



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Espacios universitarios de aprendizaje inclusivos, bilingües y multimodales: el caso del alumnado sordo signante

Rayco H. González-Montesino

Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Historia-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas modernas, Universidad Rey Juan Carlos, España

raycoh.gonzalez@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0002-6830-3951>

Rosa M. Espada Chavarría

Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Historia-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas modernas, Rey Juan Carlos, España

rosa.espada@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0001-8386-3298>

Recibido: 18 de enero de 2020 / Aceptado: 28 de febrero de 2020

Resumen

Lograr una educación inclusiva y de calidad que se ajuste a las necesidades de todas las personas sigue siendo, hoy en día, un reto para nuestra sociedad. El debate generado durante décadas sobre cómo debe ser la enseñanza del alumnado sordo y con discapacidad auditiva parece que, poco a poco, se va disipando. Los beneficios de una educación bilingüe en la que la lengua de signos tenga protagonismo ya están más que demostrados. Sin embargo, crear espacios de aprendizaje inclusivos en las universidades para el alumnado sordo signante se ha convertido en un nuevo desafío. En este trabajo presentamos un caso de estudio en el que analizamos el papel que tuvo la lengua de signos española como lengua vehicular en la generación de espacios presenciales y virtuales completamente inclusivos, bilingües y multimodales. Los resultados obtenidos mediante una entrevista en profundidad a una alumna sorda y, a través de la encuesta de sus compañeras, apoyan la idea de que una enseñanza superior inclusiva para los sordos es posible.

Palabras clave: Educación Bilingüe; Lengua de Signos; Inclusión; Sordera; Universidad.

[en] Inclusive, bilingual and multimodal university learning spaces: the case of Deaf students sign language users

Abstract

Achieving quality and inclusive education, which responds to the needs of all people, is still a challenge for our society today. The debate generated over decades about how to teach Deaf and hard of hearing students seems to be gradually fading away. The benefits of a bilingual education in which

sign language plays a significant role are clearly demonstrated. However, creating inclusive learning spaces in universities for Deaf student's sign language users has become a new challenge. In this paper, we present a case study in which we analyze the role that had the Spanish sign language as a vehicular language in the development of spaces (physical and virtual) fully inclusive, bilingual and multimodal. The results obtained from an in-depth interview with a Deaf student and from the survey of her classmates support the idea that an inclusive university education for Deaf people is possible.

Keywords: Bilingual Education; Sign Language; Inclusion; Deafness; University.

Sumario. 1. Introducción. 2. Una educación inclusiva para las personas sordas. 3. Metodología. 3.1. Objetivos. 3.2. Población y muestra. 3.3. Diseño y enfoque. 3.4. Materiales. 3.5. Procedimientos. 4. Resultados. 4.1. Entrevista cualitativa. 4.2. Cuestionario. 5. Discusión y conclusiones. Referencias.

1. Introducción

Tras 25 años del hito educativo que marcó la conferencia de Salamanca y que supuso el germen de una educación inclusiva a nivel mundial, resulta necesario retomar sus ideas de cara a los desafíos actuales de la educación. Este es un ejercicio necesario e inspirador que no solo nos permite profundizar en la comprensión sobre el fenómeno de la exclusión, la segregación y sus efectos, sino que nos lleva a concluir que, hoy más que nunca, es necesario redoblar los esfuerzos si lo que aspiramos es a alcanzar auténticamente una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (Duk y Murillo, 2019), como ha sido comprometido en el objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016).

La ambición de una educación más inclusiva no debe terminar al finalizar los estudios para la educación básica y obligatoria, sino que debe extenderse al bachillerato, la formación profesional o hasta los confines de la educación universitaria (Echeita, 2019). De este modo, la generación de espacios y entornos educativos inclusivos supone respetar, entender y proteger la diversidad, por lo que facilitar y democratizar los ambientes y las oportunidades de aprendizaje para todos nos permite avanzar hacia un proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior.

En los últimos años, se ha visto aumentada la producción científica de estudios que ponen de manifiesto los diferentes mecanismos que desde las universidades se deben tener en cuenta con aquellos estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad (Sánchez, 2009; Díez *et al.*, 2011; Ferreira, Vieira, y Vidal, 2014; Moriña, López-Gavira y Morgado, 2017). Entre ellos, se establecen las medidas de apoyo que, desde los servicios de atención a la diversidad de las universidades, se deben o deberían implantar con el alumnado que presenta algún tipo de discapacidad o necesidad específica de apoyo educativo para garantizar así una inclusión educativa que responda a criterios de calidad, accesibilidad e igualdad de oportunidades. Esto, unido a otros factores, ha ayudado a que en las últimas décadas aumente la escasa presencia de personas sordas y con discapacidad auditiva en las universidades españolas: mientras que en 1999 solo un 2,8% de la población sorda había terminado estudios universitarios (CNSE, 2003), en el curso 2004-2005 encontramos que el 6,7% de los estudiantes con discapacidad matriculados en este tipo de estudios presentaba una discapacidad auditiva (Peralta, 2007) y en el curso 2006-2007 alcanza un 7,8% (Red2Red Consultores, 2009). Este incremento requiere de una reflexión sobre la adecuación de las metodologías aplicadas a las necesidades de este colectivo y sobre la generación de espacios universitarios inclusivos. El presente estudio aporta una perspectiva novedosa sobre esta cuestión, analizando la importancia que tiene la lengua vehicular como factor que puede influir en la inclusión educativa.

2. Una educación inclusiva para las personas sordas

El debate de cómo conseguir una educación de calidad e inclusiva para el alumnado sordo y con discapacidad auditiva no solo se restringe a la educación superior, sino que también ha sido uno de los principales temas de discusión en la educación obligatoria. Tal y como señala Domínguez (2009),

“Los debates existentes en torno a la educación de los alumnos sordos y la gran variedad de modelos educativos existentes parte, entre otras razones, de la diversidad de los alumnos sordos y de la *concepción que se tiene de las personas sordas*” (p.47); cursiva de la autora. En las últimas décadas, y gracias a las contribuciones de disciplinas como la lingüística, la psicología o la sociología, hemos sido testigos del cambio de perspectiva que se ha dado a nivel social y educativo sobre las personas sordas, dejando atrás un planteamiento médico-patológico basado en las deficiencias, para asumir una perspectiva sociocultural centrada en sus capacidades y en el respeto a su diversidad lingüística y cultural. De esta forma, “concerning the teaching orientation, the predominant ‘oralism’ has given way to the bilingualism, which means parallel teaching of the sign language and oral language” (López, Llorent y López, 2010, p.74).

Los beneficios que una educación bilingüe-bicultural aporta a las personas sordas, tanto a nivel personal como académico, es algo que ya quedó evidenciado en los países nórdicos en la década de los noventa y que, desde entonces, se ha ido implementando en algunos centros educativos españoles (cf. CNLSE, 2014). La educación bilingüe en el ámbito de la sordera —también denominada bilingüe *intermodal* o *bimodal* porque las lenguas implicadas utilizan diferentes canales para la comunicación— se define en la *Ley 27/2007* como aquel “Proyecto educativo en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en un entorno en el que coexisten dos o más lenguas que se utilizan como lenguas vehiculares” (Art. 4.k). En concreto, estas lenguas son las lenguas orales reconocidas oficialmente y las lenguas de signos españolas. Esta Ley también señala que las Administraciones educativas deben facilitar a las personas usuarias de las lenguas de signos españolas su utilización como lengua vehicular de la enseñanza (Art. 10.a), lo que coincide con uno de los indicadores que Domínguez (2009) señala para construir alternativas más inclusivas para el alumnado sordo.

Todo ello sigue la línea de lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, ratificada por España en 2007. En cuanto a educación, este instrumento jurídico insta a los Estados Partes a que tomen las medidas oportunas para formar a maestros y profesionales cualificados en lengua de señas para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos (cf. Art. 24.4). Además, queremos destacar el artículo 24.5 en el que se pide a los Estados Partes que aseguren que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación superior sin discriminación alguna y en igualdad de condiciones con los demás, para lo que se tendrán que realizar los ajustes razonables necesarios. Sin embargo, entre las dificultades generales detectadas en el acceso y la integración de las personas con discapacidad a los estudios superiores, todavía nos encontramos con “las dificultades de comunicación que existen para los alumnos con discapacidad sensorial, y la necesidad de adaptar las clases para que puedan seguirlas correctamente” (Ancos *et al.*, 2015, p.10).

El presente trabajo pretende servir de ejemplo de cómo salvar estas barreras en la comunicación con alumnado sordo usuario de la lengua de signos española (LSE) y adaptar las enseñanzas universitarias desde un enfoque bilingüe, bicultural y multimodal utilizando dos lenguas de diferente modalidad lingüística: el español, en sus modalidades auditivo-oral y visual-escrita; y la LSE, con modalidad viso-gestual. En concreto, presentamos una práctica educativa inclusiva que llevamos a cabo durante este primer cuatrimestre del curso 2019-2020 en la asignatura obligatoria *Aplicación de las Técnicas de Interpretación a la Lengua de Signos Española III*, del Grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). Más allá de centrarnos en las adaptaciones que realizamos para enseñar a una alumna sorda signante las técnicas de traducción e interpretación, nuestro interés está en analizar cómo el uso de la LSE como lengua vehicular puede generar espacios inclusivos y dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. Nuestra metodología para la enseñanza de la interpretación de la LSE se basa en el aprendizaje mixto o *blended learning* (González-Montesino y Espada, 2019), lo que supone gestionar de forma adecuada espacios, tiempos y actividades de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que el uso del espacio virtual a través del aula virtual supone, por un lado, una inclusión digital que no solo influye en el estilo de aprendizaje de alumnos y profesores (Sánchez, López y Vieira, 2019), sino que también se presenta

como una herramienta que proporciona información y comunicación de manera rápida desde cualquier lugar a través del ordenador u otros dispositivos, facilitando la interacción con los compañeros y la autonomía para dominar su estilo de aprendizaje de las materias (González, 2011). Por otro lado, creemos que ofrece a los estudiantes un espacio formativo en el que desarrollar y afianzar competencias y capacidades de traducción e interpretación de lenguas signadas de forma activa y participativa, animándolos a ser protagonistas de su aprendizaje y en el que, además, desarrollan competencias transversales relacionadas con el uso de las TIC's.

3. Metodología

3.1. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la importancia que tiene utilizar la LSE para crear espacios de aprendizaje inclusivos. Para ello, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar el grado de inclusión percibido por el alumnado sordo y oyente gracias al uso de la LSE como lengua vehicular, tanto en espacios de aprendizaje presencial como virtual.
2. Comprobar la influencia que tiene crear espacios bilingües multimodales en el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes.

3.2. Población y muestra

La población objeto de estudio es el alumnado que cursa la materia *Aplicación de las Técnicas de Interpretación a la Lengua de Signos Española III* del Grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la URJC en este curso 2019-2020 y la muestra seleccionada es el grupo de turno de tarde de esta asignatura. Se trata, por tanto, de una muestra por conveniencia al tener acceso a ella por ser uno de los autores del estudio su profesor (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Esta clase está compuesta por 41 estudiantes, solo 2 de sexo masculino, y en la que 3 alumnas presentan una discapacidad reconocida oficialmente —una es una persona sorda usuaria de la LSE y que, como es frecuente en este colectivo, presenta ciertas dificultades en la lectoescritura—. Además, queremos destacar la gran diversidad de competencia lingüística en la LSE del grupo, determinada por los conocimientos previos de algunas y, sobre todo, porque solo 23 realizan de forma exclusiva este Grado, mientras que 18 lo combinan con otra titulación: 6 cursan el Doble Grado con Educación Primaria (semipresencial), 5 con Trabajo Social y otras 7 con Terapia Ocupacional.

3.3. Diseño y enfoque

El enfoque metodológico es el cualitativo, ya que según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este enfoque "... es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico" (p. 364).

El método de investigación elegido fue el estudio de caso porque permite comprender en profundidad la complejidad y unicidad de un fenómeno concreto, aplicando una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas (Simons, 2011). Merriam (1998) afirma que "... a case study is an intensive, holistic description and analysis of single entity, phenomenon or social unit. Case studies are particularistic, descriptive, and heuristics" (p. 34).

Éramos conscientes de la principal limitación de este método: que los resultados no pueden ser generalizados. Sin embargo, nos decantamos por él porque, según Simons (2011), permite al investigador adoptar un enfoque autorreflexivo, lo que le da la oportunidad no solo de comprender el caso sino también a sí mismo. Como profesores preocupados por proporcionar una educación de calidad y acorde a los principios de inclusión, consideramos que analizar la opinión del alumnado nos permitirá, dar en un futuro, una mejor respuesta educativa. Por último, con el objetivo de alcanzar una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno a estudiar, optamos por la entrevista y la encuesta como técnicas de investigación.

3.4. Materiales

Para realizar la recolección de los datos diseñamos dos tipos de materiales: una entrevista cualitativa semiestructurada y un cuestionario de tipo mixto.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que las entrevistas semiestructuradas “...se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 403). Nuestro objetivo era, precisamente, tener la posibilidad de profundizar con la alumna sorda en cuestiones que, *a priori*, nos hubieran pasado inadvertidas. La entrevista constaba, en un principio, de cincuenta preguntas con las que conocer cuestiones personales de la alumna, su trayectoria educativa y su opinión sobre la atención recibida y el grado de inclusión social y académico logrado en esta asignatura.

El cuestionario para el resto de alumnado lo elaboramos con Google Forms. Incluía dos partes claramente diferenciadas: la primera, con 6 preguntas cerradas de respuesta múltiple y 1 pregunta cerrada en la que poder elegir más de una opción; y la segunda, una escala de tipo Likert con 30 enunciados dispuestos aleatoriamente, “... la mitad expresando una posición acorde con la actitud a medir y la otra mitad en contra” (Matas, 2018, p.39). Además, acompañamos cada ítem con una escala de valoración ordinal, con opciones de respuesta del 1 al 5 que van desde *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*, e incluía un punto medio neutral (3). Decidimos plantear el grueso del cuestionario mediante este tipo de escala porque es un instrumento muy utilizado en las Ciencias Sociales y permite conocer de forma sencilla las actitudes y opiniones de los encuestados. No obstante, somos conscientes de los sesgos de este instrumento, entre los que destaca el de la “elección de la alternativa intermedia”. Aunque los motivos para su elección son diversos, usar escalas de cinco alternativas parece ser la opción más recomendable (Matas, 2018).

3.5. Procedimiento

Una vez realizada la revisión bibliográfica, la parte empírica se llevó a cabo justo cuando finalizó el periodo lectivo de la asignatura. Así, podríamos conocer la opinión del alumnado sin que el tiempo afectara a sus respuestas.

Tanto la entrevista como el cuestionario fueron diseñados durante la semana del 9 al 15 de diciembre de 2019. La entrevista tuvo lugar el día 13 de diciembre en una sala de la biblioteca del campus de Alcorcón de la URJC. Se desarrolló íntegramente en LSE y fue conducida por Rayco H. González-Montesino, profesor de la asignatura e intérprete de esta lengua. Esta entrevista duró 53 minutos y fue grabada en vídeo para su posterior análisis.

El enlace al cuestionario se facilitó al resto de estudiantes el 20 de diciembre mediante el aula virtual de la asignatura, y estuvo abierto hasta el 7 de enero de 2020. En la presentación se recalca la importancia de responder de forma sincera y reflexiva. Además, se les informó del carácter anónimo y se les agradeció su participación, ya que ello serviría para mejorar nuestra docencia y la atención educativa a todo el alumnado en un futuro.

Mientras se recopilaban los datos del cuestionario, se revisó y transcribió a español la entrevista. Luego, se agruparon los ítems de la escala Likert y se emparejaron aquellos que reflejaban las posiciones contrarias de una actitud a medir, con el objetivo de observar si las respuestas eran consistentes o no. Los resultados más relevantes de ambos instrumentos se presentan a continuación.

4. Resultados

4.1. Entrevista cualitativa

La alumna entrevistada nació en Bilbao, tiene 35 años y es sorda de nacimiento. Es hija única de un matrimonio sordo. Tiene otros parientes sordos por parte paterna. Aprendió la LSE en el contexto familiar, pero también tuvo importancia acudir a un colegio específico de personas sordas. En dicho centro privado todo el alumnado era sordo —había una minoría oyente con otras discapacidades— y el profesorado era competente, en mayor o menor grado, en LSE.

En cuanto a su trayectoria educativa, cursó Educación General Básica hasta el quinto curso, cuando pasó a Educación Secundaria Obligatoria. Una vez la finalizó, asistió a un instituto ordinario en el que tituló como Técnico en Laboratorio. Más tarde, se matriculó en un Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil a distancia, que terminó abandonando por no tener adaptaciones y por la cantidad de contenidos en formato escrito de las asignaturas.

Volviendo sobre su educación obligatoria y los recursos para la atención del alumnado con sordera, la entrevistada afirma que el profesorado utilizaba diferentes métodos y materiales visuales para explicar los contenidos. La evaluación era siempre por escrito. Considera que en ese periodo se sintió plenamente integrada, tanto porque sus compañeros eran sordos como por la atención recibida. Valorando de un 1 al 10 el grado de inclusión alcanzado, lo califica con un 8 o un 9. Para el 10, el profesorado debería haber sido completamente competente en LSE, explicar en esta lengua (una vez el alumnado hubiera leído los textos) y que se elaboraran vídeos signados de los contenidos (aunque en esa época era difícil disponer de videocámaras).

En el instituto era la única alumna sorda y, hasta que denunció su situación en la prensa, no tuvo intérprete de LSE, por lo que su tía tuvo que acompañarle durante dos meses. En ese Ciclo no contó con ninguna adaptación. Su relación con los compañeros era prácticamente nula, excepto con dos o tres. En conclusión, durante esos dos años no se sintió incluida en ningún momento y le otorga un 2 o un 3 al grado de inclusión alcanzado. Los criterios para aumentar esa puntuación son: que el profesorado fuera mínimamente competente en LSE (para realizar aclaraciones en esa lengua), contar siempre con intérprete, presentación visual de los principales contenidos, contar con recursos complementarios (vídeos o enlaces a páginas web) y, por último, que sus compañeros aprendieran algo de LSE para facilitar la comunicación.

Centrándonos ya en los estudios universitarios, la alumna confiesa sentirse más contenta este curso. Este año cambió de turno por cuestiones laborales y se siente muy bien: además de poder acudir a las clases, la relación con las compañeras es muy buena y natural porque utilizan la LSE y pueden hablar de cualquier otro tema: “es decir, me siento normal”.

Sobre qué aspectos le han gustado y cuáles no de las clases presenciales la asignatura objeto del presente estudio, destaca que la explicación en LSE del profesor —tras la lectura de los textos obligatorios— le facilitaba muchísimo la comprensión de estos. Sin embargo, manifiesta que “la distribución de la clase no es adecuada, ... debería ser una clase sin gradas y con mobiliario móvil, que se dispusiera en forma de U, de forma más visual”. Considera que, en el día a día, se le ha tratado como al resto de compañeras, salvando las adaptaciones necesarias para realizar actividades de interpretación. “Creo que, tanto mis compañeras como yo nos sentimos iguales” y es por el uso de la LSE como lengua vehicular y como lengua de interacción en el aula. “Cuando el profesor explica, yo le puedo entender, pero todas mis compañeras oyentes también. Además, yo les puedo preguntar y dialogar con ellas; es decir, todas usamos la lengua de signos, una sola lengua”. “Este año siento que todas participamos en la clase por igual. Si alguna compañera pregunta al profesor (en LSE) yo también la entiendo”. Cuando le pedimos algún ejemplo en el que se haya sentido completamente incluida, responde: “puedo participar (en la clase), desarrollo mi aprendizaje como el resto de mis compañeras, ... no hay diferencia con ellas. Me he sentido incluida en todo: en las explicaciones, en las actividades, en la evaluación, en todo. Ha estado muy bien. Yo estoy muy contenta”.

En cuanto al grado de inclusión alcanzado, la alumna lo califica con un 9. Para alcanzar un 10 sugiere que se le faciliten vídeos signados de los contenidos escritos, con lo que podría mejorar su comprensión. Una de las respuestas más interesantes es cuando se le plantea si considera que, para sentirse plenamente incluida en el aula presencial, lo más importante es el uso que se hace de la LSE. A esto contesta rotundamente: “para mí, sí”.

También se le pregunta por el aula virtual como espacio de aprendizaje en esta materia. Afirma sentirse igual que sus compañeras, ya que se utiliza su lengua y ellas también pueden acceder a los contenidos mediante esta lengua. Destaca la variedad de contenidos visuales y en LSE incluidos, en comparación con otras asignaturas. También señala que algunas actividades es la primera vez que las ha visto, como realizar un foro en el que cada una debía incluir su opinión mediante un vídeo en LSE.

Por último, se le pide alguna recomendación para que esta materia sea completamente inclusiva y plantea que la evaluación de los contenidos teóricos sea en LSE. Señala que se le requerirá que responda bien al examen por escrito, utilizando para ello su segunda lengua. Considera que si lo hiciera en LSE podría responder mejor a las preguntas

4.2. Cuestionario

De las posibles 40 participantes al cuestionario —la alumna entrevistada no debía hacerla—, lo cubrieron 35. En concreto, lo hicieron todas las del Doble Grado con Terapia Ocupacional (7) y con Educación Primaria (6), además de 4 con Trabajo Social y 18 del Grado de LSE y Comunidad Sorda. Para conocer algo más la muestra, les preguntamos el grado de conocimientos previos de LSE con el que habían accedido a esta formación. El 71,4% no tenía conocimientos, un 20% afirmó tener un poco y un 8,6% reconoció tener bastantes conocimientos. Nadie señaló la opción “muchos”.

Teniendo en cuenta la heterogeneidad en competencia lingüística de la LSE detectada al inicio del curso, y la mejoría observada a lo largo del cuatrimestre, se elaboraron cuatro preguntas para conocer su autopercepción sobre el nivel de expresión y comprensión de esta lengua al inicio y finalización de la asignatura. Para facilitar la lectura de los resultados, hemos elaborado un diagrama de barras que resume las respuestas (Fig. 1).

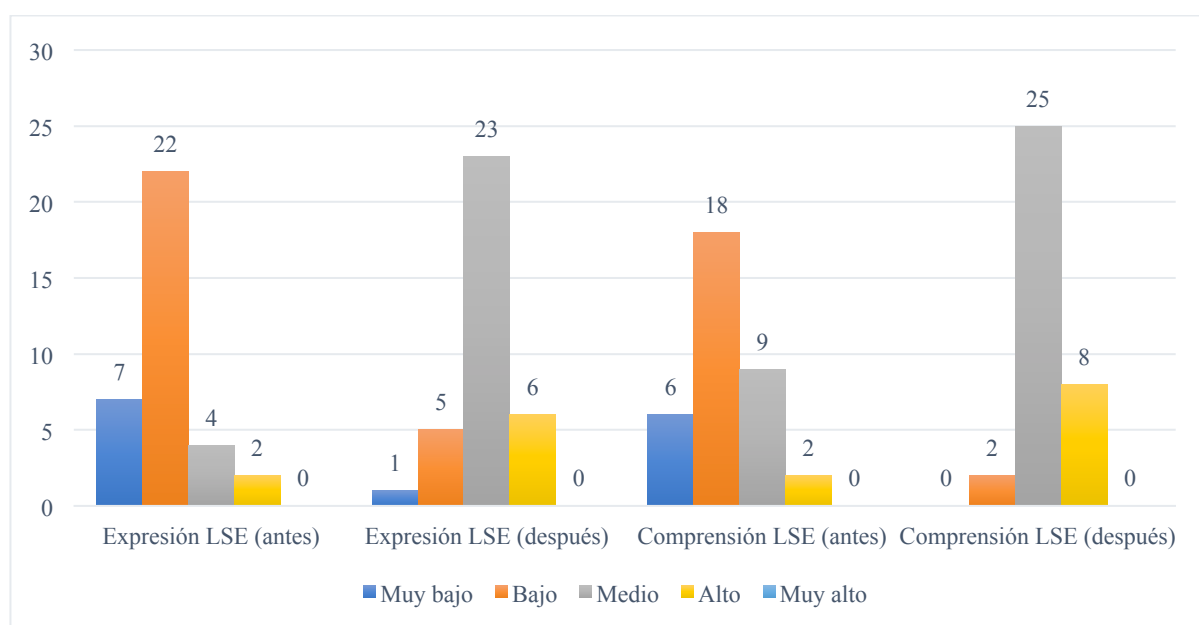


Figura 1. Autopercepción del grado de competencia lingüística en LSE del alumnado antes y después de finalizar la asignatura (Elaboración propia).

La última pregunta de esta primera parte permitía la elección de varias alternativas. En concreto, debían señalar los principales factores que habían influido en la mejoría de su competencia lingüística en LSE durante este cuatrimestre. De los 35 informantes, 29 consideran que fue porque “una de las lenguas vehiculares en el aula haya sido la LSE”; 19 señalan que tuvo que ver “las actividades realizadas en el aula presencial” y 15 indican “las actividades incluidas en el Aula Virtual”. Tan solo 6 afirman que influyó el hecho de “interactuar a diario con tu compañera sorda” y 10 reconocen la importancia de “otras asignaturas de este Grado”.

Como veremos, estas respuestas se relacionan directamente con la opinión expresada en la segunda parte del cuestionario. Por ejemplo, sobre si consideran que su competencia en LSE ha facilitado la inclusión de su compañera sorda signante, el 40% no se posiciona, el 31,4% está “de acuerdo” y solo un 5,7% está “totalmente de acuerdo”. Un 11,4% dice estar “en desacuerdo” y otro 11,4% “totalmente en desacuerdo”. Sin embargo, ante el ítem “estoy segura de que mi competencia en LSE ha dificultado la inclusión de mi compañera sorda signante”, un 31,4% afirma estar “totalmente en desacuerdo” y un 40% “en desacuerdo”. La respuesta intermedia solo la selecciona un 11,4%, un 8,6% está “de acuerdo” y otro 8,6% “totalmente de acuerdo”.

Para facilitar la comprensión del resto de los resultados y observar la consistencia o no de las respuestas, hemos agrupado los ítems por tema y de forma emparejada: el que refleja una posición acorde a la actitud a medir y su contrario.

Uso de la LSE como lengua vehicular en el aula presencial

En el ítem “me ha gustado que la teoría de esta asignatura se explicara principalmente en LSE” encontramos que 12 informantes están “muy de acuerdo” y otros 12 “de acuerdo”, 6 señalan la alternativa intermedia y 5 “en desacuerdo”. Para la sentencia “prefiero que las explicaciones teóricas por parte del profesor sean en lengua oral” encontramos que 6 están “totalmente en desacuerdo” y 14 “en desacuerdo”, 8 no se posicionan. Además, 5 están “de acuerdo” y 2 “totalmente de acuerdo”.

En cuanto a la opinión sobre el papel que ha tenido la LSE en la inclusión de todo el alumnado en el aula presencial, objeto principal de este trabajo, hemos elaborado la siguiente figura (Fig. 2).

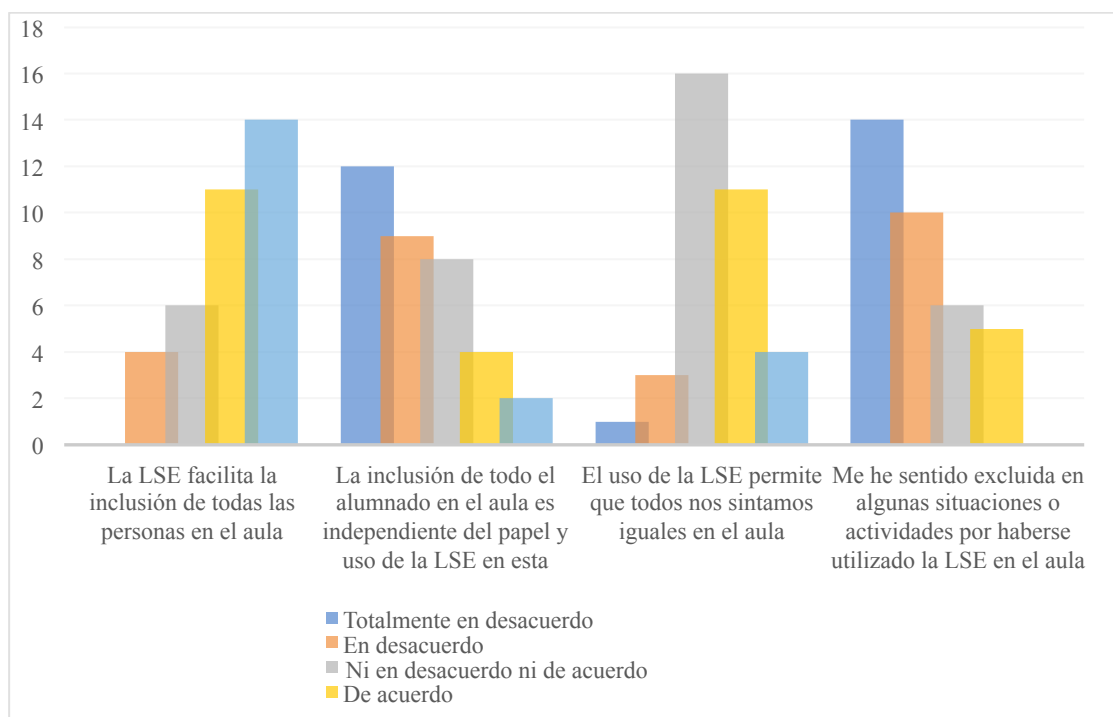


Figura 2. El papel de la LSE en la inclusión del alumnado en el aula presencial. (Elaboración propia)

Grado de inclusión logrado por todo el alumnado en la asignatura

Otro de los aspectos que nos interesaba era conocer la percepción del alumnado sobre el grado de inclusión conseguido en la asignatura, gracias al uso de la LSE como una lengua más durante las

clases y al diseño de actividades cooperativas. Los resultados pueden verse en la siguiente figura (Fig. 3).

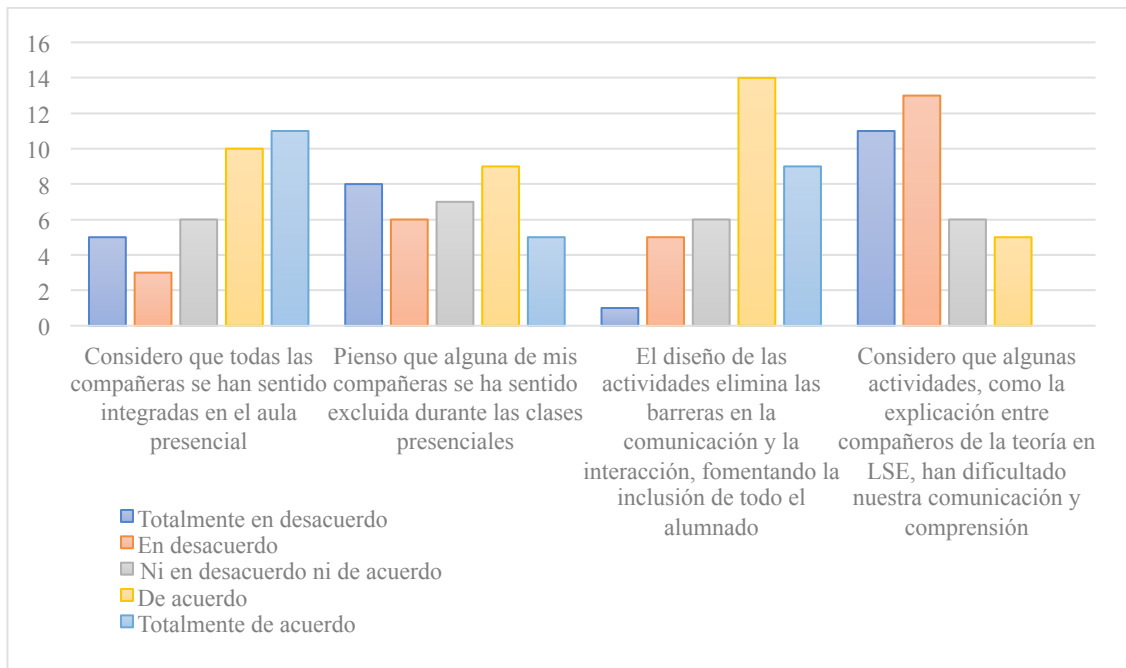


Figura 3. Percepción del grado de inclusión alcanzado en la asignatura. (Elaboración propia)

Papel de la LSE en el aula virtual para la inclusión del alumnado

En cuanto a la importancia que tuvo el uso de la LSE en el espacio virtual de aprendizaje para facilitar la inclusión de todos los estudiantes, podemos observar la opinión de los participantes en esta figura (Fig. 4).

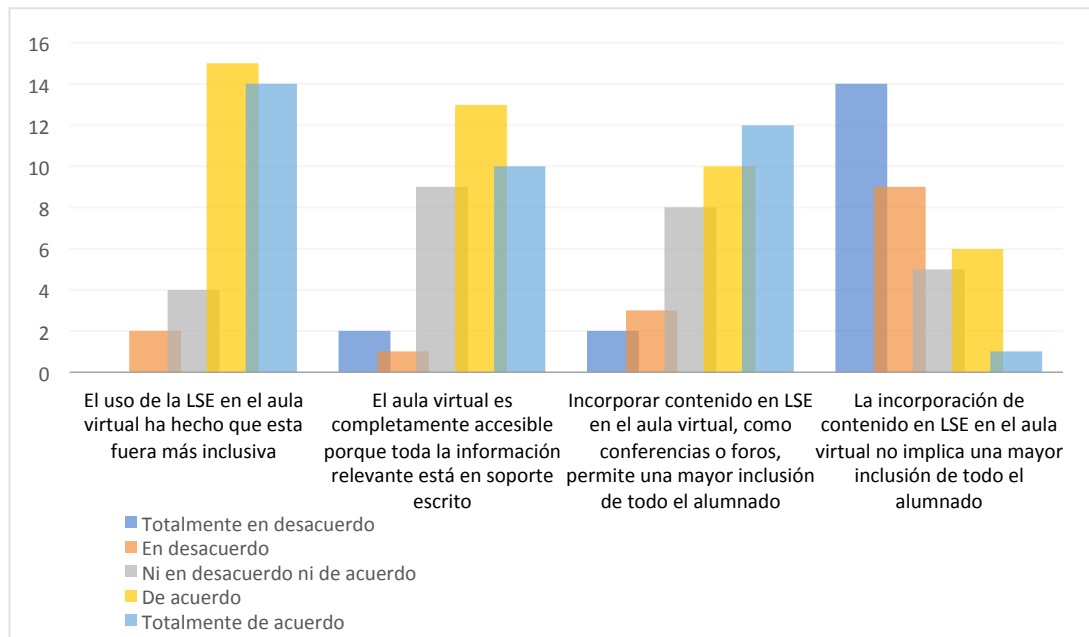


Figura 4. Importancia de la LSE en el aula virtual para facilitar la inclusión del alumnado (Elaboración propia).

Desarrollo de las competencias lingüísticas en LSE

En la figura que presentamos a continuación (Fig. 5) se observa la opinión del alumnado sobre la influencia directa que ha tenido el diseño de actividades y el hecho de utilizar esta lengua visogestual como lengua vehicular —tanto en el espacio presencial como en el virtual— para desarrollar sus competencias lingüísticas en LSE.

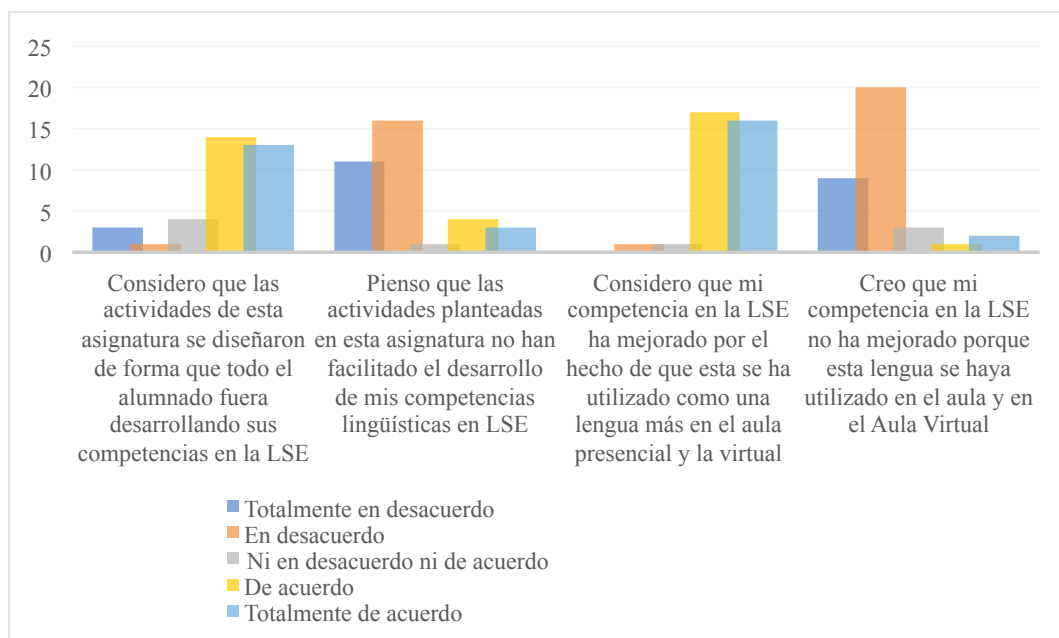


Figura 5. Influencia del uso de la LSE en el aula presencial y virtual en el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado en esta lengua (Elaboración propia).

Por último, se les preguntó si consideraban que esta asignatura era un ejemplo de inclusión por plantear espacios educativos bilingües (LSE/español oral/español escrito), tanto presenciales como virtuales. Un 28,6% de las encuestadas está “totalmente de acuerdo” y un 48,6% está “de acuerdo”, un 20% elige la opción intermedia y solo un 2,9% está “en desacuerdo”. Cuando se les plantea si creen que en esta asignatura no se ha alcanzado la inclusión de todo el alumnado, por mucho que los espacios educativos hayan sido bilingües, el 42,9% está “totalmente en desacuerdo” y un 20% “en desacuerdo”. Encontramos otro 20% que no se posiciona, un 14,3% está “de acuerdo” y un 2,9% “totalmente de acuerdo”.

5. Discusión y conclusiones

En general, los resultados de este estudio nos permiten afirmar que utilizar la LSE como lengua vehicular en el contexto universitario permite aumentar el grado de inclusión del alumnado sordo y, además, favorecer en el desarrollo de competencias lingüísticas en esta lengua en el resto de estudiantes oyentes.

El uso de la LSE en el aula presencial es uno de los aspectos más destacados por la alumna sorda durante la entrevista. La posibilidad de recibir los contenidos directamente del profesor en su lengua natural, poder participar, preguntar y pedir aclaraciones en su lengua y comprender las preguntas y comentarios de sus compañeras hace que el grado de inclusión sea muy satisfactorio. El alumnado oyente también reconoce una clara preferencia por el uso de la LSE en la presentación de los contenidos teóricos de la asignatura. Además, las respuestas a los ítems incluidos en la figura 2

ratifican la importancia que tiene el uso de esta lengua para lograr contextos de aprendizaje presenciales totalmente inclusivos y respetuosos con el alumnado sordo signante. En general, los encuestados piensan que el diseño de las actividades y el fomento de la interacción y cooperación entre el alumnado ha facilitado alcanzar un alto grado de inclusión del alumnado (ver Fig. 3).

No obstante, nos parece llamativa las respuestas al ítem “el uso de la LSE permite que todos nos sintamos iguales en el aula”. El alto grado de elección de la respuesta intermedia, que supone no posicionarse ante la afirmación, nos hace pensar que puede estar influyendo su autopercepción de la competencia lingüística en esta lengua. Además, si valoramos el resto de las respuestas creemos que, en cierta medida, la de este ítem es inconsistente o, tal y como afirma Mata (2018), está sesgada por el tipo de instrumento utilizado.

Esta falta de inconsistencia también la encontramos al preguntarles si consideran que su competencia en LSE ha facilitado o dificultado la inclusión de su compañera sorda. Mientras que cuando el ítem se formula en positivo, encontramos hasta un 40% de respuestas que no se posicionan, cuando se realiza en negativo —es decir, que su competencia en LSE ha dificultado la inclusión de su compañera—, el 71,4% está “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”. Por tanto, consideramos que habría que analizar mediante otra técnica de investigación el porqué de estos resultados. También habría que indagar en la respuesta tan homogénea que se dio al ítem “pienso que algunas de mis compañeras se han sentido excluidas durante las clases presenciales”, cuando en otros enunciados sobre la inclusión alcanzada el resultado es totalmente diferente.

Por otro lado, el uso del aula virtual, la inclusión de contenidos en LSE en este espacio y el diseño de actividades para la interacción entre estudiantes es otro de los aspectos destacados por la entrevistada y por el alumnado. Los resultados apoyan las afirmaciones de González (2011) y Sánchez, López y Vieira (2019) sobre las ventajas que tiene esta herramienta en el estilo de aprendizaje del alumnado. Como afirma la alumna sorda, tanto ella como sus compañeras pueden acceder por igual a los contenidos porque se presentan en LSE, creándose así un espacio equitativo y accesible para todos. Ese mismo es el sentir de las encuestadas, reflejado en la figura 4. No obstante, queremos destacar las respuestas a favor del alumnado ante la afirmación de que el aula virtual es completamente accesible porque toda la información relevante está en formato escrito. En un primer momento se podría creer que es una respuesta lógica, ya que el formato escrito es accesible tanto para sordos como para oyentes. Sin embargo, teniendo en cuenta las dificultades más que comprobadas que tienen las personas sordas y con discapacidad auditiva de comprensión lectora (*cf.* CNSE, 2003; Domínguez, 2009; CNLSE, 2010) este resultado nos hace plantearnos que nuestros estudiantes no terminan de ser conscientes de las mismas y conocen poco la realidad del alumnado sordo, cuestión preocupante por el tipo de estudios que están realizando.

En cuanto a nuestro objetivo de evidenciar la importancia de crear espacios bilingües multimodales para desarrollar las competencias lingüísticas en los estudiantes, los resultados nos permiten afirmar que así es. La alumna sorda, a lo largo de la entrevista, señala la trascendencia que tiene para ella que las explicaciones del docente en LSE, porque le permiten mejorar su comprensión de los textos escritos. Por su parte, las alumnas también afirman que las actividades y el uso de la LSE como una lengua más en el aula ha facilitado la mejora de sus competencias de expresión y comprensión en esta (ver Fig. 5). Es más, nos parecen muy destacables los resultados de la figura 1, ya que la mayoría considera que su competencia en la LSE ha aumentado considerablemente durante este cuatrimestre y, teniendo en cuenta la pregunta sobre los motivos de ello, el 83% ha señalado que se debe al uso de la LSE como lengua vehicular en esta asignatura. No debemos olvidar que el objetivo de esta materia no es la enseñanza de la LSE, para lo que existen otras asignaturas específicas en el Grado, sino de su traducción e interpretación.

Para finalizar, podemos afirmar que la LSE permite crear espacios de aprendizajes inclusivos, sean estos presenciales o virtuales. La alumna sorda afirmó tajantemente que para sentirse plenamente incluida lo más importante es el uso que se hace de la LSE. Además, tanto para el alumnado sordo como oyente, esta asignatura es un ejemplo de práctica inclusiva al generar espacios bilingües multimodales. La entrevistada valora con 9 puntos de 10 posibles el grado de inclusión alcanzado

durante el cuatrimestre y solo recomienda modificar la forma de evaluación —cuestión lógica pero discutible, ya que la alumna debe ser consciente de las competencias que debe desarrollar en esta asignatura y el nivel de estudios en el que estamos—. Por otro lado, el 77% de las encuestadas apoya la afirmación de que esta asignatura es un ejemplo de inclusión por plantear espacios educativos bilingües (LSE, español oral y español escrito), tanto presenciales como virtuales.

Somos conscientes que el caso estudiado se podría calificar como excepcional y, como ya dijimos, los resultados no son generalizables porque el Grado universitario en el que se hace este estudio tiene como objetivo la enseñanza de la propia LSE y su interpretación. Sin embargo, por esta misma razón consideramos que puede ser un ejemplo de que si en cualquier contexto educativo se da una situación real de bilingüismo-bicultural, en el que todos los actores (profesorado y alumnado) tienen conocimientos de la comunidad sorda y competencia suficiente en la LSE, dándole a esta el protagonismo que también merece, se puede alcanzar la creación de espacios de aprendizaje realmente inclusivos y conseguir esa ambición de la que habla Echeita (2019) de una educación más inclusiva en contextos educativos no obligatorios.

Referencias

- Ancos, H.; Ramiro, J. C.; Pontones, A. y Rodríguez, J. M. (2015). *Promoviendo la inclusión universitaria y la empleabilidad de los estudiantes con discapacidad*. Madrid: ICEI.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/Fundación Hogar del Empleado.
- CNSE (2003). *Libro blanco de la lengua de signos en el sistema educativo*. Madrid: Confederación Estatal de Personas Sordas.
- CNLSE (2014). *La lengua de signos hoy: informe de la situación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Diez, E.; Alonso, A.; Verdugo, M. A.; Campo, M.; Sancho, I.; Sánchez, S.; Calvo, I. y Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: INICO.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-61. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2019). From the Salamanca World Conference to the Cali Forum: 25 years of struggle, en *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 11-14. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200011>
- Echeita, G. (2019). A la espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos educativos de la equidad, la justicia social, la inclusión, la convivencia, la cultura de paz o la ciudadanía global, en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 8(2), 7-13. Recuperado de http://www.rinace.net/riejs/guia_autores.html
- Ferreira, C.; Vieira, M. J. y Vidal, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior, en *Revista de Investigación Educativa* 32(1), 139-157. Doi: <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.171711>
- González, M. V. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender, en *Revista de Estilos De Aprendizaje*, 4(7). Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/930>
- González-Montesino, R. H. y Espada, R. (2019). ¿Cómo enseñar a interpretar las lenguas de signos? Una aproximación a la didáctica de la interpretación signada, en Cobos, I. (Ed.). *Estudios sobre Traducción e Interpretación: especialización, didáctica y nuevas líneas de investigación* (pp. 409-425). Valencia: Tirant lo Blanc.
- Hernández, S.; Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de investigación*. (6ª ed.) México: McGraw-Hill.

- Instrumento de ratificación del Protocolo Facultativo a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*. núm. 97, de 22 de abril de 2008.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*. núm. 255, de 24 de octubre de 2007. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18476-consolidado.pdf>
- López, M.; Llorent, V. y López, R. (2010). Deafness as disability: the Spanish road to bilingual education, en Santos, M. A. y Swachten, L. (Eds.). *Deafness, language and culture in education: towards quality standards for student research in Europe* (pp. 65-78). Oporto: Instituto Politécnico do Porto.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1). 38-47. Doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. (2ª ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Moriña, A.; López-Gavira, R. y Morgado, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university?, en *Disability & Society*, 32(10), 1608-1626. Doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1361812>
- Peralta, A. (2007). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Red2Red Consultores (2009). *Discapacidad, estudios superiores y mercado laboral. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral*. Madrid: Fundación ONCE
- Simons, H. (2011): *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sánchez, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Sánchez, C.; López, M. y Vieira, D. M. (2019). El estilo de uso del espacio virtual de internet con estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Estilos De Aprendizaje*, 12(24), 77-88. Recuperado de : <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1389>
- UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Financiación

El presente artículo no cuenta con financiación específica para su desarrollo y/o publicación.

Conflicto de interés

Los dos autores del presente artículo declaran no tener ningún conflicto de intereses en la realización del presente artículo.