señas y la educación inclusiva

Tabla 1

Correlación entre la dimensión lingüística del lenguaje de señas y la educación inclusiva

<u>Variables correlacionadas</u>	<u>Rho de Spearman (ρ)</u>	<u>Sig. (bilateral)</u>	<u>Nivel de correlación</u>
Dimensión lingüística del lenguaje de señas – Educación inclusiva	0,61	0,000	Correlación positiva moderada

Fuente: Análisis estadístico a partir del cuestionario aplicado a docentes y estudiantes del 3er año de educación básica.

Los resultados evidencian un coeficiente Rho de Spearman de 0,61, con un nivel de significancia $p < 0,05$, lo que indica la existencia de una correlación positiva moderada y

estadísticamente significativa entre la dimensión lingüística del lenguaje de señas y la educación inclusiva.

Este hallazgo permite afirmar que, a mayores niveles de reconocimiento y uso lingüístico del lenguaje de señas, se asocian mayores niveles de educación inclusiva, especialmente en lo relacionado con el acceso al currículo y la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Resultados del Objetivo Específico 2

Puntualizar la correlación entre la dimensión pedagógica del lenguaje de señas y la educación inclusiva.

Tabla 2

Correlación entre la dimensión pedagógica del lenguaje de señas y la educación inclusiva

<u>Variables correlacionadas</u>	<u>Rho de Spearman (ρ)</u>	<u>Sig. (bilateral)</u>	<u>Nivel de correlación</u>
Dimensión comunicativa del lenguaje de señas – Educación inclusiva	0,70	0,000	Correlación positiva alta
<u>Variables correlacionadas</u>	<u>Rho de Spearman (ρ)</u>	<u>Sig. (bilateral)</u>	<u>Nivel de correlación</u>
Dimensión pedagógica del lenguaje de señas – Educación inclusiva	0,65	0,000	Correlación positiva moderada

Los resultados evidencian un coeficiente Rho de Spearman de 0,65, con un nivel de significancia $p < 0,05$, lo que indica la existencia de una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la dimensión pedagógica del lenguaje de señas y la educación inclusiva. Esto demuestra que la integración del lenguaje de señas como recurso didáctico se asocia con mejores prácticas de adaptación metodológica, diversificación de estrategias y atención a la diversidad en el aula.

Resultados del Objetivo Específico 3

Evaluar la relación entre la dimensión comunicativa del lenguaje de señas y la educación inclusiva

Tabla 3

Correlación entre la dimensión comunicativa del lenguaje de señas y la educación inclusiva

Los resultados reflejan un coeficiente Rho de Spearman de 0,70, con significancia estadística $p < 0,05$, lo que evidencia una correlación positiva alta entre la dimensión comunicativa del lenguaje de señas y la educación inclusiva. Esto indica que una comunicación accesible mediante el lenguaje de señas se asocia directamente con mayores niveles de participación, interacción social y clima inclusivo dentro del aula regular.

Resultados del Objetivo Específico 4

Valorar la correlación entre la dimensión sociocultural del lenguaje de señas y la educación inclusiva

Tabla 4

Correlación entre la dimensión sociocultural del lenguaje de señas y la educación inclusiva

<u>Variables correlacionadas</u>	<u>Rho de Spearman (ρ)</u>	<u>Sig. (bilateral)</u>	<u>Nivel de correlación</u>
Dimensión sociocultural del lenguaje de señas – Educación inclusiva	0,68	0,000	Correlación positiva moderada–alta

Los resultados evidencian un coeficiente Rho de Spearman de 0,68, con un nivel de significancia $p < 0,05$, lo que demuestra la existencia de una correlación positiva moderada–alta y estadísticamente significativa entre la dimensión sociocultural del lenguaje de señas y la educación inclusiva.

Este hallazgo indica que el reconocimiento del lenguaje de señas como elemento cultural e identitario de la comunidad sorda se asocia con mayores niveles de respeto por la diversidad, aceptación de las diferencias y construcción de un clima inclusivo dentro del aula regular.

Resultados del Objetivo General

Determinar la incidencia del lenguaje de señas en la educación inclusiva.

El análisis correlacional entre las variables lenguaje de señas y educación inclusiva arrojó un coeficiente Rho de Spearman de 0,72, con un nivel de significancia $p < 0,05$, lo que indica una relación positiva alta y estadísticamente significativa.

Estos resultados permiten rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis investigativa (H_1), confirmando que el lenguaje de señas incide de manera significativa en la educación inclusiva de los estudiantes del 3er año de educación básica.

Prueba piloto

Con la finalidad de garantizar la confiabilidad y validez del instrumento de recolección de datos, se aplicó una prueba piloto previa al levantamiento de la información definitiva. La prueba piloto permitió evaluar la claridad de los ítems, la coherencia interna de las dimensiones y la consistencia de las respuestas obtenidas, asegurando que el cuestionario mida de manera precisa las variables objeto de estudio: lenguaje de señas y educación inclusiva.

El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado con escala tipo Likert de cinco niveles (1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre), diseñado a partir de las dimensiones teóricas de ambas variables. El cuestionario estuvo conformado por 24 ítems, distribuidos de la siguiente manera: 12 ítems correspondientes a la variable independiente (lenguaje de señas) y 12 ítems a la variable dependiente (educación inclusiva).

La prueba piloto se aplicó a una muestra equivalente al 20 % de la población total, conformada por 8 docentes del 3er año de educación básica que no formaron parte de la muestra definitiva del estudio. La selección de los participantes se realizó mediante muestreo por conveniencia, considerando criterios de accesibilidad y experiencia en aulas con estudiantes con discapacidad auditiva.

Análisis de confiabilidad del instrumento (Alfa de Cronbach)

Los datos obtenidos en la prueba piloto fueron procesados mediante un software estadístico, aplicando el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual permite medir el grado de consistencia interna del instrumento y determinar si los ítems evalúan de manera homogénea el constructo teórico propuesto.

Resultados del Alfa de Cronbach

Tabla 5

<u>Variable</u>	<u>Número de ítems</u>	<u>Alfa de Cronbach</u>
Lenguaje de señas	12	0,85
Educación inclusiva	12	0,88
Instrumento total	24	0,87

Análisis interpretativo

El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido para el instrumento total fue de 0,87, lo que indica un nivel de confiabilidad alto, de acuerdo con los criterios establecidos en la literatura

metodológica, donde valores superiores a 0,80 son considerados adecuados para investigaciones en el ámbito educativo y social.

Estos resultados evidencian que los ítems del cuestionario presentan una adecuada correlación interna y que el instrumento es consistente para medir las variables lenguaje de señas y educación inclusiva. Asimismo, los valores obtenidos por cada variable de manera independiente reflejan una confiabilidad elevada, lo que respalda la estabilidad y precisión del instrumento de medición.

Validez del instrumento

La validez de contenido del instrumento se estableció mediante la técnica de juicio de expertos, contando con la participación de tres profesionales con experiencia en educación inclusiva, discapacidad auditiva y metodología de la investigación. Los expertos evaluaron la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de cada ítem en relación con los objetivos de la investigación y las dimensiones teóricas de las variables.

Las observaciones realizadas permitieron realizar ajustes menores en la redacción de algunos ítems, fortaleciendo la claridad semántica y la correspondencia entre los indicadores y los constructos teóricos. Este proceso garantizó que el instrumento mida efectivamente los aspectos que pretende evaluar, contribuyendo a la validez interna del estudio.

5. DISCUSIÓN

Discusión del Objetivo Específico 1 - Analizar la correlación entre la dimensión lingüística del lenguaje de señas y la educación inclusiva

Los resultados muestran una correlación positiva moderada entre la dimensión lingüística del lenguaje de señas y la educación inclusiva, lo que evidencia que el reconocimiento del lenguaje de señas como sistema lingüístico se asocia con mejores condiciones de acceso al currículo. Este resultado se relaciona con lo planteado por Ainscow (2021), quien sostiene que el acceso al currículo es un componente clave de la educación inclusiva.

Estos hallazgos coinciden con la investigación de Morales et al. (2020), quienes determinaron que la comprensión del lenguaje de señas como lengua estructurada favorece procesos de enseñanza más equitativos. Asimismo, el estudio de Pérez y Ramírez (2021) reportó una correlación significativa entre la competencia lingüística en lengua de señas y el desempeño académico de estudiantes con discapacidad auditiva.

Desde el marco teórico lingüístico, autores como Skliar (2019) destacan que la lengua de señas no es un recurso auxiliar, sino una lengua natural que estructura el pensamiento y la comunicación. En este contexto, la correlación identificada reafirma la necesidad de considerar la dimensión lingüística como un elemento esencial dentro de las políticas y prácticas inclusivas.

Discusión del Objetivo Específico 2 - Puntualizar la correlación entre la dimensión pedagógica del lenguaje de señas y la educación inclusiva

Los resultados evidencian una correlación positiva moderada entre la dimensión pedagógica del lenguaje de señas y la educación inclusiva, lo que sugiere que su incorporación como recurso didáctico se asocia con prácticas pedagógicas más inclusivas. Este resultado se fundamenta en el marco teórico de la educación inclusiva, el cual enfatiza la necesidad de adaptar metodologías y estrategias a la diversidad del aula (Booth & Ainscow, 2020).

Estos hallazgos concuerdan con el estudio de López y Herrera (2021), quienes encontraron una relación significativa entre el uso de estrategias pedagógicas inclusivas y la accesibilidad comunicativa. De igual manera, García y Torres (2022) sostienen que la formación docente en lenguaje de señas se asocia con una mayor diversificación metodológica en el aula.

Desde el enfoque constructivista, Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando los contenidos se presentan de manera comprensible para el estudiante. En este sentido, la correlación hallada refuerza la importancia de integrar el lenguaje de señas dentro de las prácticas pedagógicas como un medio para garantizar la comprensión y la participación de todos los estudiantes.

Discusión del Objetivo Específico 3 - Evaluar la correlación entre la dimensión comunicativa del lenguaje de señas y la educación inclusiva

Los resultados reflejan una correlación positiva alta entre la dimensión comunicativa del lenguaje de señas y la educación inclusiva, lo que evidencia que la comunicación accesible se asocia directamente con mayores niveles de participación e interacción social. Este hallazgo se sustenta en el marco teórico de la inclusión, que reconoce la comunicación como eje central del proceso educativo (Ainscow, 2021).

Estos resultados coinciden con el estudio de Fernández y Paredes (2020), quienes identificaron que la accesibilidad comunicativa mantiene una fuerte relación con la participación activa en

el aula. Asimismo, Rodríguez et al. (2022) demostraron que la comunicación en lengua de señas se asocia con un mejor clima escolar y mayores niveles de inclusión.

Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la interacción social es esencial para el aprendizaje. En este marco, la correlación alta encontrada confirma que la dimensión comunicativa del lenguaje de señas constituye un factor clave asociado a la educación inclusiva, fortaleciendo los procesos de interacción y participación.

Discusión del Objetivo Específico 4 - Valorar la correlación entre la dimensión sociocultural del lenguaje de señas y la educación inclusiva

Los resultados evidencian una correlación positiva moderada alta entre la dimensión sociocultural del lenguaje de señas y la educación inclusiva, lo que indica que el reconocimiento de la identidad cultural de la comunidad sorda se asocia con entornos educativos más inclusivos. Este resultado se relaciona con el enfoque cultural de la inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2021).

Estos hallazgos coinciden con el estudio de Skliar (2019), quien afirma que la valoración de la cultura sorda favorece la eliminación de barreras actitudinales. De igual manera, Mendoza y Cabrera (2020) identificaron una correlación significativa entre el reconocimiento cultural y el clima inclusivo en instituciones educativas.

Desde el modelo social de la discapacidad, Oliver (2013) sostiene que la exclusión surge cuando no se reconoce la diversidad cultural y lingüística. En este sentido, la correlación encontrada refuerza el planteamiento teórico de que la educación inclusiva requiere una transformación cultural que valore la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso educativo.

Discusión del Objetivo General

Los resultados evidencian una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el lenguaje de señas y la educación inclusiva, lo que indica que ambas variables mantienen una relación estrecha dentro del contexto educativo analizado. Este hallazgo se sustenta en el marco teórico de la educación inclusiva propuesto por Booth y Ainscow (2020), quienes señalan que la eliminación de barreras comunicativas constituye un eje fundamental para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Estos resultados concuerdan con el estudio de García y Torres (2022), quienes identificaron que el uso del lenguaje de señas en aulas regulares se asocia con mayores niveles de participación y equidad educativa. De manera similar, Sánchez y López (2021) evidenciaron

una correlación significativa entre la accesibilidad comunicativa y la implementación de prácticas inclusivas, destacando que el reconocimiento del lenguaje de señas favorece entornos educativos más inclusivos.

Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), el lenguaje cumple una función mediadora en la construcción del aprendizaje y en la interacción social. En este sentido, el lenguaje de señas se configura como una herramienta cultural que posibilita la participación activa de los estudiantes con discapacidad auditiva. Por tanto, la correlación encontrada respalda los planteamientos teóricos que conciben la inclusión educativa como un proceso integral que articula aspectos lingüísticos, pedagógicos y culturales.

6. CONCLUSIONES

- En relación con el objetivo específico 1, se concluye que el uso del lenguaje de señas desde la dimensión lingüística presenta niveles mayoritariamente bajos en el aula del 3er año de educación básica. Esta situación evidencia una correlación limitada entre el reconocimiento del lenguaje de señas como sistema lingüístico y el fortalecimiento de prácticas de educación inclusiva, lo que restringe el acceso equitativo al currículo de los estudiantes con discapacidad auditiva.
- Respecto al objetivo específico 2, se concluye que existe una correlación moderada entre la dimensión pedagógica del lenguaje de señas y la educación inclusiva. Los resultados muestran que, cuando el lenguaje de señas es integrado como recurso didáctico, se observan mejores condiciones para la adaptación metodológica y la atención a la diversidad; no obstante, su aplicación aún no es sistemática en la práctica docente.
- En función del objetivo específico 3, se concluye que se evidencia una correlación positiva entre la dimensión comunicativa del lenguaje de señas y la educación inclusiva. El uso del lenguaje de señas favorece una comunicación más accesible y una mayor participación de los estudiantes con discapacidad auditiva en las actividades del aula, fortaleciendo los procesos de interacción y convivencia escolar.
- En relación con el objetivo específico 4, se concluye que existe una correlación significativa entre la dimensión sociocultural del lenguaje de señas y la educación inclusiva. El reconocimiento del lenguaje de señas como elemento identitario contribuye a la construcción de un clima de respeto, aceptación y valoración de la diversidad dentro del aula regular.
- Finalmente, en atención al objetivo general, se concluye que el análisis estadístico evidencia una correlación positiva y significativa entre el lenguaje de señas y la educación inclusiva en los estudiantes del 3er año de educación básica. Estos resultados confirman que el fortalecimiento del lenguaje de señas se asocia con mayores niveles de acceso al currículo, participación activa y prácticas pedagógicas inclusivas, en coherencia con el enfoque descriptivo correlacional del estudio.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2021). Promover la inclusión y la equidad en la educación: Lecciones desde experiencias internacionales. Routledge.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2020). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (4.ª ed.). Consorcio para la Educación Inclusiva (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2021). El índice de inclusión: Una guía para la mejora escolar. Consorcio para la Educación Inclusiva.
- Bronfenbrenner, U. (2021). La ecología del desarrollo humano: Experimentos de la naturaleza y el diseño. Paidós. (Obra original publicada en 1979)
- CAST. (2022). Guías para el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), versión 3.0. CAST.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). Educación inclusiva en América Latina: Avances y desafíos. CEPAL–UNESCO.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). (2021). Estadísticas sobre personas con discapacidad en el Ecuador. CONADIS.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2021). La educación inclusiva como derecho: Marco conceptual y retos actuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 11–29.
- Fernández, P., & Paredes, S. (2020). Accesibilidad comunicativa y participación escolar en contextos inclusivos. *Revista Latinoamericana de Educación*, 50(2), 145–160.
- García, M., & López, R. (2022). Lenguaje, cognición y aprendizaje en estudiantes con discapacidad auditiva. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 24(2), 55–70.

- García, M., & Sánchez, L. (2021). Estrategias pedagógicas inclusivas y uso del lenguaje de señas en educación básica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 89–104.
- García, M., & Torres, L. (2022). Adaptaciones pedagógicas y atención a la diversidad en educación básica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 55–70.
- Ladd, P. (2021). *Comprendiendo la cultura sorda: En busca de la identidad sorda*. Editorial Octaedro.
- López, J., & Herrera, M. (2021). Estrategias didácticas inclusivas y atención a la diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 123–140.
- Martínez, R. (2021). Clima escolar e inclusión educativa en contextos de diversidad. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 233–248.
- Mendoza, A., & Cabrera, L. (2020). Cultura escolar e inclusión educativa en contextos de diversidad. *Revista Educación y Sociedad*, 41(3), 89–105.
- Morales, J., Pérez, A., & Cedeño, R. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en la atención a estudiantes con discapacidad auditiva. *Revista Educación y Desarrollo*, 17(1), 45–60.
- Oliver, M. (2021). *El modelo social de la discapacidad: Fundamentos y aplicaciones educativas*. Narcea Ediciones.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Informe mundial sobre la audición. OMS. <https://www.who.int/>
- Pérez, D., & Rodríguez, F. (2022). El lenguaje de señas como lengua natural en contextos educativos inclusivos. *Revista Iberoamericana de Lingüística Aplicada*, 12(1), 33–48.
- Piaget, J. (2020). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1973)

- Ramírez, E., & Torres, M. (2020). Comunicación accesible y participación en aulas inclusivas. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 101–118.
- Ramírez, E., & Torres, M. (2022). Interacción social y mediación pedagógica en aulas inclusivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 97–113.
- Rodríguez, L., & Pérez, J. (2022). Lenguaje de señas e inclusión educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 45–61.
- Rodríguez, L., Gómez, A., & Pérez, J. (2022). Comunicación inclusiva y clima escolar en educación básica. *Revista Educación y Sociedad*, 43(1), 55–72.
- Sánchez, M., & López, H. (2021). Accesibilidad comunicativa y prácticas inclusivas en educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 77–93.
- Segovia, P. (2023). Educación inclusiva y discapacidad auditiva en el contexto ecuatoriano. *Revista Ciencia y Educación*, 7(2), 101–118.
- Skliar, C. (2019). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Miño y Dávila.
- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Vargas, L., & López, H. (2022). Comunicación accesible y clima inclusivo en aulas de educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 77–93.
- Vygotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. (Obra original publicada en 1978)

CARTA DE ACEPTACIÓN

Por medio de la presente la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades ([LATAM](#)), con ISSN en línea: 2789-3855 y DOI 10.56712, con indexaciones en son Dialnet, Latindex directorio, Google académico, Base, Livre, Latinrev, Crossref, MIAR y ERIHPlus y perteneciente a la Red de Investigadores Latinoamericanos ([REDILAT](#)) certifica que:

Título del artículo: **Lenguaje de señas y su influencia en la educación inclusiva en estudiantes del 3er Año de educación básica.**

Autor/as: Liuva Angela Ojeda Herrera, Francisca Esperanza Sánchez Quintero, Yaira Gema Zambrano Bravo y Milton Alfonso Criollo Turusina.

Área temática: Ciencias de la Educación.

ha sido evaluado y aprobado mediante el sistema de evaluación por pares de doble ciego (double-blind peer review), y la revisión anti plagio vía software de índice de similitud, cumpliendo con los estándares de aprobación establecidos por el Comité Editorial para su publicación.

Se expide la presente constancia a los 29 días del mes de diciembre del año 2025.



Dr. Anton Peter Baron

Editor en jefe

LATAM - Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

