



Perspectivas de los estudiantes con discapacidad auditiva en la educación superior en época de la COVID-19

Perspectives of hearing impaired students in higher education in the time of COVID-19

Shirley Mirella Vásquez León^{1*}; Edward Faustino Loayza-Maturrano²; Eliana Rosa Avalos Monterrey³

¹Universidad Femenina Sagrado Corazón, Lima, Perú

²Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú

³Universidad César Vallejo, Lima, Perú

* Autor de correspondencia: shirleyvasquezl@unife.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-1241-8191>

Recibido: 29/09/2022; **Aceptado:** 15/11/2022; **Publicado:** 30/12/2022

Resumen

La investigación tiene como objetivo relacionar las características de la capacidad de gestión y organización de la universidad peruana con el nivel de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva. Se empleó un diseño correlacional-transversal y se efectuó un análisis estadístico descriptivo e inferencial de los resultados del cuestionario Evaluación del Entorno Educativo Inclusivo (3E+I), el cual fue aplicado a una muestra aleatoria de dos grupos de estudiantes (un grupo con discapacidad y otro sin discapacidad). El instrumento se validó mediante una prueba piloto previa cuyo índice de fiabilidad Alfa de Cronbach fue de 0,920. Los resultados mostraron correlación negativa inversa entre las percepciones de los conglomerados. También, los estudiantes con discapacidad auditiva identificaron una menor prevalencia de inclusión educativa en la universidad en relación con los estudiantes no discapacitados. El principal factor causal de dicha situación en la universidad es una débil función organizativa y formativa de estrategias para mejorar el desarrollo de la competencia sociocultural de los estudiantes en general. En este estudio, se concluye que la universidad peruana no realiza una gestión eficaz de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva, debido a la falta de organización e implementación de procedimientos de intervención dirigidos a personas con discapacidad como la auditiva.

Palabras clave: sordera, educación superior, COVID-19, educación inclusiva, estudiantes con discapacidad

Abstract

The research aims to relate the characteristics of the management and organizational capacity of the Peruvian university with the level of educational inclusion of students with hearing disabilities. A cross-sectional correlational design was used and a descriptive and inferential statistical analysis was carried out of the results of the Inclusive Educational Environment (3E + I) questionnaire, which was applied to a random sample of two

Forma de citar el artículo: Vásquez, S., Loayza-Maturrano, E., Avalos, E. (2022). Perspectivas de los estudiantes con discapacidad auditiva en la educación superior en época de la COVID-19. *Tierra Nuestra*, 16(2), 156 - 166. <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i2.1970>.

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i2.1970>.

© Los autores. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nuestra* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

groups of students (a group with disabilities and another without disabilities). The instrument was validated by means of a previous pilot test whose Cronbach's alpha reliability index was 0.920. The results showed an inverse negative correlation between the perceptions of the clusters. Also, students with hearing disabilities identified a lower prevalence of educational inclusion in the university in relation to non-disabled students. The main causal factor of this situation in the university is a weak organizational and formative function of strategies to improve the development of the sociocultural competence of students in general. In this study it is concluded that the Peruvian university does not carry out an effective management of educational inclusion of students with hearing disabilities due to the lack of organization and implementation of intervention procedures aimed at people with disabilities such as hearing.

Keywords: deafness, higher education, COVID-19, inclusive education, students with disabilities

1. Introducción

La plasmación de los derechos de las personas con discapacidad auditiva en la educación está relacionada con una serie de problemas asociados con la reforma del sistema educativo y los cambios en la política social ocurrida en las últimas décadas. En la época de los militarismos cercanos a la promulgación de la Constitución de 1979, la política social vinculada con las personas con discapacidad no existía; no había partidas presupuestales de carácter compensatorio ni prestación de servicios especiales. La discapacidad era considerada como una enfermedad y no como una condición humana, por lo que el abordaje se efectuaba desde el enfoque de la rehabilitación como si fuese un problema médico a ser tratado principalmente de manera individual y familiar, razón por la que la participación del Estado fue insignificante. Esto se evidencia en la falta de implementación de políticas de inclusión social (Harvey, 2018; Jiménez, 2007).

Desde la década de 1990, ello ha cambiado significativamente. Se han adoptado nuevas regulaciones de acuerdo con el derecho internacional humanitario: la Constitución de 1993, la renovada Ley General de Educación 28044 y su Reglamento, la Ley de Promoción de la Educación Inclusiva 30797, la Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley 29973), la Ley de Lengua de Señas del Perú (Ley 29535), y otras leyes y normas sobre la mejora de la educación profesional de las personas con discapacidad (Gordon y Tavera-Salyutov, 2018).

Hay una interrogante que comúnmente se responde de forma negativa: ¿una persona discapacitada debería ir a la universidad? No obstante, la experiencia mundial muestra que una de las formas más importantes de integrar a las personas con discapacidad auditiva en la sociedad es brindarles una educación profesional decente. Por ejemplo, en Japón, el 47% de las personas con discapacidad auditiva reciben educación superior. En los Estados Unidos, se han creado tres universidades para sordos: University of Gallaudet, Rochester Institute of Technology y University of California, Northridge (Bell y Swart, 2018).

En las nuevas condiciones económicas en las que se encuentra el país, cada vez más jóvenes con

discapacidad auditiva llegan a comprender que no solo su bienestar, tanto material como psicológico, sino también toda su vida posterior, dependen directamente de la autodeterminación, el nivel de educación y sus propios esfuerzos. En la actualidad, la universidad se está convirtiendo no solo en un vínculo socializador, sino también en un vínculo socialmente adaptativo para los estudiantes con discapacidad auditiva. La adaptación social según las condiciones que brinda la universidad, sean favorables o no, es de gran importancia y muy significativa para el desarrollo socioeducativo y personal de cada uno de ellos. En consecuencia, el éxito de la formación y la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva en el entorno social dependen en gran medida de ellos mismos (Haug, 2017; Teather y Hillman, 2017). Como resultado, esto les permitirá, en favor de la igualdad con sus pares, recibir una educación competitiva y ocupar un lugar digno en la sociedad. Además, las personas con discapacidad podrán ayudar desde el lugar en que estén, porque son conscientes de todos los problemas desde dentro.

En nuestro país, las personas con discapacidad auditiva pueden acceder a la educación superior solo en unas pocas ciudades (West, 2015). Se trata principalmente de universidades de capital de departamento como es el caso de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, que cuenta con intérpretes en lenguaje de señas. Además, investigadores de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos han realizado investigaciones para justificar el estatus de sistema lingüístico y la gramática única de la lengua de señas del Perú (LSP). Asimismo, la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa implementa programas para personas con discapacidades auditivas y cursos de lengua de señas peruana.

La mayoría de las personas con discapacidad auditiva tienen el deseo de aprender, pero hasta ahora sus oportunidades son limitadas. Una de las principales razones es que muchos padres de personas con discapacidades, e incluso las propias personas con discapacidades auditivas, simplemente no tienen información sobre las instituciones educativas donde pueden obtener educación profesional (Antonson et al., 2006). El segundo problema radica

en las oportunidades materiales: debido a que las universidades están alejadas de las regiones, se requieren costos financieros significativos para pagar la educación. Todo depende del propio estudiante y de su familia. Según los presupuestos de los padres de muchos estudiantes, el mantenimiento de un departamento de estudiantes en Lima cuesta al menos 1000-1200 soles al mes (pago de alojamiento y comidas, y a menudo matrícula). Sin embargo, el aprendizaje a tiempo parcial y a distancia es más barato que el de tiempo completo y más accesible. A los estudiantes de tiempo parcial se les proporciona la misma literatura que a los estudiantes de tiempo completo, pueden utilizar plenamente la base material de la universidad y les imparten clases los mismos profesores; solo se minimiza la comunicación con ellos (Dalmau y Sala, 2015).

En la educación a distancia en plena pandemia SARS-CoV-2, el estudiante se ha puesto en contacto con el profesor a través del correo electrónico, la videoconferencia y recibe los materiales y las tareas, y vuelve a enviar el trabajo completado a través de la Internet. La brecha educativa entre un estudiante sin discapacidad y un estudiante con discapacidad auditiva se ha reducido, pero no porque se hayan implementado estrategias de política de integración dirigidas a la comunidad sorda, sino porque el distanciamiento social en la educación ha afectado principalmente a los estudiantes sin ninguna discapacidad.

Ha surgido una nueva brecha sumada a la brecha social: la brecha tecnológica (Bernard et al., 2022). Los estudiantes no poseen de forma general una computadora equipada con una cámara web para la comunicación entre un estudiante y un profesor, así como una tableta electrónica que permita resolver problemas en tiempo real y realizar tareas para controlar y compartir conocimientos (Perera-Rodríguez y Moriña, 2019). La presencia personal del estudiante es necesaria únicamente al momento de trámites diplomas de grado o título profesional. La admisión y superación de los exámenes finales y la defensa de la tesis de diploma han sido virtuales. Lo más importante en el aprendizaje a distancia es que está permitiendo la adquisición de experiencia específica (profesional, comunicativa y social) durante el período de estudio al abordar de manera personal y establecer conexiones.

Las investigaciones previas sobre la problemática plantean el establecimiento de un modelo de entorno educativo inclusivo socialmente; es decir, un espacio pedagógico de inclusión conjunta en el proceso educativo de los sujetos, teniendo en cuenta la diversidad de sus necesidades educativas personales, habilidades y capacidades individuales (Bell y Swart, 2018; Kermit y Holiman, 2018; Lempinen, 2017; West, 2015). Este es un tipo de ambiente

educativo que brinda a todos los sujetos del proceso educativo oportunidades para un autodesarrollo efectivo, lo que implica resolver el problema de la educación de los estudiantes con discapacidad adaptando el espacio educativo a las necesidades de cada estudiante, incluyendo la modificación de todo el proceso educativo, su flexibilidad y variabilidad metodológica.

El entorno social y educativo de una universidad es un sistema dinámico, holístico, autoorganizado y autónomo que nos permite hablar sobre la posibilidad de gestionarlo, sobre el desarrollo de sus modificaciones instrumentales positivas y significativas para optimizar el desarrollo de las características personales de sus sujetos, cuya actividad vital se desarrolla en condiciones de inclusión educativa (Dangoisse, 2020; Sagone, 2017). La gestión de modificaciones del entorno educativo inclusivo de la universidad cumple así también una función de coordinación y pronóstico, que incluye la identificación, análisis y valoración de los factores que influyen negativamente, los riesgos y la posterior construcción de un sistema de medidas preventivas para reducir este impacto.

Las modificaciones instrumentales del entorno educativo inclusivo abarcan la transformación de métodos (la forma y los medios) para lograr metas y resolver problemas (el fondo), lo cual supone un conjunto de técnicas y operaciones para alcanzar las metas. Las modificaciones también requerirán la forma como una cierta forma de actividad ordenada, una forma de organizar el contenido, una expresión externa de un método, un medio. Las modificaciones sustantivas del entorno educativo inclusivo se determinarán de acuerdo con la asignación objetivo de la etapa coordinadora de la implementación del modelo de entorno educativo inclusivo y los vectores de su implementación, que se discutirán a continuación (De Oliveira et al., 2015; Seale, 2017).

De acuerdo con los resultados planificados del desarrollo de la competencia sociocultural de los estudiantes en un entorno educativo inclusivo, que se reflejan en la formación de un fenómeno especial como un producto agregado del desarrollo de las relaciones sociales y las características personales el fenómeno de cultura inclusiva evidencia un vacío en el conocimiento que aún no ha sido abordado de forma abarcadora a través de un modelo de universidad que se constituya en un verdadero entorno educativo inclusivo (Dangoisse et al., 2020). Esta carencia en las investigaciones justifica el desarrollo de un estudio que determine las características de gestión y organización de la universidad en relación con los niveles de inclusión educativa dirigida a los estudiantes con discapacidad auditiva.

Por ello, el objetivo principal de este estudio es identificar las características de la gestión y

organización de la universidad peruana como entorno educativo inclusivo según la percepción de los estudiantes y determinar la situación de las dimensiones de inclusión educativa en la universidad según los estudiantes con discapacidad y los estudiantes con discapacidad auditiva. De estos objetivos generales se desprenden cuatro objetivos específicos, a saber:

1. Conocer la función motivacional de la universidad por la inclusión educativa según la percepción de los estudiantes con discapacidad auditiva.
2. Conocer la función formativa de la universidad por la inclusión educativa según la percepción de los estudiantes con discapacidad auditiva.
3. Conocer la función organizativa de la universidad por la inclusión educativa según la percepción de los estudiantes con discapacidad auditiva.
4. Conocer la función socializadora de la universidad por la inclusión educativa según la percepción de los estudiantes con discapacidad auditiva.

2. Método

2.1 Diseño La investigación es de tipo cuantitativo y emplea un diseño correlacional-transversal, debido a que se describen las características de inclusión educativa del entorno educativo universitario (Loayza, 2020). La hipótesis principal del estudio fue (H1): La aplicación del cuestionario *Evaluación del Entorno Educativo Inclusivo* (3E+I) permite caracterizar la existencia de un entorno educativo inclusivo a través de la eficacia de las funciones de la universidad, relacionadas con la inclusión educativa de los estudiantes universitarios con discapacidad auditiva.

2.2 Participantes

Se aplicó una muestra no probabilística por conveniencia, debido a la poca existencia de estudiantes con discapacidad auditiva en el sistema universitario. Estos fueron seleccionados de dos universidades públicas y dos privadas. El cuestionario se aplicó a 16 estudiantes universitarios de universidades públicas y privadas organizados en dos grupos: estudiantes sin discapacidad (9 participantes) y estudiantes con discapacidad auditiva (7 participantes). La selección de los participantes fue uno a uno en cada institución universitaria; es decir, un estudiante con discapacidad auditiva y un estudiante sin discapacidad. En el caso de dos universidades en que se encuestó a dos estudiantes con discapacidad auditiva, a su vez se seleccionó cuatro estudiantes sin discapacidad.

2.3 Instrumento

Se empleó el cuestionario de *Evaluación del Entorno Educativo Inclusivo* (3E+I), cuya validación y confiabilización se realizó en dos etapas:

1. Evaluación por juicio de expertos con un 86% de validez en promedio
2. Resultado de consistencia de la prueba piloto con un índice de fiabilidad Alfa de Cronbach de 0,920.

En el presente estudio, se analizan las cuatro dimensiones que representan cuatro funciones de la universidad relacionadas con la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva: (a) la función motivacional de la universidad por la inclusión educativa; (b) la función formativa de la universidad por la inclusión educativa; (c) la función organizativa de la universidad por la inclusión educativa, y (d) la función socializadora de la universidad por la inclusión educativa.

En la primera dimensión, se explora la función universitaria en tres criterios:

1. Toma de conciencia de la inclusión educativa.
2. Actividades de motivación y autorrealización de estudiantes con discapacidad y discapacidad auditiva.
3. Capacitación a estudiantes no inclusivos en conductas positivas de interacción hacia estudiantes con discapacidad y discapacidad auditiva.

Para cada criterio, se designaron dos preguntas, con excepción del primer criterio, que cuenta con una sola pregunta, lo cual hace un total de 5 preguntas. Estos ítems se puntuaron en una escala Likert de tres puntos desde 1 (nunca / no desarrolla ello) a 3 (siempre / sí desarrolla ello a menudo). Así, el nivel de entorno educativo inclusivo que evidencia la universidad se calificó de 5 a 15. Según el sistema de calificación, cuanto mayor sea la calificación, mayor será la inclusión educativa en el entorno universitario

En la segunda dimensión, se analiza la función universitaria en tres criterios:

1. Programas de inducción o adaptación educativa dirigido a estudiantes con discapacidad y con discapacidad auditiva.
2. Currículo diversificado para estudiantes con discapacidad y con discapacidad auditiva.
3. Educación a estudiantes no discapacitados en el respeto, el buen trato y la integración de las

personas con discapacidad y con discapacidad auditiva.

Para cada criterio, se designaron dos preguntas, y para el primero, una adicional, con un total de 7 preguntas. Estos ítems se puntuaron en una escala Likert de tres puntos desde 1 (nunca / no cuenta con ello) a 3 (siempre / sí cuenta a menudo). Así, el nivel de entorno educativo inclusivo que evidencia la universidad se calificó de 7 a 21 en esta dimensión de la investigación.

En la dimensión organizativa, se observa la función universitaria en tres criterios:

1. Infraestructura y logística para la inclusión educativa
2. Cultura inclusiva en la organización
3. Especialista, métodos y tecnologías para la inclusión educativa.

Para cada criterio, se designaron dos preguntas, y para el primero, una adicional, con un total de 7 preguntas. Estos ítems se puntuaron en una escala Likert de tres puntos desde 1 (nunca / no es así, no se evidencia) a 3 (siempre / sí lo es a menudo). De esta forma, el nivel de entorno educativo inclusivo universitario se calificó entre 7 a 21 puntos.

Asimismo, en la dimensión socializadora, se explora la función universitaria en tres criterios:

1. Señalética que promuevan el respeto y la práctica de conductas de inclusión sociocultural de personas con discapacidad y discapacidad auditiva
2. Participación de los distintos agentes sociales en favor de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad y con discapacidad auditiva.
3. Implementación de un sistema de comunicación (procesos de interacción) en condiciones de inclusión en actividades educativas curriculares y actividades extracurriculares.

Para cada criterio, se designaron dos preguntas, y para el segundo, una adicional, con un total de 7 preguntas. Estos ítems se puntuaron en una escala Likert de tres puntos desde 1 (nunca / no permite la participación) a 3 (siempre / sí permite la participación a menudo). La puntuación mínima en esta dimensión fue 7 y la máxima 21. Finalmente, el instrumento completo y adaptado se puede revisar en <https://osf.io/shmtr/>.

2.4 Procedimiento

El instrumento se aplicó individualmente con una duración de 35 minutos. La recogida de datos se efectuó en el mes de noviembre de 2021. Los estudiantes, luego de ser contactados, resolvieron el cuestionario en un Google Forms, esto es, un formulario de encuesta virtual preparado en la plataforma Google Workspace.

En un encabezado inicial del instrumento, se explicó las características del estudio, así como el carácter anónimo y voluntario, y se exhortó a los participantes a responder con honestidad. Asimismo, estos otorgaron el consentimiento informado respectivo.

Luego, el análisis de los datos se realizó aplicando estadísticas descriptivas e inferenciales (coeficiente de correlación de Pearson, Prueba t-student de muestras independiente y el análisis de la varianza unidireccional) a través del paquete informático para estudios sociales denominado SPSS - v. 25. Asimismo, la correlación se efectuó según los resultados de los valores de los baremos de la escala de Likert obtenidos de las respuestas al cuestionario por parte de los dos grupos de estudiantes: (a) los no discapacitados y (b) los estudiantes con discapacidad auditiva.

3. Resultados

Los resultados de la investigación consideran las cuatro dimensiones del cuestionario 3E+I que representan a las cuatro funciones que una institución educativa universitaria desarrolla para constituirse en un entorno de inclusión educativa de las personas con discapacidad y discapacidad auditiva. En este sentido, se explora los niveles de inclusión educativa que muestran las instituciones de educación superior universitaria en estos cuatro constructos.

En la primera dimensión, que corresponde a la función motivacional (ver Tabla 1), se observa una clara diferencia entre las percepciones de los grupos de estudiantes. Con una media de 2,44, los no discapacitados observan una alta inclusión educativa en la función de motivación que ejerce la universidad. De otro lado, con una media de 1,71, los estudiantes con discapacidad auditiva indican que la función motivacional; esto es, actividades de motivación dirigidas a estudiantes con discapacidad auditiva en el entorno universitario, se desarrollan en un nivel medio inferior. Es decir, existe una inclusión educativa media en lo que respecta a la realización de actividades de motivación y autorrealización de estudiantes con discapacidad y discapacidad auditiva

de parte de la institución superior. Asimismo, según el grupo de estudiantes con discapacidad auditiva no hay una suficiente toma de conciencia de la inclusión educativa y no hay capacitación a estudiantes no inclusivos en conductas positivas de interacción hacia los estudiantes con discapacidad y discapacidad auditiva.

En la Tabla 2, que corresponde a la función formativa, se observa también una diferencia entre las percepciones de los grupos de estudiantes. Con una media de 2,11, los no discapacitados perciben una inclusión educativa media en la función formativa que ejerce la universidad. Por su parte, con una media de 1,57, los estudiantes con discapacidad auditiva señalan que la función formativa; o sea, la diversificación curricular para estudiantes con discapacidad y con discapacidad auditiva en el entorno universitario, se desarrolla en un nivel bajo.

Ello significa que, en los claustros universitarios de las universidades públicas y privadas, no existen programas de inducción o adaptación educativa dirigidos a estudiantes con discapacidad y con

discapacidad auditiva, y también no se evidencia alguna actividad o asignatura de formación universitaria en el respeto, el buen trato y la integración de las personas con discapacidad y con discapacidad auditiva.

En la Tabla 3, que corresponde a la función organizativa se observa también una diferencia entre las percepciones de los grupos de estudiantes. Con una media de 2,00, los no discapacitados perciben una inclusión educativa media en la función formativa que ejerce la universidad. Por su parte, con una media de 1,43, los estudiantes con discapacidad auditiva señalan que la función organizativa; es decir, la existencia de una cultura inclusiva en la organización universitaria no se desarrolla o se evidencia en un nivel muy bajo.

Esto se condice con la ausencia de una infraestructura e implementación logística para la inclusión educativa, sumada a la falta de especialista (traductores, tutores en lengua de señas), métodos y tecnologías dirigidos a estudiantes con discapacidad y con discapacidad auditiva.

Tabla 1

Función motivacional del entorno educativo inclusivo en la universidad

Función motivacional de inclusión educativa	N	Media ± Desviación Estándar	Test - t	Valor crítico de t (dos colas)	Grados de libertad	p-valor
Estudiantes			1,959	2,976	14	0,01
no discapacitados	9	2,44 ± 0,73				
discapacidad auditiva	7	1,71 ± 0,76				

Nota. Nivel del indicador: Baja inclusión = 1.00-1.65; inclusión media = 1.66-2.32; alta inclusión = 2.33-3.00

Tabla 2

Función formativa del entorno educativo inclusivo universitario

Función formativa de inclusión educativa	N	Media ± Desviación Estándar	Test - t	Valor crítico de t (dos colas)	Grados de libertad	p-valor
Estudiantes			1,559	2,976	14	0,01
no discapacitados	9	2,11 ± 0,60				
discapacidad auditiva	7	1,57 ± 0,79				

Tabla 3

Función organizativa del entorno educativo inclusivo universitario

Función organizativa de inclusión educativa	N	Media ± Desviación Estándar	Test - t	Valor crítico de t (dos colas)	Grados de libertad	p-valor
Estudiantes			1,774	2,976	14	0,01
no discapacitados	9	2,00 ± 0,71				
discapacidad auditiva	7	1,43 ± 0,53				

En la cuarta dimensión, que corresponde a la función socializadora (ver Tabla 4), se observa una moderada diferencia entre las percepciones de los grupos de estudiantes. Con una media de 2,56, los no discapacitados observan una alta inclusión educativa en la función socializadora que ejerce la universidad. Por su parte, con una media de 2,14, los estudiantes con discapacidad auditiva comprenden que la función socializadora se desarrolla en un nivel medio inferior. Esto supone insuficiencia respecto de las medidas de participación de los distintos agentes sociales en favor de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad y con discapacidad auditiva.

Ello implica también que existe una inclusión educativa media en lo que respecta a la señalética que promueve el respeto y la práctica de conductas de inclusión sociocultural de las personas con discapacidad y discapacidad auditiva, así como a la implementación de un sistema de comunicación intercultural en condiciones de inclusión en las actividades educativas curriculares y extracurriculares.

Por otro lado, la concepción del entorno educativo universitario como una organización inclusiva difiere según género (ver Tabla 5). Con una media de 1,67, los estudiantes varones con discapacidad

auditiva muestran una percepción media muy baja. Esto significa que la brecha de exclusión educativa percibida es alta, debido a la escasez de adaptaciones curriculares e implementación de acciones de integración sociocultural de los estudiantes con discapacidad y con discapacidad auditiva. Los estudiantes, por su parte, tienen una percepción de nivel medio más consistente. Esto significa que los estudiantes de género femenino creen que en la universidad se realizan, algunas veces, actividades de inclusión educativa dirigida a estudiantes discapacitados auditivamente.

Como se aprecia en la Tabla 6, la concepción del entorno educativo universitario como una organización inclusiva difiere según los grupos de edad. Con una media de 2,57, los estudiantes con discapacidad auditiva entre los 17 y 21 años muestran una percepción alta a diferencia del grupo de mayor edad (22 a 24 años), quienes, con una media de 1,89, muestran una percepción de nivel medio. Estos resultados permiten comprender que los estudiantes de mayor permanencia en la institución de educación superior y que tienen mayor edad tienen una perspectiva más negativa y crítica de la universidad respecto de cómo una organización académica, de modo transversal, evidencia ser inclusiva.

Tabla 4

Función socializadora del entorno educativo inclusivo universitario

Función motivacional de inclusión educativa	N	Media ± Desviación Estándar	Test - t	Valor crítico de t (dos colas)	Grados de libertad	p-valor
Estudiantes no discapacitados	9	2,56 ± 0,53	1,359	2,976	14	0,01
discapacidad auditiva	7	2,14 ± 0,69				

Tabla 5

Contraste de las percepciones de estudiantes con discapacidad auditiva según género

Percepción de la inclusión educativa	Media ± Desviación Estándar	Test - t	p-valor
Género		-0,597	0,01
Masculino	1,67 ± 0,58		
Femenino	2,00 ± 0,82		

Tabla 6

Contraste de las percepciones de estudiantes con discapacidad auditiva según edad

Percepción de la inclusión educativa	Media ± Desviación Estándar	Test - t	p-valor
Edad		2,361	0,01
17 a 21 años	2,57 ± 0,53		
22 a 24 años	1,89 ± 0,60		

Finalmente, los estudiantes no discapacitados y los estudiantes con discapacidad auditiva cuya procedencia es una universidad de gestión pública evidencian una percepción de la inclusión educativa del entorno universitario de nivel medio (media =1,88). Esto demuestra el débil ejercicio de las funciones de la universidad vinculadas con la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y con discapacidad auditiva (función motivadora, función formativa, función organizativa y función socializadora).

Sin embargo, los estudiantes que pertenecen a universidades de gestión privada indican que existe un entorno inclusivo universitario de nivel alto (2,50). Esto permite establecer una cierta prevalencia de las universidades de gestión privada respecto de las universidades públicas sobre el mejor ejercicio de las funciones universitarias para la inclusión social e inclusión educativa dirigidas a los estudiantes con discapacidad y discapacidad auditiva.

discapacidad como parte de la diversidad cultural humana y como riqueza para la humanidad. Esto corresponde a un modelo teórico que señala que no existe una pérdida de la capacidad en los individuos, sino una condición única que requiere reconocimiento y dignificación; esto es, un reconocimiento social que aún no se alcanza.

Así, según lo observado, los estudiantes con discapacidad y discapacidad auditiva en promedio manifiestan la existencia de un nivel bajo de inclusión educativa en las universidades peruanas, lo cual indica una falta de reconocimiento social y evidencia una gran brecha de atención educativa aún no cubierta hacia las personas con discapacidad.

Pese a ello, el modelo teórico de discapacidad que si está más desarrollado en el contexto universitario peruano es el de derechos humanos, que concibe a la discapacidad como construcción social a través de la interacción contra las barreras sociales infligidas a las personas con discapacidad y discapacidad auditiva.

Tabla 7

Percepciones de los estudiantes por tipo de universidad

Tipo de institución universitaria	Media ± Desviación Estándar	Test - t	p-valor
Origen / tipo		-1,783	0,01
Universidad pública	1,88 ± 0,64		
Universidad privada	2,50 ± 0,76		

4. Discusión

En esta investigación, al reconocer las características de la gestión y organización de la universidad peruana como entorno educativo inclusivo y determinar los niveles de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad y de los estudiantes con discapacidad auditiva, se pudo encontrar que el valor de significancia (el valor crítico observado) es $-1,783 < 0,01$, a través de la prueba *t-student*. Esto permite entender que existe una relación entre ambas variables.

Es decir, en la actualidad, la gestión y organización de las universidades públicas y privadas peruanas en promedio muestran un nivel de inclusión educativa media (media promedio de 2,19) de los estudiantes con discapacidad y de los estudiantes con discapacidad auditiva. Frente a lo mencionado se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, la cual refiere que existen diferencias significativas en la gestión y organización de las universidades públicas y privadas como entorno educativo inclusivo.

Según los resultados obtenidos, se ha determinado que la política, la gestión y la organización de las universidades peruanas se encuentran aún en una etapa inicial en cuanto a la implementación del modelo de diversidad funcional que concibe a la

Ello lo corroboran los resultados de la gestión y organización de la universidad que muestran un nivel medio y nivel medio alto de inclusión educativa en la función motivadora y función socializadora respectivamente.

Lo mencionado es respaldado por las investigaciones de Loayza (2016, 2018), que consolidan la significatividad de la inclusión en la conciencia social de cada ciudadano (gestor o estudiante) en la universidad a través de una reeducación cultural mediante la estrategia política de desarrollo social de la interculturalidad. Asimismo, estos resultados son concomitantes con las investigaciones de Bell, y Swart (2018), que demostraron que los estudiantes con discapacidad auditiva se encuentran significativamente infrarrepresentados y poco apoyados, lo que a menudo resulta en malos resultados académicos con elevados niveles de deserción académica.

Además, el presente estudio, después del análisis de las respuestas de las preguntas libres, concuerda con la investigación de Kermit y Holiman (2018), que determina que, en los estudiantes con discapacidad auditiva, recae la responsabilidad de la inclusión académica, por lo que son ellos antes que la institución universitaria quienes cierran la brecha entre las adaptaciones que se ofrecen y las

necesidades que sienten.

Otra situación que se observa es la desigualdad entre las universidades respecto del apoyo dirigido a las personas con discapacidad auditiva. Ello se debe a que la ideología de inclusión en las organizaciones universitarias es variada, y también a que existe una implementación diversa de las leyes que reconocen y dan una condición especial a las personas con discapacidad y discapacidad auditiva. Esta condición se corresponde con el estudio de Lempinen (2017).

En este sentido, la condición de población vulnerable subsiste en el caso de estudiantes con discapacidad y discapacidad auditiva, debido a que se observa la falta de oportunidades (formativas y organizativas) en la educación superior universitaria, lo cual concuerda con el estudio de Rojas-Rojas et al. (2018) y con la investigación de Vásquez y Loayza (2021). Estos autores expresaron que la escasa inclusión educativa es derivada de la educación básica y se debe al escaso dominio de la lengua de señas por parte de traductores certificados (solo 23 en todo el país), lo cual constituye un déficit de atención y una barrera lingüística.

El estudio permite recoger a través de un cuestionario la percepción de los estudiantes universitarios con discapacidad auditiva sobre el nivel de inclusión educativa que muestra el entorno universitario del que forman parte. Esta investigación exploratoria ha posibilitado hallar diferencias significativas entre las percepciones de las personas con discapacidad auditiva y aquellas que no son discapacitadas, así como encontrar relaciones y diferencias entre estudiantes con discapacidad auditiva según universidad de procedencia, la edad y el género.

Asimismo, el estudio ha permitido validar un cuestionario breve que valora el nivel de inclusión educativa de una institución educativa de nivel superior. No obstante, las limitaciones de la investigación se encuentran en la necesidad de ampliar la población de estudio así como el de extenderse al ámbito provincial y rural, puesto que existen universidades en provincias del interior del país donde la brecha de atención podría ser distinta y los resultados podrían sufrir variaciones significativas.

Finalmente, se identifican dos líneas de investigación: una dirigida a la evaluación de las políticas, reglamentos y controles sobre la implementación de la inclusión educativa en las universidades, y otra línea de estudio referida a las estrategias de inclusión educativa según tipo de discapacidad (visual, auditiva, motora, etc.).

5. Conclusiones

La conclusión principal de la investigación es que se reconocieron las características de la gestión y organización de la universidad peruana como entorno educativo inclusivo, y se determinó una inclusión educativa de nivel medio considerando ambos grupos (con discapacidad auditiva y los no discapacitados). También, se concluye, de acuerdo únicamente con las respuestas de los estudiantes con discapacidad auditiva, que el nivel de inclusión es bajo.

Una segunda conclusión es que, al evaluar el entorno educativo inclusivo de la universidad, se identificaron las funciones que la universidad no está cumpliendo cabalmente como son la función formativa y la función organizativa. Esta situación denota poco compromiso social y escasa competencia intercultural. Por otro lado, la función motivadora y la función socializadora poseen mayor implementación, aunque haya menor brecha de atención en el caso de universitarios de instituciones universitarias de gestión privada.

Finalmente, la investigación concluye con recomendaciones sobre la necesidad de reorientar el modelo de discapacidad centrado en los derechos hacia un modelo de discapacidad centrado en la diversidad funcional con el propósito de que se logre una integración verdadera y significativa de las personas con discapacidad auditiva en la educación superior.

Contribución de los autores

Preparación y ejecución, Desarrollo de la metodología, Concepción y diseño, Edición del artículo, Supervisión del estudio: SMVL, EFLM, ERAM

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID and e-mail

- Shirley Mirella Vásquez León shirleyvasquezl@unife.edu.pe
 <https://orcid.org/0000-0003-1241-8191>
- Edward Faustino Loayza-Maturrano edwloa@lamolina.edu.pe
 <https://orcid.org/0000-0002-1359-8414>
- Eliana Rosa Avalos Monterrey eavalosm@ucvvirtual.edu.pe
 <https://orcid.org/0000-0002-5090-9453>

Referencias

- Antonson, S., Danermark, B., & Lundström, I. (2006). Importance of Social Support for Hard-of-Hearing Students in pursuing their “Educational Careers”. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(4), 298–316. <http://doi.org/10.1080/15017410600874762>
- Bell, D., & Swart, E. (2018). Learning experiences of students who are hard of hearing in higher education: Case study of a South African university. *Social Inclusion*, 6(4), 137-148. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1643>
- Bernard, A., Weiss, S., Rahman, M., Ulin, S., D’Souza, C., Salgat, A., Panzer, K., Stein, J., Meade, M., Mckee, M., & Ehrlich, J. (2022). The impact of COVID-19 and pandemic mitigation measures on persons with sensory impairment. *American Journal of Ophthalmology*, 234, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.ajo.2021.06.019>
- Dalmau, M., & Sala, I. (2015). Análisis de la formación universitaria recibida por los titulados universitarios españoles con discapacidad auditiva en la adquisición de las competencias profesionales. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 46(3), 27-46. <https://doi.org/10.14201/scero20154632746>
- Dangoisse, F., De Clercq, M., Van Meenen, F., Chartier, L., & Nils, F. (2020). When disability becomes ability to navigate the transition to higher education: a comparison of students with and without disabilities, *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 513-528. <http://doi.org/10.1080/08856257.2019.1708642>
- De Oliveira, Y, De Matos, S., Cavalcanti, G. (2015). Comunicação como ferramenta essencial para assistência à saúde dos surdos. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 25(1), 307-320. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312015000100017>
- Gordon, J., & Tavera-Salyutov, F. (2018), Remarks on disability rights legislation, *Equality, Diversity and Inclusion*, 37(5), 506-526. <https://doi.org/10.1108/EDI-12-2016-0114>
- Haug, P., (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Harvey, J. (2018). Contemporary social theory as a tool to understand the experiences of disabled students in higher education. *Social Inclusion*, 6(4), 107-115. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1602>
- Jiménez, A. (2007). Conceptos y tipologías de la discapacidad: documentos y normativas de clasificación más relevantes. En De Lorenzo, R. y Pérez, L., *Tratado sobre discapacidad*. Pamplona: Aranzadi.
- Kermit, P., & Holiman, S. (2018). Inclusion in Norwegian higher education: Deaf students’ experiences with lecturers. *Social Inclusion*, 6(4), 158–167. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1656>
- Lempinen, S. (2017). Towards inclusive schooling policies in Finland: a multiple-case study from policy to practice. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 194–205. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1182942>
- Loayza, E. (2016). El sexto pilar de la educación: el saber productivo o el aprender a producir. *Tierra Nueva*, 11(1), 36–47. <https://doi.org/10.21704/rtn.v11i1.996>
- Loayza, E. (2018). La universidad peruana y el desarrollo nacional: conflictos y posibilidades. *Tierra Nueva*, 12(1), 87–101. <https://doi.org/10.21704/rtn.v12i1.1271>
- Loayza, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- Perera-Rodríguez, V., & Moríña, A. (2019). Technological challenges and students with disabilities in higher education. *Exceptionality*, 27(1), 65-76. <http://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117>
- Rojas-Rojas, L., Arboleda-Toro, N. y Pinzón-Jaime, L. (2018). Caracterización de población con discapacidad visual, auditiva, de habla

y motora para su vinculación a programas de pregrado a distancia de una universidad de Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 97-124. <https://dx.doi.org/10.15359/rec.22-1.6>

Sagone, E. (2017). The role of coping strategies in life satisfaction and psychological well-being: An investigation with deaf and hearing parents. *Life Span and Disability*, 20(2), 273-298. <http://www.lifespanjournal.it/sommario.asp?id=94&ordine=0&anno=2017>

Seale, J. (2017). From the voice of a 'socratic gadfly': a call for more academic activism in the researching of disability in postsecondary education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 153-169. <http://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254967>

Teather, S., & Hillman, W. (2017), The invisible students with disabilities in the Australian education system, *Equality, Diversity and Inclusion*, 36 (6), 551-565. <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2017-0029>

Vásquez, S. y Loayza, E. (2021). La inserción laboral y la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad auditiva en Chíncha Alta. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 177-194. <https://doi.org/10.26490/unep.horizonteciencia.2021.20.776>

West, E. (2015), Moving Toward Inclusion, Including Learners with Low-Incidence Disabilities. *International Perspectives on Inclusive Education*, 5, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 3-12. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000005001>