

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

CARRERA: COMUNICACIÓN SOCIAL

**Tesis previa a la obtención del título de: LICENCIADA EN COMUNICACIÓN
SOCIAL**

**TEMA:
DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN PARA PERSONAS CON
DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA UPS**

**AUTORA:
CARLA ANDREA LEDEZMA ESPARZA**

**DIRECTOR:
FERNANDO PATRICIO GUERRA SIERRA**

Quito, marzo del 2014

DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, autorizo a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de grado y su reproducción sin fines de lucro.

Además declaro que los conceptos y análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad de la autora.

Quito, marzo del 2014

Carla Andrea Ledezma Esparza

C.I.: 120321787-0

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Politécnica Salesiana, por permitirme la realización de este trabajo y dar la apertura necesaria para la investigación del tema de la discapacidad auditiva.

A la Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador (FENASEC), por toda la información brindada a lo largo de la presente investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
ACERCAMIENTO TEÓRICO DE LA COMUNICACIÓN Y ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS EN TORNO A LA DISCAPACIDAD	3
1.1. De una comunicación instrumental a una comunicación participativa y para el cambio social	3
1.1.2. Breve reseña histórica de la comunicación	3
1.1.1.1. Funcionalismo	5
1.1.1.2. Marx y Freud como la base de los estudios de comunicación europeos	8
1.1.1.3. Teoría Crítica	9
1.1.1.4. Estructuralismo	10
1.1.2. Un nueva mirada de la comunicación desde Latinoamérica	11
1.1.2.1. La Escuela Latinoamericana de Comunicación (ELACOM) como construcción continua del pensamiento comunicacional en Latinoamérica	12
1.1.2.2. La comunicación y el desarrollo: Una visión necesaria para entender la propuesta participativa de la ELACOM	14
1.1.3. La comunicación participativa y para el cambio social: una comunicación necesaria para la inclusión.	17
1.1.4. Una comunicación para la accesibilidad de las personas con discapacidad	20
1.2. La discapacidad: ¿problema social o comunicativo?	21
1.2.1. ¿Por qué “persona con discapacidad” y no discapacitado, enfermo, minusválido, incapacitado o persona con capacidades especiales?	22
1.2.2. Definiciones claves para la discapacidad	25
1.2.3. Paradigmas de la discapacidad	28
1.2.4. Tipos de discapacidad	30
1.2.4.1. La discapacidad intelectual	30

1.2.4.2. La discapacidad física	30
1.2.4.3. La discapacidad visual	30
1.2.4.4. La discapacidad múltiple	30
1.2.4.5. La discapacidad auditiva	31
1.2.5. Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)	33
1.3. Estudio descriptivo y teórico de las estrategias comunicacionales	34
1.3.1. Breve reseña histórica de las estrategias	34
1.3.2. ¿Qué es estrategia?	36
1.3.3. Comunicación estratégica y Estrategias comunicativas	37
1.3.3.1. Estrategias de comunicación	39
CAPÍTULO II	42
DISCAPACIDAD AUDITIVA Y COMUNICACIÓN	42
2.1. La discapacidad auditiva en Ecuador	42
2.1.1. Breve descripción de la discapacidad en el Mundo y en Ecuador	42
2.1.2. Breve descripción de la discapacidad auditiva en Ecuador	44
2.1.2.1. La importancia de la Lengua de Señas Ecuatoriana	46
2.1.2.2. Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador	47
2.2. Discapacidad auditiva y educación	48
2.2.1. La educación para personas con discapacidad auditiva	48
2.2.1.1. En el mundo	48
2.2.1.2. En Ecuador	51
2.2.2. Propuestas de educación para estudiantes con discapacidad auditiva en Ecuador	54
2.2.2.1. Enfoque auditivo-oral	54
2.2.2.2. Método verbo-tonal	55
2.2.2.3. Sistema de comunicación bimodal	55
2.2.2.4. La Comunicación total	56

2.2.2.5. Modelo Bilingüe-Bicultural	56
2.3. Discapacidad auditiva, educación y comunicación	57
2.3.1. Algunas barreras en la educación y comunicación de las personas con discapacidad auditiva	57
2.3.2. La comunicación y su rol para la inclusión educativa de las personas con discapacidad auditiva	59
2.3.3. Las TIC's en la educación para estudiantes con discapacidad auditiva	61
2.3.4. Estrategias de comunicación y discapacidad auditiva	63
2.4. La comunicación y las personas con discapacidad auditiva en la UPS (diagnóstico en el Campus El Girón)	66
2.4.1. Descripción de la Universidad Politécnica Salesiana	66
2.4.1.1. Organigrama de la UPS	67
2.4.1.2. Organigrama de Sede	68
2.4.1.3. Pedagogía Salesiana	69
2.4.1.4. Misión	69
2.4.1.5. Visión	69
2.4.1.6. Políticas de inclusión de la UPS	70
2.4.1.7. Estudiantes con discapacidad en la UPS, Sede Quito	71
2.4.2. Metodología del diagnóstico en el Campus el Girón de la UPS, Sede Quito	75
2.4.2.1. Mapa del lugar del diagnóstico	76
2.4.2.2. Participantes	76
2.4.2.3. Instrumentos	76
2.4.2.4. Procedimiento	77
2.4.3. Resultados	79
2.4.3.1. Procedimiento para el análisis de datos	79
2.4.3.2. Análisis de los resultados de las encuestas	79
2.4.3.3. Análisis de los resultados de las entrevistas	87

CAPÍTULO III	97
ESTRATEGIAS HACIA UNA COMUNICACIÓN INCLUSIVA Y PARTICIPATIVA PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA UPS	97
3.1. De la investigación a la reflexión	98
3.2. De la reflexión a las estrategias	101
3.2.1. Estrategias Transversales	101
3.2.2. Estrategias de Sensibilización	105
3.2.3. Estrategias de Investigación	106
3.2.4. Estrategias de Adecuaciones para la Inclusión	108
3.2.5. Estrategias para la Comunicación	114
CONCLUSIONES	116
RECOMENDACIONES	118
LISTA DE REFERENCIAS	119

RESUMEN

Para el presente trabajo se realizó un diagnóstico en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), Sede Quito, Campus El Girón, entre junio y julio del 2013; apoyado en encuestas a 115 docentes, 88 miembros del personal administrativo, 164 estudiantes sin discapacidad, 6 estudiantes con discapacidad auditiva; y entrevistas a 2 miembros del departamento de Bienestar Estudiantil de la UPS, 3 personas con discapacidad auditiva de la Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador (FENASEC), y la directora del Instituto Nacional de Audición y Lenguaje (INAL). Todo esto con el objetivo de diseñar estrategias para implementar sistemas de comunicación (tecnológicos y no tecnológicos) que permitan la inclusión de personas con discapacidad auditiva a la UPS; a través de una investigación teórico-práctica. Se encontró que la universidad carece de experiencia y adaptaciones para que las personas con discapacidad auditiva puedan ser incluidas en esta institución, sin embargo consta de políticas que sirven como marco de acción para el cambio. Frente a esto, se diseñó un conjunto de estrategias de comunicación para dar paso a la construcción conjunta de una universidad inclusiva para las personas con discapacidad auditiva, teniendo como eje transversal la comunicación participativa.

Palabras clave: comunicación, discapacidad auditiva, estrategias de comunicación

ABSTRACT

On this investigation, it was made a diagnostic of the Universidad Politecnica Salesiana (UPS), Headquarters Quito, Campus El Girón, between June and July of 2013, supported by surveys of one-hundred and fifteen teachers, eighty-eight administrative staff, one-hundred and sixty four students without disabilities, and six hearing impaired students, as well as, two interviews with members of the UPS student Welfare department, three hearing impaired people from the Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador (FENASEC), and the director of the Instituto Nacional de Audición y Lenguaje (INAL). All of this with the objective of designing strategies to implement communication systems (technological and non-technological) which allow the inclusion of people with hearing impairment to the UPS; through theoretic and practical research. It was found that the university lacks experience and appropriate means for people with hearing disabilities to be included on this institution, however, UPS has a set of policies which serve as a framework to change this situation. Therefore, it was designed a group of communication strategies for starting a joint construction of an inclusive university to people with hearing impairment with the main focus on participative communication.

Keyword: communication, hearing impairment, communication strategies.

INTRODUCCIÓN

Establecer relaciones entre la diversidad humana es parte fundamental de la comunicación. Esta sirve con un proceso a través del cual se puede diseñar y construir un desarrollo propio, acorde a las necesidades de los distintos grupos, parte de esta diversidad humana son las personas con discapacidad quienes, durante muchos siglos, han permanecido excluidas de los procesos sociales a causa de los imaginarios que las mostraban como seres enfermos, inútiles y dependientes, a quienes había que brindar asistencia.

En los últimos tiempos, estas miradas fueron sustituidas por un enfoque de derechos que reconoce la deficiencia característica de la persona con discapacidad, pero a la vez valida su condición humana, es decir que, las personas con discapacidad gozan de los mismos derechos de aquellas que no tienen deficiencias y por lo tanto, es la sociedad en conjunto que debe adaptar el medio y hacerlo accesible para todos.

En este sentido, el interés social, académico y personal de la presente investigación, es aportar -por medio de la comunicación- a la construcción de un espacio educativo accesible en la educación superior que brinde igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad.

A pesar de que el presente trabajo está delimitado en el campo de la discapacidad auditiva, se pretende motivar otros procesos de investigación que aporten a la inclusión de las personas con diferentes discapacidades en las instituciones de educación superior, con el propósito de aportar en la construcción de una sociedad con espacios y espacio para todos.

El problema de investigación surge al notar que en Ecuador, aún no existen universidades inclusivas con las adaptaciones necesarias para el ingreso y participación de las personas con discapacidad auditiva.

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) ha realizado adaptaciones para la inclusión de personas con discapacidad visual y física, se decidió investigar acerca de los cambios

que se deberían realizar para que ésta universidad también abra sus puertas a personas con deficiencias auditivas. En este sentido, se planteó como objetivo: Diseñar estrategias para implementar sistemas de comunicación (tecnológicos y no tecnológicos) que permitan la inclusión de personas con discapacidad auditiva a la UPS, a través de una investigación teórico-práctica.

Para el alcance del objetivo se comenzó con la revisión bibliográfica respectiva del tema y posteriormente se llevó a cabo un diagnóstico (con métodos cuantitativos y cualitativos) en el Campus El Girón de la Sede Quito, durante el periodo académico marzo-julio 2013, entre los meses de junio y julio específicamente. Además, se realizaron varias entrevistas, algunas dirigidas a personas sordas adultas que testificaron sobre su experiencia en la educación superior y manifestaron sus necesidades para la inclusión educativa.

Para la presentación de este trabajo, se elaboraron tres capítulos. El primero aborda el marco teórico la investigación con tres ejes principales: la comunicación, la discapacidad auditiva y las estrategias comunicativas. El segundo capítulo profundiza más en la historia educativa de las personas con discapacidad auditiva, presenta el proceso investigativo y el análisis de los resultados. Finalmente, en el tercer capítulo, se diseñan las estrategias correspondientes a realizar para la inclusión de las personas con discapacidad auditiva en la UPS.

Cabe mencionar que este tema consta de muy poca bibliografía específica que ayude a comprender la realidad de las personas con discapacidad auditiva en el país, por tal motivo, algunos de los trabajos citados corresponden a manuales que ha publicado la Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador (FENASEC), a los que fue necesario recurrir por falta de otras fuentes bibliográficas más adecuadas.

Finalmente, esta investigación no se hubiera podido realizar sin la apertura de la Universidad Politécnica Salesiana, institución que demuestra constantemente su interés por ser inclusiva; y sin la colaboración de los miembros de la FENASEC, que estuvieron presentes para aclarar todas las dudas que surgieron en el proceso.

CAPÍTULO I

ACERCAMIENTO TEÓRICO DE LA COMUNICACIÓN Y ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS EN TORNO A LA DISCAPACIDAD

1.1. De una comunicación instrumental a una comunicación participativa y para el cambio social

1.1.2. Breve reseña histórica de la comunicación

La comunicación atraviesa todas las esferas de la sociedad y sin duda es necesaria para generar relaciones entre sus miembros. Si se observa, se puede notar que está presente como una constante: en las relaciones humanas, en el lenguaje, en la lengua, en los signos, en los sistemas de comunicaciones (carreteras, vías fluviales o marítimas, las redes telefónicas, correos, etc.), en los medios de comunicación (prensa, radio, televisión, internet), en los discursos, en la propaganda, y hasta se la puede visibilizar en la manera cómo se encuentran organizadas las ciudades y sus habitantes. En este sentido, la comunicación es esencial para la vida y para el desarrollo de la misma; el empleo que se le dé depende de cómo se la entienda, de acuerdo a los intereses que la atraviesen y al contexto en el que se la necesite.

De esta manera, la comunicación ha sido y sigue siendo estudiada desde diferentes miradas que han desarrollado variedad de teorías y modelos que comprenden y explican su funcionamiento. Así, las concepciones y los usos que se han generado a partir de estos estudios son múltiples.

Para Serrano, Piñuel Raigada, Sanz, & Arias Fernández (2011, pág. 18) “La Teoría de la Comunicación estudia la capacidad que poseen algunos seres vivos de relacionarse con otros seres vivos intercambiando información [...] La comunicación, por ser una forma de interacción, supone la participación de al menos dos Actores”.

También los Mattelart (1997) hacen referencia a la concepción de comunicación que generó la Escuela de Palo Alto con sus investigaciones, para la cual: “La esencia de la comunicación reside en procesos de relación e interacción [...] Todo comportamiento

humano tiene un valor comunicativo” (pág. 48). Por otro lado, la Escuela Latinoamericana de la Comunicación tiene una mirada distinta; ya que la concibe más como un proceso que puede aportar a la transformación de la realidad, es decir: “La comunicación como un proceso que hace énfasis en condiciones dinámicas y de cambio social” (León Duarte, 2008, pág. 72).

Como se puede notar, todas las concepciones citadas se refieren a la comunicación como un acto de relación entre dos o más personas (o seres vivos), y el intercambio de información es fundamental, sin embargo, como se dijo anteriormente, la comunicación ha sido entendida desde diferentes miradas según los intereses de quienes la investigan y el lugar desde donde parten. Es así como este acto humano y natural ha sido estudiado desde una perspectiva instrumental y persuasiva, hasta una mirada participativa que busca generar procesos de cambio social. Estas visiones serán expuestas con mayor detenimiento a continuación, con el propósito de explicar cómo la comunicación está relacionada con el trabajo de la inclusión de las personas con discapacidad (con énfasis en la auditiva) y a su vez cómo el entendimiento de ésta y su uso han generado barreras y exclusión hacia dichas personas, que al igual que todos son seres humanos y gozan de los mismos derechos y deberes.

En párrafos anteriores se dijo que la comunicación está presente en la vida del ser humano y ha acompañado a este durante toda su historia: en la conformación de sus culturas, en la interacción y relación de los individuos en sus sociedades, en las acciones cotidianas y demás. Sin embargo, las primeras concepciones de una “ciencia de la comunicación” (Mattelart & Mattelart, 1997, pág. 13) se gestaron en el siglo XIX; en el cual la comunicación, centrada en las redes físicas, se proyectó hacia la idea del progreso (Mattelart & Mattelart, 1997).

Como resultado de lo anterior, la comunicación comenzó a ser estudiada como mecanismo para influir en la sociedad, por lo que los investigadores se enfocaron más en entender la comunicación de masas que en profundizar y explicar la esencia en sí de la comunicación (Abellán, 2007).

Así es como en una sociedad industrializada el estudio de la comunicación da sus primeros pasos, enfocado no tanto a ésta como proceso sino como producto, ya que en tal entorno los medios y el manejo de la información toman vital importancia para el ordenamiento de la sociedad.

Los estudios de comunicación comenzaron en Estados Unidos y Europa, desde donde surgieron tres grandes paradigmas que más adelante serían cuestionados por Latinoamérica que propondría otra manera de entender y explicar la comunicación. Un paradigma se entiende como un conjunto de creencias, métodos y teorías aceptadas por una comunidad científica en un momento determinado de la historia; por lo cual éste es el que rige en las investigaciones, la interpretación y el análisis de un objeto de estudio. Como dice Kuhn (2005): “Una investigación histórica profunda de una especialidad dada, en un momento dado, revela un conjunto de ilustraciones recurrentes y casi normalizadas de diversas teorías en sus aplicaciones conceptuales, instrumentales y de observación. Ésos son los paradigmas de la comunidad revelados en sus libros de texto, sus conferencias y sus ejercicios de laboratorio”. (pág. 80)

Según Muñoz (1989) “Tres han sido los paradigmas que de una manera global se han acercado a la comunicación entendiéndola como fenómeno psicosocial: el funcionalconductismo –paradigma procedente de la psicología y de la sociología-, la teoría crítica- a su vez paradigma de la filosofía- y, por último, el estructuralismo, síntesis entre antropología, lingüística y filosofía” (pág. 22). Sin embargo, la misma autora reconoce que la teoría crítica y el estructuralismo que provienen de Europa parten de los postulados de Marx y Freud. Así es como Muñoz (1989) sostiene que: “se interrogan acerca de los efectos que sobre el individuo y la sociedad están ejerciendo la sociedad de consumo y sus sistemas de comunicación” (pág. 65).

1.1.1.1. Funcionalismo

El funcionalismo nace en las investigaciones que se realizan en Estados Unidos sobre la comunicación para la construcción de una ciencia social sobre bases empíricas; siendo la Escuela de Chicago su centro y teniendo su supremacía hasta antes de la Segunda Guerra Mundial (Mattelart & Mattelart, 1997). Este paradigma, como dice Muñoz

(1989) combina diversos estudios en “psicología social, la sociometría, la estadística, el marketing, etcétera” (pág. 23), por lo que la comunicación resulta de la mirada y la combinación de varias ciencias.

Durante estos años, la Escuela de Chicago tiene mayor atención hacia el estudio de la inmigración y la integración de los inmigrantes a la sociedad estadounidense, por lo que se considera importante la función de los medios. En esta misma época, los investigadores Park y Bugess, elaboran un intento de aplicación de la teoría de la ecología al estudio de las comunidades humanas a través de la “ecología humana”, en la cual se diferencia dos niveles: el nivel “biótico de la organización humana” y el nivel social y cultural del que se encarga la comunicación como “instrumento de dirección y de control” para permitir a los individuos unirse a la sociedad (Mattelart & Mattelart, 1997, págs. 24-25).

Luego de la Segunda Guerra Mundial, EE.UU. tenía el modelo de sociedad ideal, democrática, organizada, buena y liberal; aunque no se tomaba en cuenta la exclusión que existía hacia las minorías, se creía que éste era el estado que debían alcanzar el resto de sociedades (Martínez Terrero, 2006).

La teoría de comunicación que se configura de dichos estudios “se desarrolla como una *tecnología social*, y sus métodos de investigación son los de la sociología (...) la filosofía de la sociedad industrial” (Muñoz, 1989, pág. 24). De esta manera, la comunicación y su entendimiento reflejan las necesidades de dicha sociedad, que son en sí la producción y el consumo. Es así que dentro de este paradigma la comunicación es explicada como una herramienta tecnológica y como el manejo de mensajes desde un *emisor* a un *receptor* que pueden persuadir a este último.

Con las investigaciones de Harold Lasswell aparece la corriente de la *Mass Communication Research*, que se inicia con los estudios de la propaganda que “constituye el único medio de suscitar la adhesión de las masas; además, es más económica que la violencia”. (Mattelart & Mattelart, 1997, pág. 28). Debido a que los medios se construyen como instrumentos útiles para los gobiernos y la regulación y el orden de la población, Lasswell -en 1948- plantea su famosa fórmula de cinco preguntas

que permite analizar a estos y a los efectos que producen: “¿quién dice?, ¿qué dice?, ¿en qué canal?, ¿a quién lo dice?, ¿con qué efecto?” (Toussaint, 2008, pág. 15). Los Mattelart (1997) traducen estas preguntas a la aplicación de: “análisis de control”, “análisis de contenido”, “análisis de los medios de comunicación o soportes”, “análisis de la audiencia” y “análisis de los efectos” (pág. 30).

Para Lasswell, citado por los Mattelart (1997), las tres funciones principales de la comunicación en la sociedad son: “la vigilancia del entorno”, “la puesta en relación de los componentes de la sociedad para producir una respuesta al entorno” y “la transmisión de la herencia social” (pág. 31).

Para Lazarsfeld, mencionado por Toussaint (2008), los medios de comunicación tienen la “función de conferir prestigio”, la “función de reforzar las normas sociales” y la “disfunción narcotizante” (pág. 16), es decir que la persona que se informa a través de los medios cree participar de los hechos cuando en realidad no aporta para el cambio, disminuyendo así su tiempo para la organización social.

Por otro lado, en esta misma corriente funcionalista, se generó un sistema lineal o matemático de la comunicación, propuesto por Shannon. Este modelo básicamente sostiene que un mensaje emitido desde un punto debe llegar a otro punto y poder ser reproducido con exactitud, generando una cadena que contiene los siguientes elementos: fuente de información, codificador o emisor, canal, decodificador o receptor y destino (Mattelart & Mattelart, 1997).

Más adelante, con la Escuela de Palo Alto surge una crítica a este esquema y sugiere que al igual que el emisor, el receptor también tiene un papel importante y no es solo un ente obediente que recibe información sin discernirla ni reflexionarla. Para los pensadores de esta escuela la comunicación es más un proceso de interacción entre personas que un proceso unilateral (Mattelart & Mattelart, 1997).

Con esta breve exposición de los estudios de algunos investigadores de la corriente funcionalista, se puede notar que en ésta se analiza la comunicación en respuesta a las necesidades de una sociedad industrial; la cual requiere de los grandes medios para hacer

llegar sus mensajes y producir efectos en la población. En este contexto, se construye una comunicación vertical que reduce un proceso humano y de participación en un proceso instrumental. Con esto no se pretende desvalorizar los estudios de esta corriente, pero sí recalcar que la comunicación va más allá de los medios, de sus usos y sus efectos como se explicará más adelante.

1.1.1.2. Marx y Freud como la base de los estudios de comunicación europeos

Tanto la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt como el Estructuralismo, que aparece años después, tienen sus cimientos en las teorías desarrolladas por Marx y Freud.

Por un lado, sostiene Muñoz (1989), “La teoría marxiana entiende el conjunto de la sociedad como un complejo sistema comunicativo. Comunicación mediada por el fenómeno histórico de la alienación” (pág. 75). Para Marx la sociedad se conforma de una infraestructura y una superestructura. En la primera se encuentran el proceso de producción y las tecnologías; mientras que en la segunda se encuentran las ideas y creencias de un grupo específico que regula la percepción de la sociedad que tienen el resto de miembros y por consiguiente sus conductas (Muñoz, 1989). “Según Marx, en la comunicación ideologizada de las sociedades industriales, el grupo dominante –el que posee los medios de transmisión, creación y difusión de las ideas-, introduce un sistema de valores que condicionan la conducta y la percepción colectiva” (Muñoz, 1989, pág. 79). Es aquí donde se hace visible la comunicación y su uso persuasivo en la sociedad, desde la teoría marxiana.

Por otro lado, la teoría freudiana dio su gran aporte al estudio y a la interpretación del comportamiento de las masas, desde el psicoanálisis; así las categorías de instinto, eros y violencia van a entenderse como parte de la realidad que permite comprender el porqué de la historia, de la cultura y de los comportamientos humanos que tienen su devenir en la actualidad (Muñoz, 1989).

Esto relacionado con la comunicación desemboca en la comprensión del comportamiento de la masa, que es manipulada por un grupo dominante. Como sostiene Muñoz (1989):

La identificación de la colectividad con unos contenidos específicos, la capacidad con que el mismo individuo proyecta sobre su conciencia esos mensajes y cómo

compensa a la vez con ellos su existencia diaria y, finalmente, cómo el grupo social dominante logra que el sujeto-masa sublime sus finalidades encauzándolas hacia una lógica del deseo de sistema postindustrial [...] confirman la validez epistemológica y metodológica de la propuesta freudiana. (pág. 102)

La combinación de las teorías de ambos autores, Marx y Freud, darían inicio a dos paradigmas de comunicación que se verán a continuación: La Teoría Crítica y el Estructuralismo.

1.1.1.3. Teoría Crítica

La Teoría Crítica nace en la Escuela de Frankfurt, institución que con el ascenso del nazismo al poder sería disuelta. Tiene como principales exponentes a: Adorno, Horkheimer y Benjamin (Toussaint, 2008). Como su nombre lo indica, esta escuela, inspirada en la teoría marxista, critica a los medios de comunicación y explica como “esos canales de transmisión aparentemente inofensivos son un flujo continuo de *modificaciones y reajustes* del poder” (Muñoz, 1989, pág. 104).

Es así que desde un pensamiento marxista, los medios pertenecen a la superestructura (ésta incluye también a la política, la educación y la cultura), que a su vez está condicionada por la estructura, es decir lo económico (Martínez Terrero, 2006).

Adorno y Horkheimer crean el concepto de “industria cultural” con el cual analizan cómo la cultura se ha convertido en una mercancía por la gran producción industrial de bienes culturales (películas, revistas, programas de radio, etc.) que se generan para cubrir la demanda del sistema, en función de la economía (Mattelart & Mattelart, 1997).

Los Mattelart (1997) también explican cómo Benjamin sostiene que la obra de arte, en la era de su reproducción en masa y no de su producción única, se debe a intereses económicos. Es así como se puede decir que la teoría crítica desvela aquello que hay detrás del uso de la comunicación como producto, a través de los medios de comunicación masivos, para controlar conciencias y responder a los intereses y a los beneficios económicos del sistema y de aquellos que lo controlan.

1.1.1.4. Estructuralismo

El estructuralismo surge en Europa, a partir del estudio lingüístico de Saussure, como una corriente que estudia la comunicación (Toussaint, 2008). Según sostiene Muñoz (1989), “la propuesta estructuralista se orienta entonces hacia una delimitación de los niveles –profunda y superficial- que conforman una determinada estructura social o cultural [...] la ley de *totalidad*, la ley de *transformación* y la ley de *autoajuste o regulación* formalizan el sistema de estructuras (pág. 206).

Continuando con Muñoz (1989) se puede entender que la totalidad es un conjunto de partes interrelacionadas entre sí que con su integración conforman la estructura; y ésta tiene un proceso de regulación interna que determina a las subestructuras. Es así como para comprender la comunicación desde el estructuralismo “habrá que dirigirse a la misma constitución interna del discurso ideológico de los medios” (Muñoz, 1989, pág. 206).

Esto se expresa mejor con los estudios de Althusser que explica que además de los instrumentos represivos del Estado que son el ejército y la policía, existen los “aparatos ideológicos de Estado” (entendidos como significantes) que son la escuela, la Iglesia, la familia y los medios de comunicación, entre otros; gracias a los cuales se ejerce una influencia y dominación ideológica desde una clase con poder sobre otras clases, que naturalizan y legitiman su situación (Mattelart & Mattelart, 1997).

A esto se añade que, los Mattelart (1997) refiriéndose a las tesis de Foucault, explican cómo este autor habla de un nuevo tipo de disciplina, la “disciplina-mecanismo”, ejercida con dispositivos de vigilancia que lograban que el individuo interiorice ésta debido a su continua exposición al control. Es así como Foucault sostiene, dicen los Mattelart (1997), que la figura del panóptico que observa y controla a los vigilados sin que estos puedan ver, se ha adaptado a la televisión que invierte el sentido y hace que los vigilados puedan ver sin ser vistos; ya no por control sino por seducción.

Desde esta perspectiva, la comunicación a través de los medios masivos es un aparato de regulación, control y vigilancia de los procesos internos del conjunto de las subestructuras para mantener la estructura en pie. En el estructuralismo la estructura está

formada por la interrelación de unidades que son formas de significantes, que al interpretarlos se puede comprender el sentido de la estructura. Así, la estructura es entendida como una totalidad cerrada en la cual no intervienen elementos externos o ajenos que pongan obstáculos a la interpretación de los significantes, lo que hace que ésta sea estudiada solo hacia el interior (Gallardo Cano, 2006). De esta manera “Al descontextualizar un grupo humano o una comunidad para conocer el sentido de sus acciones, se hace omisión no sólo de los nexos de esa comunidad con otras culturas, sino que se elimina el carácter temporal del mismo. De ahí que se afirme que el estructuralismo, aparte de ser ahistórico como el funcionalismo, también es “acrónico” (Gallardo Cano, 2006, pág. 107).

En este sentido, desde la mirada de todos los paradigmas expuestos, el estudio y la práctica de la comunicación se enfoca, casi de manera exclusiva, en los medios masivos como reguladores, controladores, reproductores de los bienes de la “industria cultural”, dispositivos de vigilancia, etc., a diferencia de la Escuela Latinoamericana de Comunicación que, como se verá a continuación, se configura como una voz disidente y una propuesta alterna que profundiza en la comunicación como un proceso social, de diálogo, relación, participación, etc., en búsqueda de un cambio para la sociedad.

1.1.2. Un nueva mirada de la comunicación desde Latinoamérica

La propuesta latinoamericana de comunicación surge en un contexto político, económico y social que está estrechamente relacionado al desarrollo y su aplicación en las sociedades “tercermundistas”. Como se verá a continuación, la comunicación que se aplicaba desde EE.UU. hacia Latinoamérica, a través de programas de desarrollo, era totalmente vertical e instrumental. Lo que suponía que: 1. El desarrollo era visto como etapas por las que tenían que atravesar los habitantes del “tercer mundo” para llegar a ser modernos como el “primer mundo”; 2. La comunicación era una herramienta necesaria que brindaba información e instruía a la población “ignorante” para lograr atravesar esas etapas necesarias del camino del “progreso”.

Según Barranquero (2005), “la comunicación se concebía como un instrumento capaz de ayudar a los países más ‘rezagados’ sobre las bases del crecimiento económico, la

construcción nacional y el cambio de actitudes individuales a favor del progreso y la técnica” (pág. 9). Contrario a estas ideas, surgió un nuevo tratamiento y comprensión de la comunicación en Latinoamérica; la cual está ligada a la gente, a sus procesos sociales y a la transformación de estos por medio de la participación. Como dice Alfaro Moreno (1993) “La comunicación está ligada directamente al desarrollo, no sólo como aporte auxiliar y metodológico al mismo, sino como objeto mismo de transformación de la sociedad y de los sujetos que la componen [...] Está así comprometida, consciente o inconscientemente, con modelos y proyectos, macro y microsociales, y con los procedimientos que se implementan para plasmarlos” (pág. 11).

En este sentido, la comunicación es fundamental para generar la inclusión de las personas con discapacidad (en este caso auditiva), ya que a través de la construcción de procesos participativos y de diálogo, se pueden diseñar estrategias en base a las necesidades reales de estas personas y no imponer un criterio ajeno que puede resultar errado. Por tal motivo, es necesario profundizar más en la comprensión de la comunicación desde la mirada latinoamericana y su propuesta.

1.1.2.1. La Escuela Latinoamericana de Comunicación (ELACOM) como construcción continua del pensamiento comunicacional en Latinoamérica

La Escuela Latinoamericana de Comunicación, ELACOM, es un proyecto institucional en constante construcción que propone nuevas miradas, nuevos usos y un nuevo pensamiento de la comunicación, basándose en la realidad latinoamericana y su contexto social, histórico y temporal (León Duarte, 2008). Los investigadores y comunicadores que fueron conformando esta escuela tienen como premisas de partida: “Una estricta vinculación a la praxis, un fuerte componente crítico-político, una orientación hacia el cambio social en las teorías y una cierta huida del funcionalismo y positivismo imperante en las nacientes ciencias de la comunicación” (Barranquero, 2005, pág. 10).

Según León (2008) la ELACOM tiene su primer período de 1960 a 1970 -tomando como referencia importante los postulados de la teoría de la dependencia-, a partir del cual se da un giro a la forma en cómo se había tratado y entendido la comunicación

desde la visión de las escuelas occidentales: “El cambio de perspectiva gira de la orientación de descubrir qué es lo que los medios hacen con la gente a la perspectiva de observar qué es lo que la sociedad, sus dinámicas y los individuos hacen con su comunicación” (León Duarte, 2008, pág. 71). Así, se da un cambio de perspectiva de una comunicación “modernizadora” a una “participativa” (Barranquero, 2005, pág. 10).

Posteriormente, en los años noventa se toma conciencia de la característica transdisciplinar del estudio de la comunicación; que particularmente está comprometida social y éticamente al cambio social en Latinoamérica (León Duarte, 2008). En este sentido, “La ELACOM, es la construcción de un nuevo modelo de análisis que se preocupa por la reflexión de la comunicación como un fenómeno sociocultural, con la mediación social de la comunicación, con la cultura popular y con la vida cotidiana” (León Duarte, 2008, págs. 73-74).

Así se entiende que la propuesta de esta escuela de pensamiento es necesaria para transformar, a través de procesos comunicativos, la realidad de América Latina ya que supera la visión instrumentalista de la comunicación y la comprende como un fenómeno humano transversal; el cual es necesario para generar participación en los procesos sociales que a su vez conducen a un cambio, como por ejemplo trabajar por una sociedad diversa e incluyente.

Más específicamente hablando, esta nueva mirada de la comunicación permite abrir campo al trabajo de la inclusión de las personas con discapacidad en Ecuador, partiendo del derecho que tienen a la comunicación, como rezan los numerales uno y cuatro del artículo 16 de la Constitución:

1.-Una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos [...] 4.-El acceso y uso de todas las formas de comunicación visual, auditiva, sensorial y a otras que permitan la inclusión de personas con discapacidad. (Constitución de la República del Ecuador , 2008)

Para abordar la relación entre la comunicación y la inclusión de las personas con discapacidad (auditiva) en un medio tan importante como es el académico, es necesario

explicar la conexión entre comunicación y desarrollo, ya que es desde ahí donde surge la propuesta participativa de la comunicación para el cambio social.

1.1.2.2.La comunicación y el desarrollo: Una visión necesaria para entender la propuesta participativa de la ELACOM

1.1.2.2.1 Breve recuento histórico de la comunicación y el desarrollo

Inicialmente la noción de *desarrollo* estaba ligada a la idea de progreso. Esto se reflejó en el discurso “Catorce Puntos para la Paz” del ex presidente de los Estados Unidos, Woodrow Wilson, en 1918. En este sostuvo la necesidad de fomentar el progreso en las naciones, es decir, su modernización tecnológica, institucional y de forma de vida (Unicef, 2006). Años después, en 1949 el ex presidente Harry S. Truman instaló de manera definitiva el término *desarrollo* en su “Discurso sobre el Estado de la Unión” (Unicef, 2006). Además, acuñó el término *subdesarrollo* en su discurso de toma de posesión (Esteva, 2011). En éste se hablaba de cuatro campos de acción y el último sostenía que “debemos embarcarnos en un audaz nuevo programa para hacer que los beneficios de nuestros avances científicos y el progreso industrial estén disponibles para el mejoramiento y el crecimiento de las áreas subdesarrolladas” (Truman, 1949, pág. s/p)

A partir de ese momento, el desarrollo ingresaría a América Latina, en forma de planes, programas y proyectos, para ‘colaborar’ con su crecimiento económico y modernización. EE.UU. y la URSS eran las dos grandes potencias del momento que, luego de la guerra, tenían que reconvertir su industria armamentística en una industria pacífica que produjera tractores en vez de tanques y aviones civiles en lugar de aviones de guerra. Pero para realizar tal cosa, se necesitaba un amplio mercado de consumidores que en ese momento estaba quebrado: Europa y el Tercer Mundo. Por lo tanto, para convertirlos en consumidores tenían que mejorar su calidad de vida y su economía (Gumucio Dragon, 2011),

Por un lado, los países industrializados, con intereses de por medio, vieron la necesidad de colaborar con Europa, apareciendo así el Plan Marshall. Por otro lado, en el Tercer mundo “incluyen la cooperación militar y la ayuda para el desarrollo, lo cual tiene como función conservar los lazos políticos y económicos” (Gumucio Dragon, 2011, pág. 21). Para apoyar estos procesos, la información y la propaganda fueron herramientas

indispensables, señala Gumucio Dragon (2011); a la vez que sostiene que desde aquella época hasta nuestros días el desarrollo es pensado para mejorar la producción de las naciones pobres y tecnificarlas para que lleguen a ser la imagen y semejanza de los países industrializados, dejando de lado sus valores culturales y reales necesidades.

Alfaro (1993) explica que hay dos caminos diferentes para comprender la comunicación y su rol en la sociedad, los cuales influyen en las acciones de desarrollo. La primera, es la comunicación vista como “difusión y efecto”, la cual interviene en la implementación de proyectos y trata a los medios desde una mirada instrumental, que son capaces de impactar de una manera lineal sin tratar los conflictos que se generan en las personas y sus sensibilidades. Según Barranquero (2005) esta visión de desarrollo era limitada y los programas que se implementaban en la región reproducían la situación de dependencia de las sociedades y sus grupos más vulnerables; por tal motivo era necesario generar una nueva propuesta de comunicación y una concepción distinta de desarrollo que estuviera relacionado con el contexto de la región y su necesidad de autonomía.

América Latina supone al desarrollo como algo que va mucho más allá del ámbito del crecimiento económico y de la modernización. En este sentido, Gumucio Dragon (2011) sostiene que “Una de sus premisas principales es que las causas del subdesarrollo son estructurales, tienen que ver con la tenencia de la tierra, con la falta de libertades colectivas, con la opresión de las culturas indígenas, con la injusticia social y otros temas políticos y sociales, y no solamente con la carencia de información y conocimiento” (pág. 20).

Así es como el segundo camino de la comprensión de la comunicación, totalmente opuesto al anterior, es: “la comunicación como una relación” (Alfaro Moreno, 1993, pág. 24).

[...] partir de la realidad concreta y volver luego a ella en el diálogo directo mismo y en los escenarios públicos, como camino metodológico de construcción del mundo simbólico, facilitando interlocuciones y apropiaciones de los proyectos. [...] Así, los proyectos se ven reforzados y extendidos en la construcción de relaciones y el trabajo sobre la opinión de beneficiarios, dentro de un proyecto y fuera de él, están siendo tocados por la comunicación. (Alfaro Moreno, 1993, pág. 26)

Desde esta perspectiva, la comunicación es un eje transversal en la creación y ejecución de un proyecto, porque sirve para generar participación entre los beneficiarios, llegar a consensos y proponer soluciones, que por medio del diálogo, responden a la realidad del grupo y por lo tanto se pueden generar transformaciones en ésta.

1.1.2.2.2. Los paradigmas de la comunicación y el desarrollo

Beltrán (1993) clasifica tres conceptualizaciones que se han realizado en América Latina, entre comunicación y desarrollo, a las cuales las alberga bajo el título general de “Comunicación para el Desarrollo”. Estas son:

- a. La comunicación de desarrollo.-* “Los medios masivos tienen la capacidad de crear una atmósfera pública favorable al cambio, la que se considera indispensable para la modernización de sociedades tradicionales por medio del progreso tecnológico y el crecimiento económico” (Beltrán, 1993, pág. 1).
- b. La comunicación de apoyo al desarrollo.-* “La comunicación planificada y organizada –sea o no masiva- es un instrumento clave para el logro de las metas prácticas de instituciones y proyectos específicos de instituciones que propician el desarrollo” (Beltrán, 1993, pág. 1).
- c. La comunicación alternativa para el desarrollo democrático.-* “Al expandir y equilibrar el acceso y la participación de la gente en el proceso de comunicación, tanto a niveles de medios masivos como a los interpersonales de base, el desarrollo debe asegurar, además de beneficios materiales, la justicia social, la libertad para todos y el gobierno de la mayoría” (Beltrán, 1993, pág. 1).

Contreras Baspineiro (2000), retoma estas tres conceptualizaciones y agrega una posibilidad más a la manera de entender y tratar la comunicación y el desarrollo:

- d. La comunicación-desarrollo o comunicación con desarrollo.-* “El desarrollo como proceso consciente diseñado y construido por los sujetos, se hace en función de un horizonte que se constituye cotidianamente, desde el campo denso, contradictorio y conflictivo de las culturas haciéndose y rehaciéndose en permanente tensión” (Contreras Baspineiro, 2000, pág. 21).

El desarrollo diseñado y construido por los propios sujetos y con un proceso comunicativo transversal y profundo, genera participación y la toma del poder para la

acción de cambio en un grupo. Es así como, la comunicación -con una perspectiva de participación y diálogo- es necesaria para una transformación social, como se verá a continuación.

1.1.3. La comunicación participativa y para el cambio social: una comunicación necesaria para la inclusión.

La comunicación para el cambio social, según Gumucio Dragón (2011), es un paradigma reciente y en construcción (nacido de la propuesta alterna latinoamericana) que ya estaba presente en algunas prácticas de los modelos de comunicación para el desarrollo y de comunicación alternativa y participativa, y se fue gestando en ellas. Del primer modelo toma la preocupación por la cultura y las tradiciones de las comunidades, el respeto que se tiene hacia su conocimiento y el diálogo horizontal que se promueve entre los expertos y los sujetos del desarrollo. De la comunicación alternativa, valora y coincide en que la participación de los actores sujetos del desarrollo va más allá del difusionismo y entiende a los medios y a los productos como herramientas que complementan el proceso de comunicación.

El “paradigma participativo” de la comunicación para el cambio social se caracteriza por su capacidad de involucrar a la sociedad civil en su propio proceso de transformación a través de la comunicación, la cultura y la educación. [...] Su objeto último es contribuir a la emancipación de individuo y sociedad, buscando en la esencia misma del proceso comunicativo –dialógico, participativo y comunitario-. (Barranquero, 2005, pág. 8)

En la comunicación para el cambio social, se supera la comprensión lineal y mecanicista y se sostiene que la participación de los sujetos es fundamental (Gumucio Dragon, 2011). Así se entiende que “es un proceso de diálogo y debate, basado en la tolerancia, el respeto, la equidad, la justicia social y la participación activa de todos” (Gumucio Dragon, 2011, pág. 32). Esta idea también la tiene Contreras Baspineiro (2003) que sostiene que “comunicación no se reduce a medio sino también a la relación diaria de diálogo” (pág. 67).

Es así como para construir una educación inclusiva, se debe trabajar con una comunicación participativa; que permita la toma de decisiones de aquellos que están

implicados en el cambio. Por este motivo, se considera que la accesibilidad al medio académico para las personas con discapacidad auditiva está estrechamente ligada a la comunicación, entendida y aplicada desde la perspectiva participativa y de cambio social, ya que por medio de ésta se podrán construir y diseñar estrategias de transformación de la realidad de estas personas, con sus propias propuestas e ideas y en base a sus necesidades.

Por lo tanto, como dice Gumucio Dragon (2011) las personas necesitan tomar sus decisiones sobre el modelo de cambio social que requieren, partiendo de que la comunicación es un derecho básico y la participación es su punto de inicio. Finalmente, todo esto pone de manifiesto que para la comunicación para el cambio social (que está vinculada con los proyectos de desarrollo), la *participación* de los sujetos implicados y el *diálogo* son de gran importancia, haciendo énfasis en el segundo para poder llegar al primero. Por tal motivo, el diálogo y su importancia en el proceso comunicativo se explicarán mejor a continuación.

1.1.3.1. La importancia del diálogo para la comunicación y de cambio social

Según Obregón y Ángel Botero (2011) dentro de la Comunicación desarrollo para el cambio social se aborda el diálogo desde tres perspectivas: *diálogo como modelo de comunicación; diálogo como evento de comunicación interpersonal; y diálogo como proceso de deliberación pública.*

El *diálogo como modelo de comunicación* surge desde la crítica que se hace a la perspectiva de comunicación vertical y mediática que busca persuadir y manipular conciencias para contribuir al desarrollo. A raíz de esto propone una comunicación como proceso horizontal y de construcción de sentidos desde el modelo dialógico, que va más allá de los medios masivos (Obregón & Ángel Botero, 2011).

Freire (1991) es prácticamente el padre de ésta perspectiva de diálogo que la define como: “El encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (pág. 46). De esta manera, dice Freire (1991), la colectividad es

la que problematiza su realidad, toma conciencia de ella, la comprende, la explica y la transforma, sin ninguna imposición de por medio.

Continuando con las otras perspectivas de diálogo, el *diálogo como evento de comunicación interpersonal* parte de fuentes filosóficas que ayudan a comprenderlo como un evento más íntimo y de seres humanos. Obregón y Ángel Botero (2011) haciendo referencia a la idea de Buber de la relación *yo-tú*, explican la comunicación como algo más allá del intercambio de ideas o de información entre personas, sino que se la entiende como un evento humano en el que tanto el *yo* como el *tú* se aceptan como semejantes y parten del respeto y reconocimiento de sus diferencias sin ver al *otro* como menos importante o ignorante. Por otro lado, Obregón y Ángel Botero (2011) explican las ideas de Bakhtin, sosteniendo que: “el diálogo no es un intercambio de ideas, sino una red de significados, en la que los hablantes utilizan palabras con múltiples intenciones y diversas connotaciones” (pág. 118). En este sentido, al ver al otro como un igual y al entender que entre ambos no se imponen ideas ni significados sino que se construyen sentidos, la comunicación trasciende la persuasión y la manipulación mediática y llega a un estado de diálogo que implica el reconocimiento del otro como semejante, lo que indudablemente genera participación en los procesos de cambio.

Finalmente, la perspectiva del *diálogo como proceso de deliberación pública* se entiende como charla, conversación o negociación entre partes que tienen diferentes visiones de un mismo tema. De esta manera, la idea de diálogo va de la mano con la comunicación participativa ya que genera acción grupal. Por lo tanto, para un proceso de este tipo es necesario llegar a un consenso entre todas y todos a través del diálogo, para generar apropiación del problema y así producir soluciones conjuntas. Sin embargo, no se debe aligerar mucho esta idea porque hay que reconocer que ya que existen diferencias entre las partes, el diálogo está atravesado por relaciones de poder y por lo tanto por la tensión que generan esas diferencias y sus intereses. Con esto tampoco se niega que se pueda llegar a un consenso, pero se reconoce la tensión entre los implicados (Obregón & Ángel Botero, 2011).

Desde sus tres tratamientos, el diálogo acompaña y atraviesa los procesos de comunicación, reconociendo al otro como igual para generar consensos que conduzcan a

la comprensión de la realidad y por ende a su transformación. Por lo tanto, su utilización es fundamental para la construcción de espacios participativos, horizontales e incluyentes; en este caso desde la realidad de las personas con discapacidad auditiva y su accesibilidad al medio académico.

1.1.4. Una comunicación para la accesibilidad de las personas con discapacidad

Las personas con discapacidad, como se profundizará más adelante, han sido excluidas durante mucho tiempo de los espacios sociales y han sido privadas de los derechos que tienen como seres humanos. A pesar de que en la actualidad se han dado avances en la materia, todavía falta un largo camino por recorrer para hacer del mundo un lugar accesible, en todos los ámbitos, para las personas con discapacidad.

Para esto, la comunicación debe ser un eje transversal en el proceso. Como se explicó anteriormente, el “paradigma” participativo y de cambio social de la comunicación es el que debe aplicarse en el proceso de transformación de la realidad de las personas con discapacidad para crear -en equipo y desde los sujetos- espacios accesibles, incluyentes y no discriminatorios que les permitan desarrollarse y desenvolverse como otros ciudadanos.

En este sentido, las barreras de comunicación son entendidas como “todo impedimento para la expresión y la recepción de mensajes a través de los medios de comunicación o en el uso de los medios técnicos disponibles” (Boudeguer Simonetti, Prett Weber, & Squella Fernández, 2010, pág. 16). Pero desde una mirada participativa y de cambio social, las barreras de comunicación van más allá de los obstáculos que se presentan los mensajes en los medios, ya que se considera que las barreras también se manifiestan cuando se niegan procesos de participación y de toma de decisiones de las mismas personas con discapacidad que conocen su propia realidad y sus problemas. Como sostienen Cortés & Arévalo (2010, pág. 131) “La comunicación puede considerarse como la tarea que exige al hombre su mayor esfuerzo por aprehender la realidad y la verdad de los hechos que influyen en el fracaso o progreso de la humanidad”. Entonces, se podría decir que el negar o limitar la comunicación a las personas con discapacidad es

colocar una barrera y negarles el conocimiento de la realidad y por lo tanto excluirles de la misma.

El uso del lenguaje que existe hacia las personas con discapacidad es también una barrera de comunicación, ya que está basada en estereotipos y en la poca o nula comprensión de la discapacidad. El lenguaje y su uso afectan directamente a los imaginarios sociales sobre ciertos grupos e influye en el trato que se da a estos, según Cortés & Arévalo (2010). Por esta razón, “hablar de minusválidos es hablar de personas ‘menos válidas que otras’ o decir ‘discapacitado’ (...) es reducir a las personas a una condición que poseen y no a lo que somos todos, seres humanos” (Cortés & Arévalo, 2010, pág. 136).

Por lo expuesto anteriormente, se concluye que la utilización de una comunicación participativa es la vía adecuada para generar procesos de cambio para conseguir espacios incluyentes, activos y accesibles para las personas con discapacidad. Así, la comunicación se convierte en una estrategia para generar la inclusión de las personas con discapacidad y permitir su pleno desarrollo y desenvolvimiento como miembros de una comunidad (Cortés & Arévalo, 2010).

1.2.La discapacidad: ¿problema social o comunicativo?

Para comprender la relación entre comunicación y discapacidad es necesario explicar primero qué se entiende por discapacidad, para que a partir de esa concepción se tracen líneas de acción –con la comunicación de por medio- que generen cambios en la realidad.

La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo* creada en el 2006 reconoce que “La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Naciones Unidas, 2007, pág. 1).

En este sentido, la discapacidad no es en sí, exclusivamente, un problema funcional de alguna parte del organismo humano, sino que es un problema social; tanto de barreras

arquitectónicas como barreras actitudinales y de relaciones sociales. Por otro lado, si la discapacidad es resultado de la “interacción entre las personas con deficiencias y las barreras” como señala la Convención, al ser la interacción parte del proceso comunicativo, la discapacidad se convierte también en un problema de comunicación.

Si la comunicación es “objeto mismo de transformación de la sociedad y de los sujetos que la componen” (Alfaro Moreno, 1993, pág. 11) y si además “es un proceso de diálogo y debate, basado en la tolerancia, el respeto, la equidad, la justicia social y la participación activa de todos” (Gumucio Dragon, 2011, pág. 32); quiere decir que negar la participación de las personas con discapacidad en sus comunidades, en la educación, en la salud, en el trabajo, etc., o negar la participación en la toma de decisiones para la construcción de la sociedad y sus necesidades, es negarles la comunicación y por lo tanto excluirlos e incapacitarlos -de por vida- del medio social.

Así, se podría decir que la misma comunicación puede ser parte del conjunto de soluciones que genere un medio inclusivo, accesible y totalmente participativo para las personas con discapacidad.

1.2.1. ¿Por qué “persona con discapacidad” y no *discapacitado, enfermo, minusválido, incapacitado o persona con capacidades especiales?*

Según la *Guía de Lenguaje Positivo y Comunicación Incluyente* realizada en Ecuador, no se deben emplear las siguientes palabras cuando se refiere a personas con discapacidad: “Discapacitados, personas especiales, capacidades diferentes o especiales, inválidos, minusválidos, tullidos, rengos, sordomudos, paralíticos, lisiados, patojos, enfermitos, pobrecitos [...]” (Federaciones Nacionales de y para la Discapacidad, FENEDIF & CONADIS, 2010, pág. 14). Contrario a esto, el término indicado es el de “Personas con Discapacidad”.

Una persona capacitada es aquella que es apta para realizar algo. En este sentido, todos tenemos capacidades (tengamos o no alguna deficiencia) porque todos somos buenos para alguna cosa en particular. Por ende, no es correcto emplear el término *personas con capacidades especiales*.

Por otro lado, el término *incapacitado* se entiende como la falta de capacidad para hacer algo. Como se vio anteriormente, esta situación de incapacidad no se debe a la discapacidad de la persona sino a las barreras físicas y actitudinales que el entorno presenta. “La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social)” (Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial, 2011, pág. 7).

En el caso de la palabra *minusválido*: “Hablar de minusválidos es hablar de personas ‘menos válidas que otras’ o decir ‘discapacitado’ [...] es reducir a las personas a una condición que poseen y no a lo que somos todos, seres humanos” (Cortés & Arévalo, 2010, pág. 136). Por lo tanto, utilizar este término para referirse a las personas con discapacidad resulta excluyente e ofensivo ya que, como se viene explicando, su condición física o intelectual no les resta cualidad humana ni las incapacita de participar y realizar actividades de diverso tipo.

Según la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)* “Las deficiencias deben ser parte o una expresión de un estado de salud, pero no indican necesariamente que esté presente una enfermedad o que el individuo deba ser considerado como un enfermo [...] por ejemplo, la pérdida de una pierna es una deficiencia, no un trastorno o una enfermedad” (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, pág. 19).

Por lo tanto, esto no quiere decir que la persona con discapacidad esté *incapacitada*, o sea *menos válida* para realizar actividades en espacios de educación, política, esparcimiento, etc., con las respectivas modificaciones para su inclusión y plena participación. De esta manera, se explica el por qué no se debe llamar *enferma* a una persona con discapacidad.

Finalmente, el término *discapacitado* tampoco es adecuado porque no especifica correctamente la deficiencia que posee la persona y a la vez connota *incapacidad* para la realización de algo. “Al decir persona con discapacidad enfatizamos primero en su

condición de persona y luego indicamos que tiene una falta de habilidad en algún ramo específico pero queda claro que tiene mucho para contribuir con nuestra sociedad” (Samaniego Santillán, 2005, págs. 34-35).

Lo mismo sostiene el Dr. Ramiro Calvache, Abogado de la Federación Nacional de Ecuatorianos Con Discapacidad Física, FENEDIF. Él afirma que el término correcto a utilizar actualmente es el de *persona con discapacidad*, porque esa denominación es la que se usa en la constitución vigente del Ecuador y ésta a su vez responde a la adhesión del país en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Desde una visión jurídica, afirma el Dr. Calvache, el hecho de que la palabra *persona* anteceda a la palabra *discapacidad* implica que se está otorgando la cualidad de sujeto de derechos y obligaciones –sin importar la discapacidad adquirida– al igual que todos los seres humanos.

En este sentido, la Constitución del Ecuador en su art.47 reza: “El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunto con la sociedad y la familia procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social”. Y a continuación enumera una serie de derechos entre los que se encuentran “la eliminación de barreras arquitectónicas” (numeral 10), y “el acceso a mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación” (numeral 11) (Constitución de la República del Ecuador , 2008).

La *Ley Orgánica de Discapacidades*, aprobada el 25 de septiembre de 2012 en Ecuador, en su artículo 6, define el término “persona con discapacidad” como:

Se considera persona con discapacidad a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, en la proporción que establezca el Reglamento. (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012)

Por otro lado, la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo* aporta una definición más completa de lo que se entiende como

“persona con discapacidad” en su primer artículo: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Naciones Unidas, 2007).

Así, se puede concluir que el término adecuado a utilizar es el de “persona con discapacidad” auditiva, visual, física, intelectual, etc., dependiendo el tipo de deficiencia que posea. Además, se debe tener en cuenta que la discapacidad es el resultado de una deficiencia física (ocasionada por diversas causas) y del poco o nulo acceso a la participación y al desenvolvimiento que la sociedad le brinda a estas personas.

1.2.2. Definiciones claves para la discapacidad

Capacidad.- “Aptitud de un individuo para realizar una tarea o acción. [...] Capacidad refleja la habilidad ajustada en función del ambiente del individuo” (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, pág. 23).

Discapacidad.- La *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad* en su artículo 1 dice que discapacidad “significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (Organización de los Estados Americanos).

“Engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación” (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, pág. 4).

Personas con Discapacidad.- En el artículo 1 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo* se define *personas con discapacidad* como “Aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Naciones Unidas, 2007).

Funcionamiento.- “El concepto de *funcionamiento* se puede considerar como un término global, que hace referencia a todas las Funciones Corporales, Actividades y Participación” (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, pág. 4).

“El funcionamiento de un individuo en un dominio específico se entiende como una relación compleja o interacción entre la condición de salud y los Factores Contextuales (ej. factores ambientales y personales)” (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, pág. 30).

Funciones Corporales.- “Son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo las funciones psicológicas)” (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, pág. 14).

Estructuras Corporales.- “Son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes” (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, pág. 14).

Deficiencias.- “Son problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una pérdida [...] Las deficiencias de la estructura pueden incluir anomalías, defectos, pérdidas o cualquier otra desviación en las estructuras corporales” (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, págs. 14-18).

Limitaciones en la Actividad.- “Son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de actividades” (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, pág. 14).

Participación.- “La definición de “participación” nos lleva al concepto de “implicación”. Algunas definiciones propuestas de “implicación” incorporan la idea de tomar parte, ser incluido o participar en alguna área de la vida, ser aceptado, o tener acceso a recursos necesarios” (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, pág. 23).

Restricciones en la Participación.- “Son problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales” (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, pág. 14).

Factores Ambientales.- “Constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas” (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, pág. 14).

Comunicación para la discapacidad.- En el artículo 2 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo* se expone que la *comunicación para la discapacidad*:

Incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso. (Naciones Unidas, 2007)

Lenguaje.- En el artículo 2 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo* se expone que por *lenguaje* “se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal” (Naciones Unidas, 2007).

Discriminación por motivos de discapacidad.- Artículo 2 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*:

Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables. (Naciones Unidas, 2007)

Ajustes razonables.- Artículo 2 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*: “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (Naciones Unidas, 2007).

Diseño universal.- Artículo 2 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*: “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin

necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten” (Naciones Unidas, 2007).

Accesibilidad.- “Es un bien público en términos de derecho ciudadano, a través del cual, toda persona, sin importar su edad, género, etnia, condición física, psíquica y/o sensorial, tiene derecho a interactuar socialmente y a desarrollar sus aptitudes y potencialidades en las diversas esferas de la actividad cotidiana y hacer uso y disfrutar autónomamente de todos los servicios que proporciona la comunidad” (Vicepresidencia de la República del Ecuador, Conadis, AME, 2009, pág. 7).

También se la entiende como “la característica del urbanismo, la edificación, el transporte y los sistemas de comunicación sensorial, que permiten a cualquier persona su libre utilización, con independencia de su condición física, psíquica o sensorial” (Vicepresidencia de la República del Ecuador, Conadis, AME, 2009, pág. 7).

Barreras Físicas.- “Son todas aquellas que impiden o dificultan, el desarrollo de una o varias actividades en los entornos sociales y físicos” (Vicepresidencia de la República del Ecuador, Conadis, AME, 2009, pág. 9).

Barreras de Comunicación.- “Son las que impiden expresar o recibir mensajes, a través de sistemas de comunicación masivos, medios televisivos, telefónicos, informáticos y de señalización” (Vicepresidencia de la República del Ecuador, Conadis, AME, 2009, pág. 11).

1.2.3. Paradigmas de la discapacidad

La discapacidad, su comprensión y su tratamiento han sido entendidos desde distintas perspectivas; las cuales han afectado directamente en las relaciones sociales de las personas con discapacidad, su comunicación con el mundo y su participación en todas las esferas sociales. Estas perspectivas son:

1.5.3.1. Modelo tradicional.- “Concepción marcada por la marginación y el aislamiento. [...] Las personas con algún tipo de discapacidad se conciben como objeto de asistencia, protección o sujetos con problemas que requieren ser asumidos por el ámbito médico-sanitario o religioso” (López Masís, 2011, pág. 102).

1.5.3.2. Modelo de rehabilitación.- “Se otorga a la persona con discapacidad un papel pasivo, como receptor de servicios institucionalizados de rehabilitación, los cuales son liderados y decididos por los profesionales. Lo que se persigue es que la persona alcance el estado más cercano a la ‘normalidad’ para luego incorporarse a la sociedad” (López Masís, 2011, pág. 102).

1.5.3.3. Modelo de derechos humanos.- A finales del siglo XX e inicios del XXI se rompe con el modelo de dependencia y se promueve que las personas con discapacidad asuman la dirección de su propia vida en una sociedad accesible. Este modelo pretende la eliminación de las barreras arquitectónicas, actitudinales y de comunicación. Las mismas personas plantean su derecho a la toma de decisiones respecto a su vida, su autonomía y la elección de los apoyos que requiere (López Masís, 2011, pág. 102).

Estos tres grandes modelos se pueden resumir en dos generales que presenta la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, CIF y que los combina para el más completo entendimiento y tratamiento de la discapacidad:

1.5.3.4. Modelo médico.- “La discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. [...] está encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta” (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, pág. 32).

1.5.3.5. Modelo social.- Considera a la discapacidad como:

Problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social [...] el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades [...] Según este modelo, la discapacidad se configura como un tema de índole política. (Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud, 2013, pág. 32)

Tanto el modelo de *derechos humanos* como el *modelo social* buscan la actuación de las personas con discapacidad en la sociedad y su plena participación en la toma de decisiones, respecto a su vida como individuo y también como sujeto parte de una comunidad. No descuidan su debida atención médica, pero tampoco se limitan sólo a ésta. De tal manera, ambos modelos parten de la misma raíz que sostiene la idea de que las personas con discapacidad no son menos humanas por tener una deficiencia en particular y que las barreras existentes que limitan su participación y desarrollo son físicas, sociales y comunicativas.

1.2.4. Tipos de discapacidad

1.2.4.1. La discapacidad intelectual.- Se debe a la falta de sincronía, retraso o dificultad en la adquisición del lenguaje oral, desarrollo físico y motor, ciertos comportamientos sociales como lenguaje y hábitos sociales, y autonomía personal (Samaniego Santillán, 2005).

1.2.4.2. La discapacidad física.- Agrupa a las personas que han adquirido su discapacidad por: anomalías congénitas, por enfermedad, por alteración ósea, por secuelas de parálisis cerebral o espina bífida, o por otras causas como amputaciones, fracturas, etc. (Samaniego Santillán, 2005).

1.2.4.3. La discapacidad visual.- Esta discapacidad puede ser congénita o adquirida. La discapacidad visual, puede decirse que se divide en: ceguera total y déficit visual. La ceguera total se produce cuando hay ausencia del resto visual o ese resto visual no es funcional. Por otro lado, el déficit visual se refiere cuando aún queda resto visual y se subdivide en pérdida de agudeza y pérdida de campo. En la primera, la capacidad de identificar detalles visualmente está muy disminuida. En la segunda, no se percibe en su totalidad el campo visual, ya sea la parte central o la parte periférica de éste (Samaniego Santillán, 2005).

1.2.4.4. La discapacidad múltiple.- Son discapacidades simultáneas como: retraso mental y ceguera, sordoceguera, retraso mental y discapacidad física, y otras que se presentan en conjunto o se adquieren con el tiempo (Samaniego Santillán, 2005).

1.2.4.5. La discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva, se encuentra dentro de las deficiencias sensoriales y como se verá a continuación, puede referirse a la pérdida parcial o total de la audición. Las causas de esta discapacidad pueden ser genéticas o adquiridas. Estas últimas, se puede presentar por causas perinatales, posnatales y desconocidas (Pérez Maestre, 2008). “La audición es el sentido por el cual se sienten, perciben y decodifican las vibraciones que llegan al oído, para más tarde darles un significado” (Pérez Maestre, 2008, pág. 17). Existen tres tipos de audición:

Audición normal: capacidad de discriminar cualquier sonido del habla y cualquier combinación de sonidos, independientemente de su significado.

Audición funcional: capacidad de reconocer y entender mensajes previamente conocidos (pero no palabras nuevas e inventadas).

Audición residual: la capacidad de incrementar la comprensión por lectura labial. Con esta audición no se puede discriminar el lenguaje oral si no es con la ayuda de prótesis auditivas unidas a la lectura labial (Juárez y Monfort en Pérez, 2008, pág. 17-18).

Es así, como dentro del campo de la audición y la discapacidad auditiva se deben tener en claro los significados de los términos que se utilizan, para poder comprenderlos en su totalidad y así poder emplear una adecuada comunicación para cada caso. En este sentido, es necesario diferenciar dos términos: sordera e hipoacusia, para entender qué implicaciones conlleva cada uno. Por un lado, **sorda** es “aquella persona cuya audición residual imposibilita la comprensión del habla por vía auditiva exclusivamente, con o sin ayuda de prótesis auditiva” (Pérez Maestre, 2008, pág. 19). Cabe recalcar que el término correcto a utilizar es persona “sorda” y no “sordomuda” porque como se vio en la definición anterior la persona sorda no puede adquirir el habla por la deficiencia auditiva exclusivamente, ya que sus cuerdas vocales están en perfecto estado. Además, la persona sorda no es muda, debido a que puede comunicarse mediante su propio sistema signos que es: la lengua de señas.

Por otro lado, **hipoacúsica** es “aquella persona cuya audición residual hace difícil, pero no imposible, la comprensión de la palabra por vía auditiva exclusivamente, con o sin ayuda de prótesis auditiva, adquiriendo formación básica del lenguaje interior” (Pérez

Maestre, 2008, pág. 19). Por lo tanto, en la discapacidad auditiva, sobre todo en el caso de la persona sorda “la visión constituye el principal nexo con el medio y es el principal canal de comunicación” (Samaniego Santillán, 2005, pág. 46). Por tal motivo, la comunicación -como forma de inclusión, participación y accesibilidad para las personas con discapacidad auditiva- debe enfocarse más en el uso de imágenes, símbolos, todo tipo de signos y el manejo de la lengua de señas.

1.2.4.5.1. Tipos de sordera

Los tipos de sordera e hipoacusias se clasifican según el momento en que son adquiridas, el lugar en el que se causó la deficiencia, y el grado de intensidad de la pérdida auditiva (Pérez Maestre, 2008):

a. Según el momento de la adquisición

Sorderas prelocutivas: aparecen cuando el habla todavía no se ha adquirido.

Sorderas poslocutivas: aparecen después de haber adquirido el habla.

b. Según la localización topográfica

Sorderas de transmisión o de conducción: están causadas por una lesión en el oído externo y/o medio.

Sorderas de percepción o neurosensoriales: se producen cuando la lesión se encuentra en el oído interno o en la vía auditiva nerviosa y pueden deberse a la degeneración de las fibras nerviosas o de las células nerviosas del oído interno.

Sorderas mixtas: tienen lugar cuando concurre una sordera de transmisión junto con una sordera de percepción.

c. Según el grado de intensidad de la pérdida auditiva

10-19 dB (audición normal)

20-40 dB (déficit auditivo leve)

41-55 dB (déficit auditivo moderado)

56-70 dB (déficit moderadamente severo)

71-90 dB (déficit severo)

Mayor a 90 dB (déficit profundo)

Ausencia total de audición (total cofosis)

(Pérez Maestre, 2008, págs. 20-21)

Se hace necesaria esta descripción, porque el conocer y entender los tipos de sordera e hipoacusia que existen nos abre paso a un campo más extenso y diverso para

comprender a las personas con discapacidad auditiva, y así poder trabajar con ellas en función de sus necesidades; ya que éstas a su vez dependen del nivel de deficiencia auditiva que cada una tiene.

1.2.5. Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)

Los *Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación, SAAC*, son las vías alternas de comunicación que utilizan las personas con dificultades en la adquisición y ejecución de la palabra hablada para facilitar su comprensión y manejo del lenguaje, reforzando apoyando su comunicación (Lledó Carreres & Grau Company, 2008). Los *sistemas aumentativos de comunicación* son aquellos que se utilizan para reforzar o complementar el uso del habla; mientras que los *sistemas alternativos* son aquellos que se emplean como una comunicación distinta al lenguaje oral (Lledó Carreres & Grau Company, 2008).

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) pueden definirse como:

Instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza, mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos procesos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable, por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a éstos, o en conjunción con otros códigos no vocales. (Tamarit, 2008, pág. 43)

A partir de esto, los SAAC se clasifican en dos grandes ramas: los sistemas de comunicación no asistida y los sistemas de comunicación asistida.

Comunicación no asistida.- Son sistemas de comunicación que no requieren de ningún tipo de material de apoyo. En este tipo de comunicación, quien emite el mensaje utiliza su cuerpo como canal de transmisión. Existen los siguientes tipos de comunicación no asistida:

- **La lectura labiofacial.-** la persona con discapacidad auditiva lee los labios a la persona oyente.
- **La palabra complementada o *Cued Speech*.-** la lectura de labios se refuerza con complementos manuales que facilitan el entendimiento del mensaje, por parte de la persona con discapacidad.
- **Comunicación bimodal.-** consiste en la expresión simultánea manual y oral por parte de los oyentes, utilizando para su emisión manual el vocabulario del lenguaje de señas.
- **Programa de Comunicación Total-Habla Signada de Benson Schaeffer.-** es un sistema aumentativo de comunicación que utiliza, simultáneamente, signos y palabras.
- **La lengua de signos.-** es un sistema alternativo de comunicación al lenguaje oral.
- **La dactilología.-** se trata de deletrear con una mano las letras del alfabeto dactilológico.

(Lledó Carreres & Grau Company, 2008)

Comunicación asistida.- Se trata de sistemas de comunicación que utilizan apoyo externo, utilizando “códigos no vocales mediante símbolos gráficos visuales” (Lledó Carreres & Grau Company, 2008, pág. 48). Entre estos se encuentran: tableros de comunicación con signos; cuadernos plastificados con símbolos pictográficos, comunicadores o ayudas técnicas (aparatos sencillos o distintas adaptaciones tecnológicas de acceso al computador), etc. (Lledó Carreres & Grau Company, 2008).

1.3. Estudio descriptivo y teórico de las estrategias comunicacionales

1.3.1. Breve reseña histórica de las estrategias

Aunque en la actualidad, la estrategia se la emplea en una variedad de campos profesionales que van más allá de lo militar, ésta nació en el ámbito castrense y por lo tanto está estrechamente relacionada a la guerra (Pérez González, 2001).

Según Pérez González (2001), la estrategia –aunque tal vez no con esa palabra- ha existido desde siempre en la vida humana para “significar la necesidad de seguir ciertas reglas en la dirección de los asuntos que permitan optimizar los recursos y las fuerzas a utilizar” (pág. 25).

Desde el siglo V a.C. hasta inicios del siglo XX, la estrategia se entendió y se desarrolló desde el *paradigma militar*. Este se dividió en dos grandes líneas que tenían una manera distinta de concebir y ejecutar la estrategia, pero la combinación de ambas permite entenderla y utilizarla hoy en día. Estas dos grandes ramas, tiene su origen en Grecia y en China. En la primera, el uso de la fuerza prima para la resolución de los conflictos; mientras que en la segunda, el empleo de la inteligencia está sobre la fuerza. En esta última, la *astucia* y el *cálculo* son de gran importancia para ganar la batalla evitando el choque armado, según Sun Tzu (Pérez González, 2001).

El término *estrategia* viene del griego *strategia*, y aunque tiene su origen en el término *strategós* que significa *general*, con el tiempo evolucionó a un sentido de *conducción* y *liderazgo*, es decir, las cualidades o habilidades directivas de quien está al frente de un ejército. Más adelante, con el mariscal Von Moltke se hace énfasis en la *administración de recursos* para la realización de una estrategia (Pérez González, 2001).

En el siglo XIX, las dos grandes ramas de configuración de la estrategia llegan a unirse y trascienden el ámbito militar para su aplicación, sin necesidad del uso de la violencia, en otras áreas sociales conflictivas, con las siguientes características:

- La persecución de objetivos en situaciones competitivas.
- La participación de otras personas o sistemas que con su intervención (real o potencial) puedan perjudicar la consecución de dichas metas.
- La posibilidad de elección entre diferentes alternativas de acción.

(Pérez González, 2001, pág. 38)

Así, la *estrategia* transforma su sentido militar y de guerra hacia uno más amplio que señala “las reglas de decisión orientadas a buscar equilibrios y a establecer consensos y alianzas” (Pérez González, 2001, pág. 41), para ser aplicada en una diversidad de campos trabajo y estudio como el *marketing*, la empresa, la publicidad, la comunicación, etc.

1.3.2. ¿Qué es estrategia?

Con lo expuesto anteriormente, se puede entender la *estrategia* como la manera de conducir una serie de acciones y recursos, optimizados, hacia un fin específico y determinado. Pero ¿cuáles son los límites de la estrategia? Para entender mejor este aspecto, a continuación se expondrán las *ocho dimensiones de la estrategia*, según Pérez González (2001):

- a. *La estrategia como anticipación.*- La estrategia está relacionada con el futuro porque busca anticiparse a la incertidumbre que éste le provee. El futuro no es uno solo, sino que existen varios futuros probables. En este sentido, el ser humano escoge el futuro que más le conviene y organiza estratégicamente los pasos que tiene que seguir para alcanzarlo. En la organización, la estrategia como anticipación se traduce en definir la misión, los objetivos y la formulación de cómo llegar a ellos. El objetivo de prever el futuro es saber hacia dónde se va y en qué tiempo se llegará, por lo tanto la estrategia escoge y diseña el camino por el cual se irá para alcanzar la meta con los menores riesgos posibles y las mayores oportunidades.
- b. *La estrategia como decisión.*- La estrategia es un “conjunto de decisiones”, o como dice Pérez González (2001, pág. 145) citando a Mintzberg y a Hax, es un “modelo de decisiones” o “un modelo de conducta de una corriente de acciones”. Esto quiere decir que la estrategia como decisión está relacionada con la serie de comportamientos que se toman para poder llegar al fin determinado.
- c. *La estrategia como método.*- Desde este enfoque la estrategia es el *cómo* y *qué pasos* se deben seguir para alcanzar el fin deseado. La palabra *método* viene del griego *hodos* que quiere decir *camino*. Por lo tanto, la estrategia ese camino que se sigue para conseguir aquello que se quiere. Sin embargo, existen varias opciones de caminos por lo que también hay diversidad de estrategias. En este sentido, se escoge el camino o la estrategia más adecuada –en cuanto a costo, riesgo y oportunidades- para alcanzar el fin.
- d. *La estrategia como posición y como ventaja.*- Este enfoque, liderado por la escuela de posicionamiento, entiende a la estrategia como la fuerza que permite ocupar una *posición de ventaja*. Esto se lo puede ver claramente en las

estrategias que tienen las empresas para posicionar una marca sobre otra en la mente de los consumidores. Para esto es necesario resaltar las características de *valor y diferencia*.

- e. *La estrategia como marco de referencia.*- Se trata de dejar clara la estrategia en un documento y divulgarla entre todos los miembros de la organización, para que conozcan, compartan y trabajen conjuntamente en el camino que se desea recorrer para alcanzar el fin anhelado.
- f. *La estrategia como perspectiva y visión.*- La visión indica el camino que se quiere seguir y a dónde se quiere llegar, ya sea como empresa, como organización, como comunidad o como individuo. En este sentido, la estrategia busca detectar las *discontinuidades* que pueden afectar a la organización y que se presentan en el camino hacia esa visión.
- g. *La estrategia como discurso y lógica de la acción.*- El discurso de la estrategia conlleva una lógica de acción que desencadena en las conductas presentes y las futuras. En este sentido, “el objeto de toda estrategia radica en ‘decir un hacer’ en forma de designio” (Pérez González, 2001, pág. 150).
- h. *La estrategia como relación con el entorno.*- Desde este enfoque, la estrategia además de escoger el camino para alcanzar el fin anhelado, también elige la forma de relacionar a la organización o a la comunidad con su entorno.

(Pérez González, 2001, págs. 140-152)

Por lo tanto, la estrategia es el camino o el conjunto de caminos que se diseñan, eligen y siguen para alcanzar el horizonte anhelado. La misión, las metas, los objetivos, las políticas, las tácticas, los programas y los planes son las “herramientas operativas, útiles conceptuales que vamos a necesitar a la hora de [...] diseñar, formular y ejecutar nuestras propias estrategias” (Pérez González, 2001, pág. 153).

1.3.3. Comunicación estratégica y Estrategias comunicativas

Como se vio anteriormente, la comunicación no es neutral ni es inocente. Por medio de ésta, se puede persuadir a los públicos y también se puede influir en las decisiones de las personas o grupos de personas, por lo tanto, la comunicación es poder, ya sea para imponerse sobre los demás o para mejorar o transformar la realidad de un grupo con

desventajas (Pérez González, 2001). Sin embargo, no es correcto reducir ese poder sólo a los actos del emisor y hacer parecer al receptor como una víctima de sus antojos. Como se expuso anteriormente, la comunicación es también relación y participación del grupo en el que se está comunicando, por lo tanto ese poder atraviesa a cada uno de sus participantes, esto quiere decir, que la comunicación es también una lucha de poderes, de ideas y de valores entre quienes se confrontan para cambiar la realidad según el ideal que tengan de ésta.

Aunque parezca algo utópico, a pesar del carácter conflictivo de la comunicación ésta misma puede generar procesos de participación que construyan consensos entre las diferentes posiciones, para poder tomar así una serie de decisiones que beneficien a todos, y eviten los caminos de confrontación física y de violencia. En este sentido, ya que la comunicación es poder, éste debe ser administrado según las intenciones que se tiene para alcanzar un objetivo; a esto se le va a llamar *comunicación estratégica* (Pérez González, 2001).

Pérez González (2001) asemeja la *comunicación estratégica* con un juego:

Para que un juego de comunicación sea estratégico, es preciso que las personas que toman las decisiones tengan en cuenta la participación de otras personas (jugadores) o fuerzas (la naturaleza) que forman parte de la partida y que pueden, con su comportamiento, afectar positiva o negativamente al resultado ambicionado. [...] Dado que los jugadores son libres para adoptar las decisiones que más les convengan, la estrategia de comunicación se convierte en un acto esencialmente de coordinación. (pág. 455)

De esta manera, en la comunicación estratégica los participantes del grupo que quieren alcanzar un objetivo específico, tienen derecho a escoger libremente sus decisiones entre la variedad de alternativas para llegar al fin planteado, pero a la vez debe coordinar en equipo esas decisiones.

La comunicación estratégica, además de las decisiones de los participantes, también está atravesada por el *escenario*, el *público*, los *antecedentes*, los *recursos*, y el *contexto* (Pérez González, 2001). En este sentido, se busca administrar adecuadamente estos elementos para el alcance del fin planteado: “En la comunicación estratégica hay una

intencionalidad consciente orientada a controlar esa comunicación y, a través de ella, la situación conflictiva o cooperativa del juego y el resultado futuro que se pretende” (Pérez González, 2001, pág. 456).

En este sentido, la persuasión y la influencia están presentes, en la comunicación estratégica, para poder cumplir con la intención que está dirigida hacia un objetivo fijo. Sin embargo, más que persuadir se trata de generar participación y no de imponerse sobre los demás, con el fin de llegar a consensos que permitan alcanzar la meta planteada. Para apoyar estos procesos se necesita hacer uso de la creatividad de todos los involucrados para plantear no sólo una estrategia sino un conjunto de estrategias que combinen sistemas comunicativos (medios o comunicaciones directas, interpersonales, etc.) que conduzcan a la meta (Pérez González, 2001).

La elección de las estrategias para una *comunicación estratégica*, debe tener muy en cuenta el coste y la eficacia de éstas, como dice Pérez González (2001) citando a Abraham Moles. Además es importante valorar las alternativas de estrategias con los criterios de “coherencia, oportunidad, ventaja, viabilidad y consistencia” (Pérez González, 2001, pág. 460). Finalmente es necesario saber que la estrategia no basta con solo enunciarla sino que está directamente relacionada con la acción y la posterior evaluación de la misma para el análisis de los resultados y el reconocimiento de errores cometidos para corregirlos en futuras comunicaciones (Pérez González, 2001).

A manera de conclusión, se puede decir que la *comunicación estratégica* se trata de saber conducir y administrar el poder de la comunicación, reconociendo la intención del grupo hacia un fin determinado. O en otras palabras, como dice Pérez González (2001) “La comunicación estratégica es una forma de acción social que se caracteriza porque se produce en una situación de juego estratégico en la que los jugadores hacen uso de la interacción simbólica para resolver sus problemas o maximizar sus oportunidades” (pág. 462).

1.3.3.1. Estrategias de comunicación

Según Pérez González (2001, pág. 552) “Una estrategia sería pues, *comunicativa* cuando persiga un objetivo de comunicación, o bien cuando utilice fundamentalmente la

comunicación para el logro de ese objetivo, o ambas cosas”. Si bien la *comunicación estratégica* y las *estrategias de comunicación* no son parecidas, sí son complementarias. La diferencia que hay entre ambas es la diferencia que existe “entre la parte (acciones/decisiones/tácticas) y el todo (la decisión marco). Siempre que seamos conscientes de que la suma de las partes no da como resultado el todo” (Pérez González, 2001, pág. 550).

En este sentido, las *estrategias de comunicación* son la guía madre, el gran camino o columna vertebral de todas las acciones comunicativas, *comunicaciones estratégicas* o decisiones que se derivan de ella, con el fin de alcanzar la meta planteada y llegar a la visión anhelada.

Como dice Alfaro (1993) “Cada proyecto de desarrollo debe contener una estrategia comunicativa precisa que defina las relaciones a construir, los métodos, sus etapas, sus posibles conflictos y soluciones, sustentados en diagnósticos no sólo sociales, sino también comunicativos, abordando la intersubjetividad” (pág. 39).

De esta manera, la comunicación en las estrategias no se reduce a un uso exclusivamente instrumental, sino que se convierte en un proceso vital para la cooperación, la negociación y la coordinación de los participantes de un proyecto y la consecución de sus fines (Pérez González, 2001). Para Contreras (2003), el encerrar la estrategia de comunicación en objetivo de comunicación, medios y metodología de hacer comunicación es quedarse en el plano del mensaje; pero si los objetivos de comunicación buscan el impacto en la sociedad, la estrategia de comunicación buscará la expresión de todos para construir un discurso distinto. En este sentido, la estrategia debe diseñar la participación de los sujetos como protagonistas de su cambio y no solamente como destinatarios o beneficiarios, eliminando así la idea *extensionista* que critica Freire (1991) de dar soluciones a la gente por pensar que las personas no son capaces de construir por sí mismos esas soluciones.

En este sentido, el papel de comunicador como estratega, desde la propuesta de la comunicación desarrollo para el cambio social, es el de:

Facilitador del diálogo y la participación, es decir, hace posibles los procesos de comunicación que implican la producción y difusión de mensajes, pero donde lo más importante es el proceso mismo. [...] Está profundamente comprometido con el cambio transformativo. De ahí que la característica más importante del perfil de un comunicador es la capacidad de afrontar estratégicamente los problemas y planificar las actividades de comunicación según corresponda (Gumucio Dragron, 2011, págs. 117-118).

Por lo tanto, un comunicador es un colaborador y promotor de los procesos de participación en los que se gestan las estrategias comunicativas que guiarán el proceso que permitirá alcanzar la meta de los participantes del cambio.

Finalmente, para cerrar el subtítulo, partiendo de las ideas de Pérez González (2001) y de Contreras (2003), se concluye que la *estrategia de comunicación* es anticipativa frente al futuro, define una visión, tiene consigo un conjunto de tácticas (paquete de decisiones), realiza comunicaciones estratégicas, aplica métodos, monitorea, mide y evalúa sus resultados, se plasma en un documento que sirve de referencia de acción para todos los miembros de una organización o un proyecto; pero lo más importante es que la estrategia de comunicación permite y promueve la participación activa de todos los miembros de la organización o del proyecto, y son ellos mismos los que pueden llegar a diseñarla o deberían diseñarla. Todo esto con el propósito de marcar y definir el cómo, el camino y los pasos que se deben seguir para alcanzar el fin deseado, es decir, un cambio en la realidad.

CAPÍTULO II

DISCAPACIDAD AUDITIVA Y COMUNICACIÓN

2.1.La discapacidad auditiva en Ecuador

2.1.1. Breve descripción de la discapacidad en el Mundo y en Ecuador

Según las estimaciones de la población mundial en 2010, las personas con discapacidad representan –aproximadamente- el 15% de los habitantes del planeta, es decir más de mil millones de personas (Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial, 2011). En Ecuador, según datos estadísticos del Consejo Nacional de Discapacidades, CONADIS (CONADIS), las personas con discapacidad (registradas en este organismo) son 359266.

En el *Informe Mundial sobre La Discapacidad* se señala que el número de personas con discapacidad va en aumento debido al envejecimiento de la población, ya que a una edad avanzada las personas son más propensas a adquirir alguna discapacidad. Además sostiene que las personas con discapacidad, a parte de las barreras físicas, tienen otros obstáculos como la discriminación de género o la discriminación por el tipo de discapacidad. Es así como en las tasas de matriculación escolar, los niños con discapacidad física tienen mayores oportunidades de ingreso que los niños con discapacidad intelectual o sensorial. Lo mismo sucede en el ámbito laboral, en el que la persona con discapacidad intelectual tiene más desventajas a la hora de conseguir trabajo (Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial, 2011).

En este sentido, existen diversas barreras que impiden el pleno desarrollo y la participación de las personas con discapacidad en el mundo. A estas barreras, el *Informe Mundial sobre La Discapacidad* las entiende como “obstáculos discapacitantes”. Estos son: políticas y normas insuficientes, actitudes negativas, prestación insuficiente de servicios, problemas con la prestación de servicios, financiación insuficiente (para la sostenibilidad de los servicios), falta de accesibilidad (en edificios, transporte, comunicación, tics, etc.), falta de consulta y participación (para la toma de decisiones sobre sus propias necesidades y como atenderlas), falta de datos y pruebas (sobre las

personas con discapacidad y sus circunstancias) (Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial, 2011).

Estos obstáculos aportan al aumento de las desventajas que padecen las personas con discapacidad. Es así como se manifiesta que las personas con discapacidad tienen niveles de salud más bajos que los de la población en general y están más expuestos a la violencia; los niños y niñas con discapacidad tienen menos probabilidades de ingresar a la escuela, permanecer en ella y avanzar a los siguientes niveles de educación. Las personas con discapacidad tienen pocas oportunidades en el campo laboral (teniendo menos aún si se trata de mujeres con discapacidad, que poseen el 20% de la tasa de empleo frente a la de los varones con discapacidad que representa un 53%); y cuando trabajan, por lo general, ganan menos que las personas que no tienen discapacidad. Adicional a esto, las personas con discapacidad presentan tasas más elevadas de pobreza. Uno de los motivos probablemente se debe a que estas personas y sus familias tienen más gastos en salud que las personas sin discapacidad. Finalmente, otra de las desventajas que sufren son: mayor dependencia a otras personas, debido a las barreras existentes; y participación limitada (Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial, 2011).

Frente a esta realidad, Ecuador hizo que la atención y la prevención de la discapacidad se convirtieran en Política de Estado. Bajo este marco, están vigentes varios programas que atienden y previenen la discapacidad en el país. Estos son: *Misión Solidaria Manuela Espejo* (en la primera fase se diagnosticó la situación de las personas con discapacidad en todo el país, y en la segunda fase se atendió a estas personas con ayudas técnicas, médica, vivienda, rehabilitación, etc.), *Misión Joaquín Gallegos Lara* (se encarga de identificar y ayudar económicamente con \$240 a un familiar que se encargue de los cuidados de una persona con discapacidad severa), *Con Pie Derecho* (previene discapacidades de tipo intelectual en los niños recién nacidos), y *Ecuador Sin Barreras* (busca sensibilizar a la población sobre la realidad de las personas con discapacidad y promueve su inclusión y la garantía de sus derechos) (Vicepresidencia República del Ecuador).

Además, también se han diseñado *políticas públicas* en sensibilización, participación, prevención, salud, educación, trabajo, accesibilidad, turismo, cultura, arte, deportes y recreación, protección y seguridad social; y en legislación y justicia para las personas con discapacidad, las cuales se exponen en un boletín informativo del Consejo Nacional de Discapacidades, CONADIS (2011).

Estas políticas están acorde al marco constitucional -que como se expuso en el primer capítulo garantiza los derechos de las personas con discapacidad- y también van de la mano con algunos objetivos del Plan Nacional Para El Buen Vivir 2009-2013:

Objetivo 1: Auspiciar la igualdad, cohesión e integración social y territorial en la diversidad.

Objetivo 2: Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía.

Objetivo 3: Mejorar la calidad de vida de la población.

Objetivo 7: Construir y fortalecer espacios públicos interculturales y de encuentro común.

Objetivo 8: Afirmar y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas y la plurinacionalidad y la interculturalidad (págs. 73-82).

Finalmente, en Ecuador existen asociaciones de personas con discapacidad que trabajan para hacer una sociedad más sensible e inclusiva. Estas son: Federación Nacional de Ecuatorianos con Discapacidad Física (FENEDIF), Federación Ecuatoriana Pro Atención a la Persona con Discapacidad Intelectual, Autismo, Parálisis Cerebral y Síndrome de Down (FEPAPDEM), Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador (FENASEC), Federación Nacional de Ciegos del Ecuador (FENCE), y Federación Nacional de ONG's para la Discapacidad (FENODIS). Todas estas forman parte de las Federaciones Nacionales De y Para La Discapacidad.

2.1.2. Breve descripción de la discapacidad auditiva en Ecuador

La Constitución de la República del Ecuador, en su artículo 35 declara a las *personas con discapacidad* como un grupo de “atención prioritaria y especializada en los ámbitos público y privado” (Constitución de la República del Ecuador , 2008).

Por lo tanto, en el numeral 1 del artículo 48 garantiza: “La inclusión social, mediante planes y programas estatales y privados coordinados, que fomenten su participación política, social, cultural, educativa y económica” (Constitución de la República del Ecuador , 2008).

Además, el artículo 47 reza que “El Estado [...] procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social” (Constitución de la República del Ecuador , 2008).

Las personas con discapacidad auditiva, 43166 registradas actualmente en el CONADIS (CONADIS), forman parte de los grupos de atención prioritaria y gozan de todos los derechos estipulados en la Constitución. Sin embargo, el trato que reciben por parte de la sociedad depende mucho de los enfoques con los que se entiende esta discapacidad.

El *enfoque clínico* entiende la discapacidad auditiva como una enfermedad que necesita asistencia médica y terapéutica; además está ligado a los métodos educativos oralistas. El oralismo es una corriente metodológica de educación para sordos que tiene como objetivo hacer hablar al sordo y eliminar la lengua de señas como forma natural de comunicación de las personas con discapacidad auditiva. “Los oralistas creen fervientemente que algo funciona mal en el niño sordo y hay que arreglarlo. Su meta es hacer de él o ella una persona lo más parecida a un oyente como sea posible” (Luterman, Kurtzer-White, & Seewald, 2009, pág. 19).

El *enfoque socio-antropológico* concibe la sordera como una experiencia visual y trata a la persona sorda como miembro de una comunidad lingüística minoritaria, con la que comparte valores, modos de socialización propios y una lengua común: la lengua de señas (FENASEC, 2012). El uso de ésta lengua para los sordos y su pertenencia a una comunidad lingüística está respaldada por la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1999), que en su primer artículo expone lo siguiente:

Esta Declaración entiende como comunidad lingüística toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. La denominación lengua propia de un territorio hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio. (Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1999)

Es importante señalar que en estos subtítulos se hace énfasis en la situación e historia de las personas sordas porque son ellas las que han sufrido mayor discriminación y

exclusión en servicios educativos, dentro del grupo de personas con discapacidad auditiva. Esto se debe a que las personas hipoacúsicas, por los restos auditivos que tienen, han sido tratadas como personas oyentes y por lo tanto no se han insertado en la Comunidad Sorda, ni se han identificado con la historia y los problemas de sus miembros.

2.1.2.1. La importancia de la Lengua de Señas Ecuatoriana

Antes de hablar de la Lengua de Señas es necesario definir qué se entiende por lengua y lenguaje. Según Saussure (1971) “la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje [...] Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos” (pág. 51). Por lo tanto, el lenguaje se entiende como “una facultad que nos da la naturaleza, mientras que la lengua es una cosa adquirida y convencional” (Saussure, 1971, pág. 52). La Lengua de Señas que utilizan las personas con discapacidad auditiva es reconocida como *lengua* a partir del estudio lingüístico que hizo Stokoe en 1960 (FENASEC, 2012); pero debido a la falta de interés de otros investigadores las lenguas de señas tienen todavía muchas limitaciones, sobre todo en su uso en el campo educativo. A pesar de esto, y aunque sean minoritarias no se les puede restar el carácter de lengua que poseen. Como sostiene Tovar (2001):

Las lenguas de señas son verdaderas lenguas naturales con una estructura y léxico propios que permiten una cantidad indefinida de enunciados sobre cualquier aspecto de la realidad o de la fantasía, y cuya única diferencia con las lenguas orales es que se realizan en el espacio tridimensional y utilizan, por lo tanto, el canal de comunicación viso-gestual (pág. 45).

Esto también está reconocido y avalado por la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*, que en el inciso “e” del artículo 21 sostiene que se debe: “Reconocer y promover la utilización de la lengua de señas” (Naciones Unidas, 2007).

De igual forma, el numeral 11 del artículo 47 de la Constitución del Ecuador expone que se garantizará “El acceso a mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación,

entre ellos el lenguaje de señas para personas sordas” (Constitución de la República del Ecuador , 2008).

Ya que según el país las lenguas de señas varían al igual que las lenguas orales, en Ecuador se hace uso de la Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC); que es la lengua oficial de las personas sordas y actualmente cuenta con su propio diccionario oficial. El uso de la LSEC permite crear vínculos con la Comunidad Sorda y por lo tanto generar y fortalecer la identidad de estas personas. Tovar (2001) citando a Baker y Padden (1978: 4) subraya que una Comunidad Sorda comprende a:

Los sordos y a los hipoacúsicos que comparten una lengua común, valores y experiencias comunes y una misma forma de interactuar entre sí y con los oyentes. El factor más básico que determina quién es miembro de la comunidad sorda parece ser lo que se denomina "sordera actitudinal". Ésta se da cuando una persona se identifica como miembro de la comunidad sorda y otros miembros aceptan a esa persona como miembro de la comunidad. (pág. 47)

La adquisición temprana de la LSEC, como lengua natural del niño sordo ecuatoriano permite el desarrollo del pensamiento; esto se convierte en la base sobre la que será capaz de aprender el español escrito, que a su vez le permitirá acceder a varios conocimientos y continuar con estudios superiores, sin dificultad, como sus pares oyentes (FENASEC, 2012). Como sostiene Tovar (2001): “Es a través de la socialización, utilizando una lengua natural asequible al canal viso-gestual, como los sordos inician su desarrollo cognitivo. Este desarrollo cognitivo continúa, se acelera y se vuelve más complejo en la escuela, donde los sordos, al igual que sus pares oyentes, aprenden también la lengua escrita” (pág. 49).

2.1.2.2. Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador

Al igual que en varios países del mundo, en Ecuador se formaron asociaciones de sordos para luchar por sus derechos y trabajar por sus necesidades, que fueron invisibilizadas durante varios siglos. Estas asociaciones se encuentran afiliadas a la Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador, que a su vez se constituye como una gran asociación que trabaja, a nivel nacional, por los beneficios de sus miembros y busca

también sensibilizar a la población oyente sobre la realidad de las personas sordas y el uso de la LSEC. La FENASEC fue fundada el 26 de abril de 1986 y forma parte de la Federación Mundial de Sordos (FMS) que se creó en 1951. Esta última, vela por los derechos y necesidades de las personas con discapacidad auditiva a nivel mundial (FENASEC, 2012).

2.2. Discapacidad auditiva y educación

2.2.1. La educación para personas con discapacidad auditiva

2.2.1.1 En el mundo

Desde la antigüedad hasta hace no mucho tiempo atrás las personas con discapacidad auditiva eran tratadas como personas enfermas, sin capacidad de aprendizaje y por lo tanto inservibles para la sociedad. Por este motivo, no se prestó atención a su educación. Como dice la FENASEC (2012): “Hasta el siglo XV la iglesia católica afirmaba que la educación era recibir las ideas que nos decía Dios y como Dios lo decía por medio del habla, y el sordo no podía oír, entonces el sordo estaba alejado de Dios, por lo que la iglesia deducía que el sordo no tenía alma y si no tenía alma, no había razón para educarle” (pág. 20).

En el siglo XVI, el médico italiano Jerónimo Cardano observó que existía la manera de educar a las personas sordas por medio de combinaciones escritas que les permitían expresarse con las personas oyentes, y a su vez poder recibir información a través de la lectura. En el mismo siglo, Pedro Ponce de León, considerado el primer maestro de sordos de la historia y creador del método oral, basándose en el estudio de Cardano utilizó un sistema de señas que asociaba signos manuales con objetos reales, dibujos y la palabra correspondiente del objeto para poder enseñar a los niños sordos a comunicarse. En el siglo XVII, Juan Pablo Bonnet publica en 1620 el primer libro en lengua de señas para la educación de personas sordas, que además contenía el alfabeto manual. Sin embargo, su objetivo era el oralismo (FENASEC, 2012).

En el siglo XVIII, el Abad Charles Michel de L’Epée fundó la escuela francesa para sordos. El sacerdote desarrolló un sistema formal de signos basado, en parte, en la

comunicación gestual y natural que mantenían dos hermanas sordas de su parroquia. Este sistema manual lo utilizó para impartir educación a los sordos de su escuela; y aunque no condenaba la enseñanza del habla, creía que los sordos podían desarrollar el pensamiento y el razonamiento por medio de la lengua de señas. Thomas Hopkins Gallaudet funda en 1817 la primera escuela para sordos en Estados Unidos y aplica el método manual que le había enseñado L'Épée en su larga estadía en Francia. Además, emplea como profesor a un ex alumno sordo graduado de la escuela de L'Épée. Años después, Edward Miner Gallaudet, hijo de Thomas Hopkins Gallaudet, continuó con el legado de su padre y apoyó el uso de la lengua de señas pero a la vez promovió la enseñanza de la lengua escrita (en su caso el inglés) para que los estudiantes sordos tuvieran una formación más completa (Luterman, Kurtzer-White, & Seewald, 2009).

La primera universidad de sordos en los Estados Unidos (Universidad Gallaudet) debe su nombre a este personaje, la cual comenzó siendo un instituto que dirigió Edward Miner Gallaudet. En la actualidad, esta universidad imparte sus clases en lengua de señas americana y utiliza también el inglés escrito (Luterman, Kurtzer-White, & Seewald, 2009).

Casi paralelamente a la obra de L'Épée, Samuel Heinicke funda en Alemania las primeras escuelas para sordos que promovían la enseñanza del habla sobre otras formas de comunicación (FENASEC, 2012). Este modelo también se expandió y uno de sus más fieles defensores, el profesor de sordos estadounidense Alexander Graham Bell, llegó a tener una postura extrema en cuando a su visión de la sordera y de la educación a impartir, como sostiene Luterman et al. (2009):

La postura de Bell era básicamente la de que el sistema americano de educación de sordos en internados con un énfasis muy claro en los signos únicamente llevaba al aislamiento de los sordos y a la promoción del matrimonio entre sordos, con el resultado del nacimiento de más niños sordos. [...] A través del oralismo y la educación de los niños sordos junto con estudiantes oyentes, Bell esperaba “eliminar la formación de la raza sorda” por medio del fomento de los matrimonios entre individuos oyentes y sordos —una postura interesante para un hombre cuya mujer y madre eran sordas. Favoreció la eliminación de la segregación educativa, del uso del lenguaje de signos y del uso de profesores sordos para niños sordos (pág. 25).

Esta posición radical sobre la educación oral del sordo era compartida por muchos profesores oyentes de estudiantes sordos a nivel del mundo. Probablemente esto se debía al enfoque clínico que tenían sobre la sordera, que se traducía en su intento de convertir al sordo en lo más parecido a un oyente para así poder aceptarlo en la sociedad. A pesar de esto, existían otros profesores que compartían la idea de educar al sordo con su lengua natural, la lengua de señas que fomentaba L'Epée. Esta lucha entre métodos educativos tuvo una decisiva batalla en 1880 en Milán-Italia, en el Segundo Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, conocido como el *Congreso de Milán*, en donde primó la imposición de la creencia y las necesidades de la mayoría oyente sobre la minoría sorda; por lo que se tomó la decisión de eliminar el uso de la lengua de señas en la educación del sordo (FENASEC, 2012). Según Luterman et al. (2009) “El oralismo, con su énfasis en hacer a los niños sordos “normales”, estaba más cerca de los valores culturales de ese momento que el método manual y, por eso, se impuso” (pág. 26).

Sin duda, esta decisión produjo reformas en la educación y se paró la contratación de profesores sordos, se disminuyó la enseñanza de asignaturas para aumentar el tiempo en la enseñanza exclusiva del habla, y se prohibió en uso de lengua de señas entre los estudiantes sordos –en cualquier situación- exponiéndolos a la burla de sus compañeros oyentes si es que los capturaban rompiendo las reglas (FENASEC, 2012).

Cerca de cien años después, en la década de los 60's del siglo XX, el oralismo comienza a tambalearse por sus escasos buenos resultados y en un contexto de revolución cultural, basada en el respeto de la diversidad, resurge con otras propuestas el uso de la lengua de señas en la educación del sordo y la lucha de la comunidad sorda por la aceptación de su diferencia, su identidad y su lengua (Luterman, Kurtzer-White, & Seewald, 2009).

Paralelamente a este contexto histórico, el estudio lingüístico de la lengua de señas americana (ASL) que realizó William Stokoe en 1960 demostró que la lengua de señas cumple con las características necesarias para ser considerada como una *lengua*; por lo que reconoció el papel fundamental que desempeña el uso de ésta dentro de la comunidad sorda. A esto le siguieron diversas investigaciones sobre la lengua de señas en varios países y se terminó por reconocer su estatus lingüístico. Esto ayudó al

nacimiento de la propuesta educativa *bilingüe-bicultural* para sordos que se detallará más adelante (FENASEC, 2012).

2.2.1.2 En Ecuador

A pesar de que en los sesentas del siglo XX se realizaron en Ecuador reformas educativas en el que se dio paso a la “Educación Especial”, entendida como aquella que atiende las necesidades de personas que por diversos motivos no pueden adaptarse a la educación regular; el interés por la educación para sordos en el país nació por experiencias personales de familias con algún miembro sordo por el que se interesaron en su formación (FENASEC, 2012).

Ese fue el caso de las hermanas quiteñas Santillán Cepeda que en 1942 comenzaron a educar a un miembro sordo de su familia; y con los años ampliaron el servicio a otros niños sordos de la ciudad con el apoyo de la Unión Nacional de Periodistas. Veinte años después, el Colegio Femenino Espejo abrió un aula para atender a niños con discapacidad auditiva. Su creación se debió a la iniciativa del rector del colegio, doctor Miguel Moreno Espinoza, quien tenía dos hijos pequeños con esta discapacidad. A fin de que sus hijos y otros niños sordos se beneficien de este servicio envió a tres profesores a México, al ahora Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje (IMAL), con el fin de capacitarlos en el método Oral Puro. Paralelo a esto, otro grupo de docentes viajó a Argentina para capacitarse en el mismo método. A su regreso a Ecuador, los maestros capacitados bajo el método oral (de Quito y Guayaquil) asumieron la responsabilidad de implementarlo en el aula especial del Colegio Eugenio Espejo –que al poco tiempo se independizó y pasó a ser la Escuela de Rehabilitación Aída Peñafiel de Dobronsky, lo que actualmente es el Instituto Nacional de Audición y Lenguaje, INAL- y también en la Escuela para Deficientes Auditivos de Guayaquil que actualmente es la Escuela Municipal de Audición y Lenguaje y el Instituto Médico Pedagógico de Audición y Lenguaje, IMPAL (FENASEC, 2012).

Posteriormente, en Quito, se crea la Escuela para niños ciegos y sordos “Mariana de Jesús” que ofrecía un internado para atender a los estudiantes con estas discapacidades. Todas estas experiencias repercuten en las décadas de los setenta y ochenta, en las cuales

se amplía la oferta de educación para personas con discapacidad en general y también para el tratamiento respectivo de cada discapacidad; promoviendo así la capacitación de docentes. Sin embargo, las instituciones para sordos como CENVIDA, el Centro Auditivo Oral (creado en 1992), y las anteriores mencionadas empleaban el método oral para la educación del sordo, siguiendo la tendencia mundial que habían sido definidas en Milán en 1880, sin embargo, los resultados educativos con este método no brindaban muchas oportunidades al sordo; por este motivo se implementó la “Filosofía de la Comunicación Total” que cobró auge a nivel internacional en la década de los ochenta. Así en 1994 el INAL, empleando la “Comunicación Total”, crea el primer bachillerato para estudiantes sordos en el país. Esta iniciativa permitió a los sordos tener expectativas de ingreso a la educación superior. (FENASEC, 2012)

En los últimos años, la propuesta educativa Bilingüe-Bicultural, ha comenzado a ser vista como una necesidad en la educación del sordo, para garantizar el desarrollo del pensamiento abstracto y su pleno desenvolvimiento en la comunidad sorda y en la comunidad oyente, por este motivo, en el año 2009 durante la marcha de personas sordas en Quito, se solicitó al ex vicepresidente del Ecuador, Lenin Moreno, que implemente el modelo bilingüe-bicultural en la educación del país. Tanto el Instituto Fiscal de Audición y Lenguaje Enriqueta Santillán como el Instituto Nacional de Audición y Lenguaje (INAL) del Quito, iniciaron un proceso de implementación de este modelo educativo para sordos (FENASEC, 2012).

El artículo 39 de la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) señala lo siguiente con respecto a la Educación Bilingüe-Bicultural:

La autoridad educativa nacional implementará en las instituciones de educación especial para niños, niñas y adolescentes con discapacidad el modelo de educación intercultural y el de educación bilingüe-bicultural. La autoridad educativa nacional asegurará la capacitación y enseñanza en lengua de señas ecuatoriana en los distintos niveles educativos, así como la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas. (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012)

Con respecto a la Educación Superior de las personas sordas, no existe en el país una universidad específica (como la Universidad Gallaudet de Estados Unidos) que esté

dedicada a la formación académica de personas con discapacidad auditiva. Sin embargo, varias universidades ecuatorianas han abierto sus puertas a jóvenes sordos para su formación, pero muchos de estos han tenido que renunciar a sus aspiraciones porque las instituciones a las que asisten no cuentan con los recursos necesarios para costear un intérprete de Lengua de Señas Ecuatoriana, y por la falta de adaptaciones curriculares pertinentes que permita la equiparación de oportunidades educativas (FENASEC, 2012).

Como respuesta a esta situación la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), en su artículo 33 exige que:

La autoridad educativa nacional en el marco de su competencia, vigilará y supervisará, en coordinación con los gobiernos autónomos descentralizados, que las instituciones educativas escolarizadas y no escolarizadas, especial y de educación superior, públicas y privadas, cuenten con infraestructura, diseño universal, adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad; adaptación curricular; participación permanente de guías intérpretes, según la necesidad y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad. (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012)

Paralelo a esto, la misma ley en su artículo 40 plantea la difusión del conocimiento sobre la discapacidad en el ámbito de la educación superior:

La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, asegurará que en todas las instituciones de educación superior se transversalice el conocimiento del tema de la discapacidad dentro de las mallas curriculares de las diversas carreras y programas académicos, dirigidos a la inclusión de las personas con discapacidad y a la formación humana de las y los futuros profesionales (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012).

Finalmente, la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, del que forma parte Ecuador, declara en su artículo 24, numeral 4 que:

A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la

toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2007).

Si bien este marco legal manifiesta los derechos y necesidades de las personas con discapacidad (específicamente de las personas sordas) y además traza líneas de acción para hacer efectivos estos derechos, su puesta en marcha depende de las autoridades y miembros de la comunidad educativa para que se tomen medidas que garanticen la inclusión y participación plena de los estudiantes sordos en todos los niveles educativos, haciendo énfasis –en este caso- en el nivel universitario.

2.2.2. Propuestas de educación para estudiantes con discapacidad auditiva en Ecuador

2.2.2.1. Enfoque auditivo-oral

Se basa en un enfoque clínico de la sordera y se fundamenta en tres elementos prioritarios a desarrollar en el niño sordo:

- La interacción, que se refiere a estimular la comunicación del niño sordo al relacionarlo constantemente con un ambiente de niños oyentes.
- Lo auditivo, es decir, que durante la educación se hace énfasis y se prioriza el desarrollo de la conciencia del sonido en el niño sordo, utilizando sus restos auditivos por medio del uso de audífonos, desde una edad temprana.
- Lo oral, que busca estimular al niño a usar el habla por medio de la utilización de la lengua oral en todo momento (FENASEC, 2012).

Este enfoque no emplea la lengua de señas y busca hacer del niño sordo lo más semejante a un niño oyente. Como sostiene Luterman et al. (2009), este enfoque auditivo-oral: “Trata de normalizar a los niños sordos e integrarlos tan pronto como sea posible en la escuela ordinaria” (pág. 32). Fue implementado en Ecuador bajo el auspicio del INNFA en los noventa y a pesar de que muchos niños desarrollaron mayor habilidad para utilizar la lengua hablada, también hubo una cantidad considerable de niños no pudieron llegar a usarla (FENASEC, 2012).

2.2.2.2. Método verbo-tonal

Al igual que el anterior, se basa en el enfoque clínico de la sordera y fue introducido en Ecuador en la década de los noventa. Este método quiere dar cuenta a los niños sordos de la fonética de una lengua con el propósito de que logren hablar, corrigiendo los sonidos de las palabras en relación a la deficiencia auditiva (leve o parcial) que tenga el estudiante sordo (FENASEC, 2012). Como señala Quique (2013) “Guberina, su principal exponente, plantea que las personas con pérdida auditiva tienen zonas frecuenciales en las cuales son más sensibles, es decir donde se conserva la posibilidad de escucha, por esto utiliza el campo óptimo de audición” (pág. 101).

Según la FENASEC (2012) la aplicación de éste método en instituciones educativas ecuatorianas para sordos ha encontrado varias limitaciones en la comunicación entre docentes y estudiantes, por lo que ha sido necesario incluir algo de lengua de señas y dactilología (el alfabeto en señas), pero sin abandonar el propósito de oralización del niño sordo.

2.2.2.3. Sistema de comunicación bimodal

Este sistema se comenzó a aplicar en Ecuador en la década de los ochenta y tiene como objetivo –al igual que los anteriores- la adquisición de la lengua oral, pero a diferencia de éstos emplea la lengua de señas como un apoyo. Se denomina bimodal porque hace uso de dos modos: oral y manual, es decir que para la comunicación emplea el habla y las señas al mismo tiempo (FENASEC, 2012).

La comunicación bimodal gira en torno a la lengua hablada, por este motivo las señas que se utilizan se disponen según la gramática y la sintaxis de la lengua hablada; desestructurando así la gramática propia de la lengua de señas. Esto tiene como resultado la producción de un solo mensaje en dos modos de comunicación y lenguas diferentes, lo que tiene como consecuencia en los estudiantes el poco aporte al desarrollo del lenguaje y del pensamiento abstracto (FENASEC, 2012).

2.2.2.4. La Comunicación total

La comunicación total fue ingresada a Ecuador en la década de los ochenta. Combina métodos manuales y orales a la vez: sistema de señas (señas extraídas de la Lengua de Señas y señas inventadas para traducir el idioma hablado), lectura de labios, deletreo manual, gestos y audición residual. Todo esto con el objetivo de que el estudiante sordo tenga a la mano varias maneras de comunicarse al usar simultáneamente tantas herramientas. Sin embargo, esta simultaneidad no aporta en gran medida al pleno desarrollo de las dos lenguas necesarias para la persona sorda: la lengua de señas y el idioma escrito de los oyentes; ya que como William Stockoe comprobó -en su estudio lingüístico- la Lengua de Señas tiene una estructura gramatical y componentes lingüísticos propios. Por lo tanto, dos lenguas distintas habladas al mismo tiempo dificultan la comprensión del mensaje (FENASEC, 2012).

2.2.2.5. Modelo Bilingüe-Bicultural

En Ecuador, tanto el “Instituto Nacional de Audición y Lenguaje” (INAL) como el “Instituto Fiscal de Audición y Lenguaje Enriqueta Santillán” están en proceso de implementación de la educación bilingüe-bicultural. Este modelo reconoce la Lengua de Señas como la primera lengua o la lengua natural del niño sordo; a través de la cual podrá desarrollar el pensamiento y tendrá la capacidad de aprender la segunda lengua o el idioma hablado (en este caso el español). Esto permite a la persona sorda tener un pleno desenvolvimiento, tanto en la comunidad sorda como en la comunidad oyente. El aspecto bicultural de este modelo educativo es estimular y fortalecer la identidad del niño sordo como parte de dos mundos: el de los oyentes y el de los sordos (FENASEC, 2012). Para su aplicación es necesario involucrar a diversos sectores:

La comunidad sorda y sus organizaciones; las instituciones encargadas de la formación de docentes; de los intérpretes; las autoridades de educación que emiten las disposiciones legales y políticas; las asociaciones de padres; las instituciones educativas para sordos y el aporte de los investigadores en áreas como la lingüística, la sociología, la antropología y la psicología, entre otras. (FENASEC, 2012, pág. 30)

La propuesta educativa bilingüe-bicultural es resultado de la visión que se tiene acerca de la sordera, ya que como dice Luterman et al. (2009): “Este método afirma que la

sordera es una diferencia cultural y que los sordos deben ser respetados y tratados como cualquier otra minoría cultural. Sus defensores lamentan el modelo clínico propuesto por los oralistas que ven la sordera como un trastorno que necesita arreglarse” (pág. 33).

2.3. Discapacidad auditiva, educación y comunicación

2.3.1. Algunas barreras en la educación y comunicación de las personas con discapacidad auditiva

En una entrevista con Silvana Moreno, persona sorda de nacimiento (trabaja en el Departamento de Educación Especial e Inclusiva del Ministerio de Educación y es coordinadora del proyecto de Lengua de Señas Ecuatoriana en la FENASEC) y con Pablo Chamorro (psicólogo clínico especializado en psicoterapia de los sordos) se pudieron identificar dos grandes y principales barreras que impiden el desarrollo de las personas con discapacidad auditiva, su desenvolvimiento independiente y su participación activa en la construcción de sus derechos y en la satisfacción de sus necesidades, como todo ser humano. Estas barreras son: la *comunicación* y la *discriminación*. Ambas se encuentran relacionadas ya que negar la comunicación por motivos de discapacidad es discriminatorio, y a la vez las personas con discapacidad auditiva, sobre todo las sordas son discriminadas por manejar un tipo de comunicación distinta a la común.

Silvana asevera que como persona sorda ha tenido muchas barreras, como por ejemplo en el estudio. En la “Universidad Central” le negaron la admisión porque le exigían una terapia oral o un audífono, lo cual no es compatible con su tipo de discapacidad porque su sordera es severa (algo que los directivos de la universidad no tomaron en cuenta o desconocían). En la “Universidad Técnica Equinoccial” (UTE) le dejaron ingresar, pero con la condición de que ella misma pague el intérprete de LSEC. A pesar de todo, Silvana logró graduarse como Licenciada en Educación Especial pero no niega que le fue muy difícil al existir tantas barreras, sobre todo comunicativas y sociales, para su pleno desempeño. “Como persona sorda se me burlaban, no me podía adaptar a la situación con los oyentes, porque me decían que tengo que hablar y que soy dependiente de mi intérprete y no es así [...] No ha habido respeto a nuestra accesibilidad en cuanto

entrar a la sociedad. Es un problema de comunicación, es la barrera más grande que hemos tenido, muchas personas ni siquiera saben lengua de señas [...] Tenemos que tener un intérprete para acceder a un servicio público. No es justo no tener igualdad de condiciones”, cuenta Silvana.

Se dispone de poca información en formatos accesibles, y no se satisfacen muchas necesidades de comunicación de las personas con discapacidad. Las personas sordas a menudo tienen problemas para acceder a un servicio de interpretación en lengua de señas: una encuesta efectuada en 93 países puso de manifiesto que 31 de ellos no tenían ningún servicio de interpretación, mientras que 30 países tenían 20 o menos intérpretes cualificados (Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial, 2011, pág. 10).

El psicólogo Pablo Chamorro, sostiene que las personas con discapacidad auditiva sufren de algún tipo de discriminación, a veces, desde que nacen. La primera barrera que tiene una persona sorda es cuando proviene de una familia oyente, ya que uno de los problemas del sordo es el ingreso tardío a las instituciones de aprendizaje, por la pérdida de tiempo que tienen los padres al estar rehabilitando al hijo, con la esperanza de que hable sin aceptar la realidad y la diferencia.

En este sentido, Chamorro explica que vivimos en una sociedad *audista*. Esto quiere decir, explica Chamorro, que la sociedad oyente discrimina a la persona sorda por el hecho de ser sorda y se considera que por esto es inferior a los demás. Así, la rehabilitación resulta ser una forma audista en las personas sordas.

Todo esto se deriva del poco interés que tienen las personas sin discapacidad en atender las necesidades de las personas sordas y en compartir su mundo, empezando por aprender la lengua de señas. Este poco o nulo interés, remarca las desventajas que tiene la persona sorda debido a todas las barreras existentes. Una de las más grandes es la educación, dice el psicólogo Chamorro: “Al salir del colegio salen analfabetos funcionales ya que desconocen muchísimos términos porque aquí en el Ecuador no les enseñan el español escrito”. Esto se debe (como se explicó anteriormente) a los métodos educativos oralistas que emplean las escuelas y colegios para sordos; y a que recién se está implementando el modelo bilingüe-bicultural.

Como se muestra, la falta de comunicación en los servicios públicos, en las relaciones familiares, sociales y sobre todo la falta de comunicación en la educación para las personas con discapacidad auditiva es la barrera más grande que existe para su inclusión y participación, por lo tanto, negar la comunicación a las personas sordas e hipoacúsicas es negarles una educación de calidad y desarrollo de sus capacidades cognitivas; lo que equivale a excluirlas y a discriminarlas de la sociedad y del mundo.

2.3.2. La comunicación y su rol para la inclusión educativa de las personas con discapacidad auditiva

“La *escuela inclusiva* supone la toma de decisiones, la búsqueda de estrategias, la innovación educativa, la toma de contacto con la realidad del aula; todo ello para que las escuelas sean de todos y para todos” (Navarro Busquier & Serrano Heras, 2008, pág. 191). Lo mismo se aplica en el ámbito universitario. Si se está logrando romper la barrera que las personas con discapacidad (en este caso las personas con discapacidad auditiva) tienen para acceder a la educación básica, se debe trabajar en su continua educación, es decir: hacer accesible el espacio universitario.

Todo esto, dentro del marco de los derechos humanos que como ya se dijo, son totalmente válidos para todas las personas con discapacidad. Es así como el numeral uno del artículo 24 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, dice que “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (Naciones Unidas, 2007).

El numeral 7 del artículo 47 de la Constitución ecuatoriana expone que a las personas con discapacidad se les garantizará una “educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. [...] Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo” (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

La Ley Orgánica de Educación Superior, aprobada el 12 de Octubre del 2010 tiene como objeto (Art. 2): “Definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2010) . Todo esto es válido para las personas con discapacidad en el medio universitario, ya que la misma ley en su artículo 7 se señala que:

Para las y los estudiantes, profesores o profesoras, investigadores o investigadoras, servidores y servidoras y las y los trabajadores con discapacidad, los derechos enunciados en los artículos precedentes incluyen el cumplimiento de la accesibilidad a los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios, que deberán ser de calidad y suficientes dentro del Sistema de Educación Superior. Todas las instituciones del Sistema de Educación Superior garantizarán en sus instalaciones académicas y administrativas, las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad no sean privadas del derecho a desarrollar su actividad, potencialidades y habilidades (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2010).

En este sentido, para hacer realidad la educación inclusiva y la educación de las personas con discapacidad auditiva al medio universitario:

No es suficiente contar con leyes o “matricular” estudiantes con discapacidad, se requiere un enfoque institucional innovador que confronte la repitencia y la deserción, que contemple todas las esferas de la integración: integración física [...], integración funcional [...], integración personal [...], e integración social. (Samaniego Santillán, 2005, pág. 54)

Para hacer esto efectivo, es necesario el uso de una comunicación adecuada, entre personas con discapacidad auditiva y su entorno: otros estudiantes, profesores, personal, etcétera. Es así como, al estudiante con discapacidad auditiva le “resulta imprescindible proporcionar [...] un código lingüístico que le permita comunicarse y facilite los procesos de construcción del pensamiento. Es importante que el código elegido sea lo más parecido posible al de sus iguales, facilitando así la interacción con ellos” (Navarro Busquier & Serrano Heras, 2008, pág. 195).

Además, es importante emplear sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, TICs para la enseñanza inclusiva e intérpretes de LSEC; todo esto de acuerdo a las

necesidades de cada alumno. Ya que, a pesar de que un grupo de estudiantes tenga discapacidad auditiva, esto no quiere decir que todos tengan los mismos niveles de deficiencia, porque como ya se explicó al inicio, los niveles de audición leve o severa varían según el daño que presente el oído. Como dice Samaniego Santillán (2005): “En los procesos educativos es importante considerar: el grado de intensidad de la pérdida auditiva, la edad a la que apareció, el origen –congénita o adquirida-, y, la actitud de la familia” (pág. 47), por lo tanto, es imperativo identificar los problemas y ventajas de cada estudiante con discapacidad auditiva al momento de diseñar estrategias de comunicación que den paso a su inclusión en el medio universitario y refuercen su aprendizaje y relación con éste. Todo esto se debe realizar dentro del modelo de una comunicación participativa que permita la interacción de los involucrados, su empoderamiento en el tema y la toma de decisiones adecuadas a sus propias necesidades.

2.3.3. Las TIC's en la educación para estudiantes con discapacidad auditiva

“La primera necesidad de cualquier persona es la comunicación. Si por cualquier motivo ésta no es posible, se necesitan medios de acceso que le ayuden a salvar las barreras que presenta un entorno diseñado para la norma. Las TIC, así, se convierten en un eficaz intermediario capaz de subsanar en gran medida la dificultad”. (Roig Vila, 2008, pág. 183)

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) no son solamente las nuevas herramientas con las que cuenta la sociedad para producir y consumir información, sino que forman parte del desarrollo de la misma, ya que pueden ser utilizadas en diversos campos, como por ejemplo: la educación (García Gago, 2010).

Por TICs no entendemos sólo Internet y todos los servicios que llegan por esta red, como los blogs, la Web y el correo electrónico, los chat y foros, las redes sociales... También se incluyen las telecomunicaciones móviles y satelitales, el software y los medios de comunicación, que igualmente usan Internet como plataforma. (García Gago, 2010, pág. 212)

La TICs pueden ser las herramientas adecuadas que ayuden a eliminar las barreras del entorno social y las barreras comunicativas que tienen las personas con discapacidad

auditiva, sobre todo a la hora de hablar de educación inclusiva. Estas *tecnologías de la información y comunicación*, ya han sido utilizadas con fines didácticos, para transmitir o facilitar contenidos y para procesos de mediación entre el estudiantado y profesorado. Pero también han sido empleadas (gracias a la aparición de los multimedia) para procesos de interacción, simulación y comunicación dinámicos para las necesidades educativas especiales (Roig Vila, 2008).

Es necesario emplear las TICs de acuerdo a las necesidades específicas del estudiantado, para poder volver inclusiva una institución educativa, ya que de lo contrario, la tecnología empleada no tendrá la función de romper barreras. Los avances científicos y tecnológicos, junto con el desarrollo de la informática, han permitido una serie de inventos que facilitan la comunicación para las personas con discapacidad en el área de la educación como software y algunos dispositivos especiales. Un ejemplo de esto es la *pizarra interactiva*. La pizarra interactiva es “un marco dinámico donde situar el aprendizaje” (Navarro Busquier & Serrano Heras, 2008, pág. 192), pero para una explicación más detallada se dirá que:

Una pizarra interactiva es una superficie, semejante a un encerado tradicional, conectada a un ordenador, y que recibe la imagen desde el propio ordenador o desde un videoprojector, y desde la cual podemos controlar todas las utilidades del primero. Nos permite manejar todo tipo de objetos y de íconos, facilita el acceso a las tecnologías informáticas a todo tipo de personas y nos ayuda a preparar y a proponer simulaciones comunicativas de manera fácil y atractiva, señalan Navarro & Serrano. (2008, pág. 192)

En este sentido, la pizarra interactiva puede ser de mucha utilidad para un espacio educativo inclusivo en el que se trabaje con estudiantes con discapacidad auditiva:

Las explicaciones deben realizarse de frente a la clase, utilizando los recursos expresivos y gestuales necesarios para facilitar la comprensión. Asimismo, hay que tener en cuenta que la ruta utilizada por los alumnos sordos para recibir información es la visual y por lo tanto, debemos apoyar nuestras explicaciones con dibujos y esquemas. Para esta tarea, es muy útil el uso de la pizarra interactiva, ya que nos permite programar las clases en casa y después exponer al alumno los contenidos en el aula de frente, sin tener que girarnos a escribir en la pizarra, de una forma más

interactiva y cercana con presentaciones enriquecidas con dibujos aclaratorios o incluso sonido, sostienen Navarro & Serrano (2008, pág. 195).

2.3.4. Estrategias de comunicación y discapacidad auditiva

Como se vio anteriormente, las estrategias de comunicación forman parte de un proceso comunicativo para el cambio social y se perfilan para ser el camino que conduzca a ese cambio de la realidad, en este sentido, para promover la inserción de las personas con discapacidad auditiva al medio universitario se deben diseñar estrategias de comunicación que permitan alcanzar ese objetivo inclusivo.

A pesar de que existe en el país un marco jurídico que respalda y garantiza los derechos de las personas con discapacidad, incluido su derecho a la educación y participación en la sociedad, aún hace falta dar grandes pasos para poner en práctica lo que ahora está plasmado en el papel.

En Ecuador existen varias instituciones de educación superior que han recibido a estudiantes con discapacidad auditiva. Es así como en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE), están registrados 164 estudiantes con discapacidad auditiva, matriculados durante el año 2012, en las universidades y escuelas politécnicas del país (SENESCYT, 2013).

En el caso de la Universidad Politécnica Salesiana, ésta ha desarrollado una variedad de acciones que le abran paso a la inclusión de las personas con discapacidad en general como: Un programa educativo institucional con lineamientos para la inclusión y educación de estudiantes con necesidades educativas especiales, mejoramiento de infraestructura, acciones de sensibilización, implementación de recursos humanos de apoyo a través del Departamento de Bienestar Estudiantil, capacitación de docentes en la inclusión educativa, transcripciones de materiales de estudio en braille, implementación del uso de programas como Jaws para personas con discapacidad visual, etc. (Gallegos , 2011).

Además, el SENESCYT ha implementado un programa de “Becas para Personas con Discapacidad, cuyo objetivo primordial es brindar igualdad de oportunidades a estudiantes ecuatorianos o extranjeros, con discapacidad, y que habiendo sido

calificados por el CONADIS, porten el carnet emitido por esta institución” (SENESCYT, 2013).

Aunque lo anterior señala algunos aportes y avances hacia la inclusión, en la Guía para docentes de estudiantes sordos se expone que:

A pesar de la gratuidad de la educación pública o de las becas otorgadas por universidades particulares, muchos estudiantes sordos tienen que renunciar a sus aspiraciones de continuar estudios superiores porque no cuentan con los recursos necesarios para poderse financiar el costo que les representa contratar los servicios de un intérprete de Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC) (FENASEC, 2012, pág. 52).

En una conversación con miembros del FENASEC se explicó que en el caso de los estudiantes que logran costear un intérprete para su educación, también se presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, relación con el entorno, etcétera. Todo esto porque el tener un intérprete no significa que la persona sorda tenga sus problemas solucionados; además, a las personas hipoacúsicas que no necesitan intérprete porque utilizan audífonos o tienen implante coclear, también se les presenta una serie de dificultades en el ámbito académico como por ejemplo: el estudiante con discapacidad auditiva no puede leer los labios del docente porque éste camina de un lado al otro al dar la clase o continúa hablando mientras da la espalda y anota algo en la pizarra.

Frente a esto y otros problemas no expuestos (que se revelarán en el diagnóstico), se vuelve sumamente necesario el diseño de estrategias de comunicación que permitan el libre desenvolvimiento y la participación del estudiante con discapacidad auditiva en el ambiente universitario para su mayor aprovechamiento de la educación, lo cual es el propósito de esta tesis.

Ya que no existen muchas experiencias en este campo específico, a continuación se expondrá un ejemplo de *estrategias de comunicación* con niños sordos que favorecen su proceso de enseñanza-aprendizaje y su interrelación con el entorno, elaboradas por la Asociación de Personas Sordas de Zaragoza y Aragón:

Estrategias para captar la atención del alumno sordo y/o con discapacidad auditiva.- Si es un alumno hipoacúsico se puede llamar su atención con su

nombre en voz alta y también acompañar esto con otras acciones que también son necesarias para los estudiantes sordos, como: dar suaves toques en el hombro, agitar las manos en el aire o pedir a los compañeros sin discapacidad que le avisen. Si son espacios cerrados como un aula o un gimnasio también se puede llamar la atención de estos estudiantes utilizando el apagado y encendido de las luces.

Estrategias para mantener su atención.- Se debe hacer uso de las expresiones faciales y corporales. La mirada del maestro debe coincidir con la mirada del niño y sus expresiones faciales deben invitarlo a participar y a mantener el interés en la clase. A la vez, no se deben malinterpretar las expresiones faciales de los alumnos con discapacidad auditiva por lo que estas suelen ser mucho más expresivas. Por otro lado, la ubicación del niño es muy importante para poder acceder con mayor facilidad a la información visual que se le presenta en la clase.

Estrategias para mantener la comunicación.- El maestro debe asegurarse que el estudiante con discapacidad auditiva o sordo lo esté viendo y atendiendo. Además, el profesor no debe girar la cabeza, caminar o escribir en la pizarra mientras da explicaciones. Se debe evitar colocar objetos delante de la cara porque el estudiante no podrá entender claramente lo que explica el profesor.

Otros aspectos de interés que beneficiarán la comunicación en el aula.- El aula debe tener buenas condiciones acústicas y de iluminación. La iluminación debe favorecer la visualización de los labios y de las expresiones faciales del profesor. Puede resultar beneficioso colocar juntos a alumnos sordos con oyentes para realizar la función de tutoría entre iguales. Las metodologías que mejor se adaptan a los estudiantes con discapacidad auditiva son las de tipo visual, activas, de descubrimiento y exploración. Finalmente, hay que asegurarse de que el estudiante entienda las actividades que se van a realizar.

(Agrupación de Personas Sordas de Zaragoza y Aragón (ASZA), 2010, págs. 8-12)

Aunque este ejemplo muestra estrategias de comunicación en clase para niños sordos, ayuda a tener una idea previa del tipo de estrategias que pueden conducir a la inclusión y participación de los estudiantes con discapacidad auditiva en la UPS. Para finalizar, es necesario resaltar que las estrategias de comunicación deberán ser diseñadas de acuerdo a cada caso particular de los estudiantes con discapacidad auditiva, ya que como se ha venido explicando, dependerá de las necesidades de los estudiantes sordos e hipoacúsicos.

2.4.La comunicación y las personas con discapacidad auditiva en la UPS (diagnóstico en el Campus El Girón)

2.4.1. Descripción de la Universidad Politécnica Salesiana

Bajo decreto presidencial del ex mandatario del Ecuador, Sixto Durán Ballén, se crea la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) en 1994. Cabe decir, que la presencia de los salesianos en el país existe desde 1888, por un convenio firmado un año antes entre Don Bosco y el representante de Ecuador en Italia, con el fin de impartir educación. (Universidad Politécnica Salesiana, 1998).

La UPS está articulada a una red de más de 42 instituciones salesianas alrededor del mundo. En Ecuador, esta universidad tiene tres sedes: Cuenca (matriz), Guayaquil y Quito. Esta última consta con tres campus: El Girón, Sur, y Kennedy. Además, la universidad ha creado extensiones en algunas provincias y cantones para atender a la población indígena y popular (Universidad Politécnica Salesiana, 2009).

2.4.1.1. Organigrama de la UPS



(Universidad Politécnica Salesiana)

2.4.1.2. Organigrama de Sede



(Universidad Politécnica Salesiana)

2.4.1.3. Pedagogía Salesiana

La formación académica que oferta la Universidad Politécnica Salesiana responde a la *pedagogía salesiana*; y ésta nace del Sistema Preventivo de Don Bosco (Universidad Politécnica Salesiana, 2009), que se puede definir como:

El Sistema Preventivo, antes que un método, es una experiencia de caridad pastoral que nos dispone a acoger a Dios en los estudiantes, [...] y nos llama al servicio en ellos, reconociendo su dignidad, renovando la confianza en sus recursos de bien y educándoles para que lleguen a la plenitud de vida (Universidad Politécnica Salesiana, 2009, pág. 24).

A partir de esto, se pueden entender los componentes de la *pedagogía salesiana* a través de los valores de la misma, que son expuestos en la Carta de Navegación de la UPS (Universidad Politécnica Salesiana, 2009). Estos son: una opción prioritaria por los jóvenes (especialmente los más pobres), una “relación integrada entre cultura, ciencia, técnica, educación y evangelización, profesionalidad e integridad de vida” (pág. 25), una experiencia comunitaria con espíritu de familia, y un estilo académico y educativo basado en el afecto.

2.4.1.4. Misión

“La formación de honrados ciudadanos y buenos cristianos, con excelencia humana y académica. El desafío de nuestra propuesta educativa liberadora es formar actores sociales y políticos con una visión crítica de la realidad, socialmente responsables, con voluntad transformadora y dirigida de manera preferencial a los pobres” (Universidad Politécnica Salesiana, 1998)

2.4.1.5. Visión

“La Universidad Politécnica Salesiana, inspirada en la fe cristiana, aspira constituirse en una institución educativa de referencia en la búsqueda de la verdad, el desarrollo de la cultura, de la ciencia y tecnología, mediante la aplicación de un estilo educativo centrado en el aprendizaje, docencia, investigación y vinculación con la colectividad, por lo que se compromete, decididamente, en la construcción de una sociedad democrática, justa,

equitativa, solidaria, con responsabilidad ambiental, participativa y de paz” (Universidad Politécnica Salesiana, 1998).

2.4.1.6. Políticas de inclusión de la UPS

Uno de los desafíos que se propone la UPS en su Carta de Navegación es:

Ser una Universidad inclusiva, que responda a las necesidades de desarrollo del país, generando formas innovadoras de educación a través de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento, para llegar a sectores excluidos y ofertar el conocimiento continuo a lo largo de toda la vida. (Universidad Politécnica Salesiana, 2009, pág. 33)

Desde el 2011 este desafío se ha concretado en la creación de las *políticas para la inclusión e integración de las personas con discapacidad en la universidad*, lo cual abre las puertas a estudiantes y funcionarios de la UPS con diferentes discapacidades.

La UPS parte de lo establecido en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* para establecer catorce políticas que permitan la integración de las personas con discapacidad en la institución, estas son: accesibilidad al medio físico, accesibilidad tecnológica, programa para becas de pregrado y posgrado, reformas y adaptaciones curriculares, facilitadores pedagógicos, red de voluntariado universitario, dotación de ayudas técnicas y material pedagógico, información y difusión accesible de la oferta académica, sensibilización, generación de proyectos de investigación que aporten a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, trato prioritario y preferente, accesibilidad a la información bibliográfica, marco jurídico inclusivo e integral, coordinación interinstitucional (Universidad Politécnica Salesiana, 2011).

2.4.1.7. Estudiantes con discapacidad en la UPS, Sede Quito

a) Estudiantes con discapacidad por carreras y campus

CAMPUS / CARRERA	FEMENINO	MASCULINO	PCD VISUAL	PCD FISICA	PCD AUDITIVA	PCD INTELLECTUAL	PCD LENGUAJE	TOTAL PCD.	%
GIRON:									
Educación Intercultural Bilingüe	3	7	3	6			1	10	
Administración de Empresas	5	5	4	3	2	1		10	
Antropología Aplicada	1	1		2				2	
Comunicación Social	3	5	2	4	1	1		8	
Contabilidad y Auditoría	3	4	1	4	1		1	7	
Gestión para el Desarrollo Local	0	2	1	1				2	
Ingeniería Biotecnología	1	1		1	1			2	
Pedagogía	5	1	3	2		1		6	
Filosofía	1	1	1			1		2	
Psicología	6	6	4	4	2	2		12	
Teología Pastoral									
Sub total Girón:	28	33	19	27	7	6	2	61	60%
KENNEDY:									
Ingeniería Eléctrica	0	5		1	4			5	
Ingeniería Mecánica	0	3	2	1				3	
Sub total Kennedy:		8	2	2	4			8	8%
SUR:									
Administración de Empresas	2	2		2	2			4	
Contabilidad y Auditoría	1	1	1	1				2	
Gerencia y Liderazgo	1	3	1	2	1			4	
Ingeniería Ambiental	2	0	1		1			2	
Ingeniería Civil	0	5	1	2	2			5	
Ingeniería Sistemas	2	6	4	2	2			8	
Ingeniería Electrónica	0	7	2	1	2	2		7	
Sub total Sur:	8	24	10	10	10	2		32	32%
TOTAL PCD. SEDE QUITO	36	65	31	39	21	8	2	101	100%

Período septiembre 2011-febrero 2012

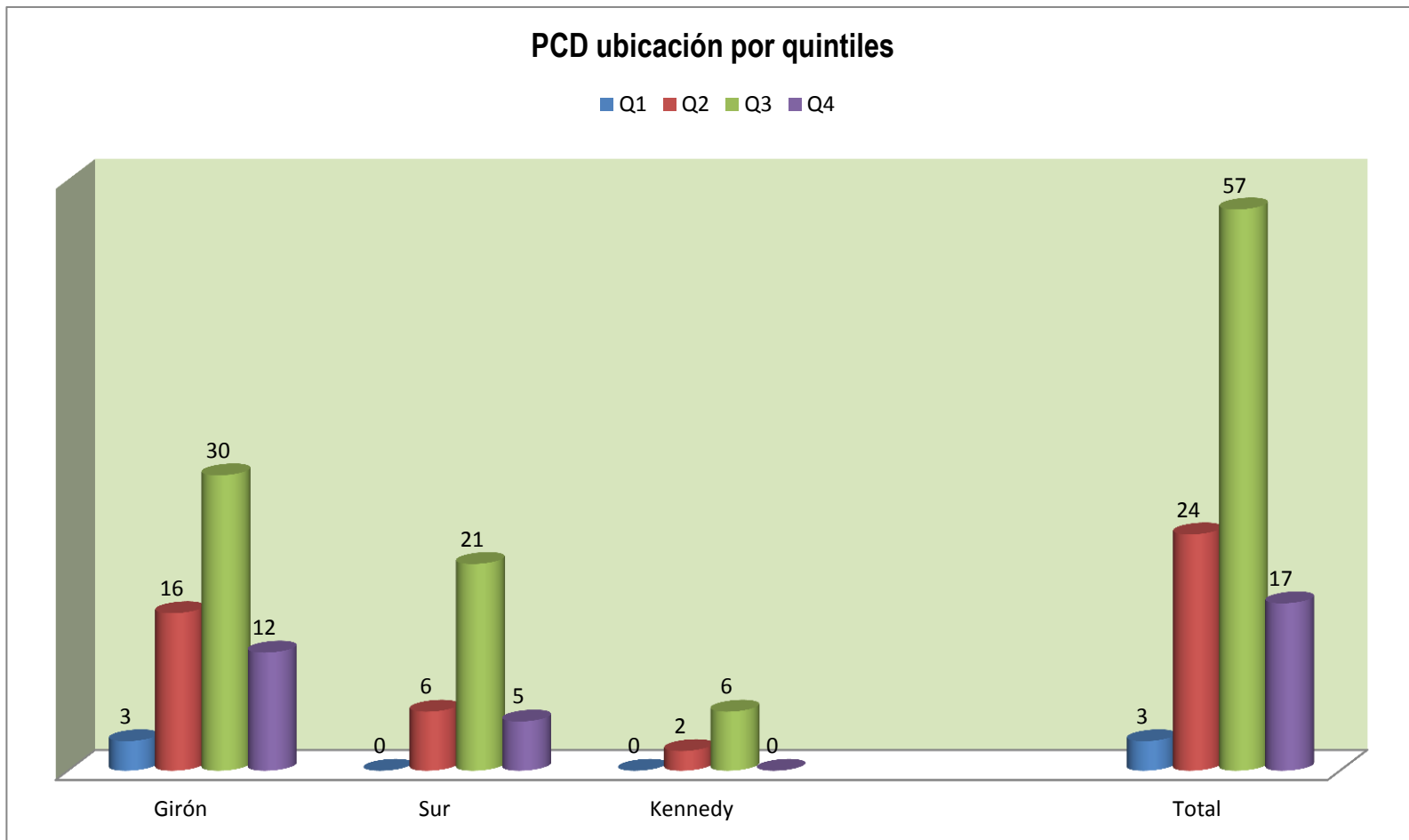
(Bienestar Estudiantil UPS, 2013)

b) Estudiantes con carné del CONADIS



Período marzo-julio 2013
(Bienestar Estudiantil UPS, 2013)

c) **Estudiantes con discapacidad ubicados por quintiles**



Período marzo-julio 2013
(Bienestar Estudiantil UPS, 2013)

d) Estudiantes con discapacidad auditiva en el Campus el Girón

IDENTIFICACION	NOMBRE	G	CAMPUS	CARRERA	N	MP	MA	Q	PS	PCD	TIPO_DISCAPACIDAD	OTRA_DISCAPACIDAD	TIPO_BECA	%	NETO	TOTAL	SUBSIDIO	BECA
1722739370	MORA ACOSTA ALEJANDRA CAROLINA	F	EL GIRON	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	8	S	N	4	S	S	DISCAPACIDAD AUDITIVA DE MAS DEL 60%	no desea tener carne conadis			1300	872,7	427,3	0
0503648321	OÑA MUSO VERONICA MARGARITA	F	EL GIRON	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	5	S	N	3	N	S	DISCAPACIDAD AUDITIVA ENTRE 31% Y 60%				1140	824,82	315,18	0
1724611155	OBANDO TELLO LUIS ADALBERTO	M	EL GIRON	COMUNICACIÓN SOCIAL	8	S	N	3	N	S	DISCAPACIDAD AUDITIVA ENTRE 31% Y 60%	s/c discapacidad oído izquierdo, médico no considera discapacidad porque escucha con el otro oído.			500	467,26	32,74	0
1724391733	ACHIG FERNANDEZ JOHANA VANESSA	F	EL GIRON	CONTABILIDAD Y AUDITORÍA	6	S	N	4	N	S	DISCAPACIDAD AUDITIVA DE MAS DEL 60%	s/c Utiliza audifonos en dos oídos. Inicialará trámites conadis.			1100	776,86	323,14	0
1722316351	ESTRELLA ROMERO DIEGO ALEJANDRO	M	EL GIRON	PSICOLOGÍA	4	S	N	4	S	S	DISCAPACIDAD AUDITIVA DE HASTA EL 30%	s/c acusia oído derecho 100%			1220	986,62	233,38	0
1716152028	SUAREZ CARRILLO MARIA NICOLE	F	EL GIRON	PSICOLOGÍA	2	S	N	3	N	S	DISCAPACIDAD AUDITIVA ENTRE 31% Y 60%	carne conadis 45% discapacidad en los dos oídos.			980	841,83	138,17	0

Período marzo-julio 2013
(Bienestar Estudiantil UPS, 2013)

2.4.2. Metodología del diagnóstico en el Campus el Girón de la UPS, Sede Quito

El objetivo de esta investigación es diseñar estrategias de comunicación que permitan la inclusión de personas con discapacidad auditiva en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), para esto, se realizó un diagnóstico en el Campus El Girón de la Sede Quito, durante el periodo académico marzo-julio 2013, con el fin de identificar como se concibe la discapacidad, las relaciones que existen con las personas con discapacidad auditiva y los problemas de comunicación que se presentan para la formación académica de estos.

Para esta investigación se realizó un proceso de diagnóstico. Este se entiende como una investigación empírica que permite comprender una situación social, conocerla para poder intervenir en ella y delimitar espacios estratégicos para la acción (Escalada , Fernández Soto, & Fuentes, 2004).

Como parte de la investigación se emplearon los métodos cuantitativo y cualitativo. El primero busca medir las características de un hecho social, generalizar y normalizar los resultados. En cambio, el método cualitativo tiene como objetivo describir la situación a partir de rasgos característicos que sean percibidos por los elementos que forman parte del hecho investigado (Bernal Torres, 2006).

El tipo de método cuantitativo que se utilizó fue el estadístico, mientras que el método cualitativo que se puso en práctica fue el descriptivo. El método estadístico emplea técnicas de muestreo y fórmulas de estadística, mientras que el método descriptivo expone las características de la situación estudiada (Münch & Ángeles, 2009), en este caso conocer la realidad de la inclusión de las personas con discapacidad en la UPS, su relación con el medio académico y sus problemas.

2.4.2.1. Mapa del lugar del diagnóstico



Mapa del Campus El Girón de la UPS, Sede Quito.
(Google, 2013)

2.4.2.2. Participantes

En el diagnóstico participaron: 115 docentes, 88 miembros del personal administrativo, 164 estudiantes sin discapacidad, y 6 estudiantes con discapacidad auditiva (estos últimos son el total de la población con discapacidad auditiva en el Campus El Girón). Además se realizaron entrevistas a 6 personas: 2 del departamento de Bienestar Estudiantil de la UPS, 3 personas con discapacidad auditiva, en la Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador (FENASEC); y una persona en el Instituto Nacional de Audición y Lenguaje (INAL).

2.4.2.3. Instrumentos

Ya que se utilizó el método estadístico (método cuantitativo) y el método descriptivo (método cualitativo) se emplearon los siguientes instrumentos para cada uno:

La encuesta para el método estadístico y la entrevista semi-estructurada para el método descriptivo. Esta última contiene una guía de preguntas o temas a tratar con todos los

entrevistados, lo que le hace más sistemática pero a la vez es flexible y otorga mayor libertad para la profundización de ciertos aspectos (Fraga, Herrera , & Fraga, 2007).

2.4.2.4. Procedimiento

Para hacer las encuestas se realizó un *muestreo casual* que consiste en investigar a grupos de personas de fácil acceso o que se encuentran en un lugar específico (Münch & Ángeles, 2009). La recopilación de la información se llevó a cabo de esta manera porque a pesar de que la población era finita, las personas a contactar eran una gran cantidad. Por ende, debido a razones de presupuesto y ya que la investigadora no contaba con un grupo de trabajo de más de una persona (ella misma), se decidió optar por este clase de muestreo.

Para poder tomar la muestra se partió de la fórmula de población finita, ya que se contaba con el número exacto de miembros de los grupos encuestados: 5469 estudiantes sin discapacidad, 353 docentes, 183 de personal administrativo, y 6 estudiantes con discapacidad auditiva.

2.4.2.4.1. Fórmula de muestra de población finita

$$n = \frac{Z^2 N p q}{E^2 (N - 1) + Z^2 p q}$$

(Münch & Ángeles, 2009, pág. 113)

n= Tamaño de muestra (la muestra de cada universo se detalla en el párrafo siguiente)

N= Estudiantes 5469 / Docentes 353 / Personal Administrativo 183/ Estudiantes con discapacidad auditiva 6

Z= 1,3

e= 5% (0,05)

p= 0.5

q= 0.5

De esta fórmula resultó la siguiente muestra a encuestar: 115 docentes, 88 miembros del personal administrativo, 164 estudiantes sin discapacidad, y 6 estudiantes con discapacidad auditiva.

Las encuestas se las llevó a cabo entre los meses de junio y julio de 2013 en el Campus El Girón de la UPS. A pesar de que en un inicio se pensó que las encuestas iban a permitir un fácil y rápido acceso a la población, el proceso de recolección de datos fue muy complicado y largo. Esto ocurrió porque el grupo de docentes y el de personal administrativo estaban constantemente ocupados y además la universidad se encontraba por un proceso de acreditación que tenía a todos muy atareados.

Por otro lado, aunque parecía sencillo acceder a los 6 estudiantes con discapacidad auditiva de la UPS, no lo fue, ya que demoró alrededor de tres semanas para que respondieran la encuesta. Fue necesario contactarlos por todos los medios y explicarles la confidencialidad de la encuesta. Además, existió una persona que no quiso responder a ninguna pregunta y fue imposible convencerla de lo contrario. Por lo tanto, se consiguieron llenar 5 de 6 encuestas.

Con respecto a las entrevistas que se realizaron a 6 personas, entre junio y julio de 2013, dos de estas estuvieron destinadas al personal del departamento de Bienestar Estudiantil de la UPS; para conocer qué acciones realiza la universidad en la inclusión de las personas con discapacidad auditiva.

Ya que el objetivo de diseñar estrategias de comunicación va dirigido también a brindar inclusión y accesibilidad a posibles estudiantes sordos, y en la UPS sólo hay estudiantes con hipoacusia, se realizaron entrevistas a 2 personas sordas y a una persona hipoacúsica (entre 30 y 35 años) para conocer su experiencia en su formación académica, los problemas que tuvieron que enfrentar y las soluciones que proponen.

Paralelo a lo anterior, se llevó a cabo una entrevista con la directora del Instituto Nacional de Audición y Lenguaje (INAL) para que comparta su experiencia en el proceso de educación básica y media de personas con discapacidad auditiva, explique los problemas que surgen y las consecuencias de estos en la formación universitaria.

2.4.3. Resultados

2.4.3.1. Procedimiento para el análisis de datos

Para el análisis de las encuestas se tabularon los datos recopilados y se hizo una representación gráfica por cada pregunta, seguido de un análisis descriptivo (Münch & Ángeles, 2009).

Con respecto a las entrevistas, estas se grabaron y transcribieron por separado en un orden de pregunta-respuesta para tener mayor facilidad de manejar la información adquirida al momento de realizar un análisis.

2.4.3.2. Análisis de los resultados de las encuestas

Para identificar como se concibe la discapacidad, las relaciones que existen con las personas con discapacidad auditiva en la UPS y los problemas de comunicación que se presentan para la formación académica de estos; se realizaron una serie de 10 preguntas, por separado, a estudiantes con y sin discapacidad auditiva, docentes y personal administrativo del Campus El Girón. A partir de esto, se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales se presentan en el orden respectivo de las preguntas realizadas en las encuestas a los distintos grupos.

a) ¿Para usted la persona con discapacidad es?

Estudiantes con discapacidad auditiva: El 16,67% no contesta. Por otro lado, el 16,67% considera que la persona con discapacidad es un ser humano que además de una deficiencia tiene *barreras sociales, comunicativas y físicas* que le impiden su pleno desarrollo y desenvolvimiento. Finalmente, el 66,67% consideran que la persona con discapacidad tiene *capacidades especiales*.

Estudiantes sin discapacidad: Para el 0,61% de los encuestados, es decir uno, la persona con discapacidad es *inválida*. Para el 3,66% que representa a 6 encuestados, la persona con discapacidad es *minusválida*. Según el 10,98% que representa a 18 personas, la persona con discapacidad es *incapacitada*. Para el 15,85% que es igual a 26 personas, la persona con discapacidad es un ser humano que además de una deficiencia tiene *barreras sociales, comunicativas y físicas*. Finalmente, para el 68,90% de los

encuestados, que representan 113, la persona con discapacidad es una *persona con capacidades especiales*.

Docentes: El 0,87%, es decir un encuestado, no contesta. Para el 1,74% (2 encuestados), la persona con discapacidad es *incapacitada*. Para el 5,22% (6 docentes encuestados), la persona con discapacidad es *minusválida*. Para el 15,65% (18 docentes encuestados), la persona con discapacidad es un ser humano que además de una deficiencia tiene *barreras sociales, comunicativas y físicas* que le impiden su pleno desarrollo y desenvolvimiento. Finalmente, para el 76,52% (88 docentes), la persona con discapacidad tiene *capacidades especiales*.

Personal administrativo: Para el 1,14% del personal administrativo encuestado (1) la persona con discapacidad es *minusválida*. Para el 1,14% (1), la persona con discapacidad es *inválida*. Para el 10,23% (9) del personal administrativo encuestado la persona con discapacidad es *incapacitada*. Para el 13,64% (12) la persona con discapacidad es un ser humano que además de su deficiencia tiene *barreras sociales, comunicativas y físicas*. Finalmente, para el 73,86% (65) la persona con discapacidad *tiene capacidades especiales*.

b) ¿Para usted la discapacidad auditiva es?

Estudiantes con discapacidad auditiva: El 16,67% de los estudiantes con discapacidad auditiva no contesta. Según el 33,33% de los encuestados, la discapacidad auditiva *es una experiencia visual y no impide que se desarrollen las mismas capacidades y habilidades de las personas oyentes*. Sin embargo, para el 50% la discapacidad auditiva *es una enfermedad que requiere asistencia médica y terapéutica para conseguir el habla en estas personas, y que así se puedan integrar a la sociedad*.

Estudiantes sin discapacidad: El 0,61% que representa a una persona no contestó. Según el 42,68%, es decir 70 encuestados, la discapacidad auditiva *es una enfermedad que requiere asistencia médica y terapéutica para conseguir el habla en estas personas, y que así se puedan integrar a la sociedad*. Sin embargo, el 56,71%, es decir 93 encuestados, considera que la discapacidad auditiva *es una experiencia visual y no impide que se desarrollen las mismas capacidades y habilidades de las personas oyentes*.

Docentes: El 3,48% (4 docentes encuestados) no contesta. Según el 33,04% de los docentes encuestados (38 personas), la discapacidad auditiva es *una enfermedad que requiere asistencia médica y terapéutica para conseguir el habla en estas personas, y que así se puedan integrar a la sociedad*. Sin embargo, el 63,48% de los docentes encuestados (73 personas) considera que la discapacidad auditiva *es una experiencia visual y no impide que se desarrollen las mismas capacidades y habilidades de las personas oyentes*.

Personal administrativo: El 3,41% del personal administrativo encuestado (3) no contesta. El 29,55% (26 encuestados) sostienen que la discapacidad auditiva *es una enfermedad que requiere asistencia médica y terapéutica para conseguir el habla en estas personas, y que así se puedan integrar a la sociedad*. Por otro lado, el 67,05% (59 encuestados) creen que la discapacidad auditiva *es una experiencia visual y no impide que se desarrollen las mismas capacidades y habilidades de las personas oyentes*.

c) ¿Usted se considera una persona con discapacidad auditiva?

Estudiantes con discapacidad auditiva: El 16,67% no contesta. El 33,33% dice no considerarse persona con discapacidad auditiva. Por otro lado, el 50% sí considera que tiene discapacidad auditiva.

Esta respuesta se contrasta con la información que los encuestados con discapacidad auditiva llenaron en un inicio, sobre el porcentaje de pérdida auditiva que tienen. Todos respondieron como se observa en el siguiente cuadro:

% de pérdida auditiva	Frecuencia	Porcentaje
60%	2	33,33%
50%	2	33,33%
45%	1	16,67%
37%	1	16,67%
TOTAL	6	100%

(Elaborado por: Carla Ledezma Esparza)

d) ¿Para usted la lengua de señas es la lengua natural de las personas sordas?

Estudiantes con discapacidad auditiva: El 16,67% no contesta. Para el 16,67% de los estudiantes con discapacidad auditiva la lengua de señas no es la lengua natural de las personas sordas, mientras que 66,67% de los estudiantes considera que sí.

Estudiantes sin discapacidad: El 1,22% de la población encuestada, que representa a dos personas, no contestó. Para el 39,02%, es decir 64 personas la lengua de señas no es la lengua natural de las personas sordas. Sin embargo, para el 59,76% (98 encuestados), sí lo es.

Docentes: El 0,87%, es decir un docente encuestado, no contesta. Para el 46,96% de los docentes encuestados, es decir 54 personas, la lengua de señas no es la lengua natural de las personas sordas. Sin embargo, para el 52,17%, es decir 60 docentes encuestados, la lengua de señas sí es la lengua natural de las personas sordas.

Personal administrativo: Para el 40,91% del personal administrativo encuestado (36 personas), la lengua de señas no es la lengua natural de las personas sordas. Sin embargo, para el 59,09% (52 encuestados) la lengua de señas sí es la lengua natural de las personas sordas.

e) ¿Es usted usuario (a) de la Lengua de Señas Ecuatoriana?

Estudiantes con discapacidad auditiva: El 16,67% no contesta. El 66,67% de los estudiantes con discapacidad auditiva no es usuario de la Lengua de Señas Ecuatoriana, mientras que 16,67% sí tiene conocimientos de esta lengua.

f) ¿Las personas sordas tienen derecho a estudiar?

Estudiantes sin discapacidad: El 99,39% de la población encuestada (163 personas) cree las personas sordas tienen derecho a estudiar. Sin embargo, el 0,61%, es decir una persona, considera que los sordos no tienen este derecho.

Docentes: El 3,48% de los docentes encuestados, es decir cuatro personas, no contesta. Sin embargo, para el 96,52% (111 docentes) las personas sordas sí tienen derecho a estudiar.

Personal administrativo: Para el 1,14% del personal administrativo encuestado (una persona), las personas sordas no tienen derecho a estudiar. Sin embargo, para el 98,86% (87 encuestados) sí tienen derecho.

g) Cree usted que para que una persona con discapacidad auditiva ejerza su derecho a la educación:

Estudiantes con discapacidad auditiva: El 16,67% no contesta. Sin embargo, el 83,33% de los estudiantes con discapacidad considera que para que una persona con

discapacidad auditiva ejerza su derecho a la educación, la universidad debe *facilitar los servicios adecuados*.

Estudiantes sin discapacidad: El 1,22%, es decir dos personas, no contestó. El 1,83%, que representa a tres personas, considera que la persona con discapacidad auditiva *no puede estudiar si su sordera es profunda*. El 3,05% (5 encuestados) cree que para que la persona con discapacidad pueda estudiar *debe tener restos auditivos, saber hablar y escribir*. El 93,90%, es decir 154 encuestados, considera que para que la persona con discapacidad auditiva pueda ejercer su derecho a la educación *se le debe facilitar los servicios adecuados*.

Docentes: El 3,48% (4 docentes encuestados) no contesta. Según el 3,48% de docentes encuestados (4 profesores), las personas con discapacidad auditiva *deben tener restos auditivos, saber hablar y escribir* para poder ejercer su derecho a la educación. Sin embargo, para el 93,04% de los docentes encuestados (107) *se debe facilitar los servicios adecuados* para que las personas con discapacidad auditiva puedan estudiar.

Personal administrativo: El 1,14% (1 encuestado) no contesta. Para el 1,14% (1 encuestado) la persona con discapacidad auditiva *debe tener restos auditivos, saber hablar y escribir* para poder ejercer su derecho a la educación. Para el 2,27% (2 personas) la personas con discapacidad auditiva *no puede estudiar si su sordera es profunda*. Finalmente, para el 95,45% (84 administrativos encuestados) a la persona con discapacidad auditiva *se le debe facilitar los servicios adecuados* para que pueda ejercer su derecho a la educación.

h) ¿Sabe usted que en la UPS estudian personas con discapacidad auditiva?

Estudiantes sin discapacidad: El 1,22%, que representa a dos personas, no contestó. El 54,27%, es decir 89 estudiantes encuestados, sí sabe que en la UPS estudian personas con discapacidad auditiva. El 44,51% (73 encuestados), no saben de la existencia de estudiantes con discapacidad auditiva en la UPS.

Docentes: El 5,22%, es decir seis docentes encuestados, no contesta. El 46,96% de los docentes encuestados (54 personas) no saben que en la UPS estudian personas con discapacidad auditiva. El 47,83% (55 docentes encuestados) sí conoce de la existencia de estudiantes con discapacidad auditiva en la UPS.

Personal Administrativo: El 2,27%, es decir dos administrativos encuestados, no contesta. El 46,59% del personal administrativo encuestado (41 personas) sí sabe que en la UPS estudian personas con discapacidad auditiva. El 51,14% (45 personas) no sabe de la existencia de estudiantes con discapacidad auditiva en la UPS.

i) ¿Cree usted que la malla curricular de las carreras de la UPS es inclusiva para las personas con discapacidad auditiva?

Estudiantes sin discapacidad: El 2,44% (4 personas) no contestó. El 31,10%, es decir 51 encuestados, considera que la malla curricular de las carreras de la UPS es inclusiva para las personas con discapacidad auditiva. Sin embargo, el 66,46%, es decir 109 encuestados, cree que la malla curricular de las carreras de la UPS no es inclusiva.

Docentes: El 10,43%, es decir 12 docentes encuestados, no contesta. Para el 17,39% (20 docentes encuestados) la malla curricular de las carreras de la UPS es inclusiva. Sin embargo, para el 72,17%, es decir 83 docentes, la malla curricular de las carreras de la UPS no es inclusiva.

j) ¿Cree usted que los servicios que ofrece la UPS hacen de ella una universidad inclusiva para las personas con discapacidad auditiva?

Estudiantes con discapacidad auditiva: El 16,67% no contesta. Para el 33,33% de los encuestados los servicios que ofrece la UPS hacen de ella una universidad inclusiva para las personas con discapacidad auditiva, mientras que el 50% no lo considera así.

Personal Administrativo: El 4,55%, es decir cuatro administrativos encuestados, no contesta. Para el 42,05% de los encuestados (37 administrativos) los servicios de la UPS sí son inclusivos para las personas con discapacidad auditiva. Para el 53,41% de los encuestados (47 administrativos) los servicios de la UPS no son inclusivos para las personas con discapacidad auditiva.

k) ¿Tiene usted compañeros con discapacidad auditiva?

Estudiantes sin discapacidad: El 4,88%, es decir 8 estudiantes encuestados, sí tiene compañeros con discapacidad auditiva, mientras que el 95,12% (156 encuestados) no tiene compañeros con esta discapacidad.

l) ¿Tiene usted estudiantes con discapacidad auditiva?

Docentes: El 3,48%, es decir cuatro docentes, no contesta. El 3,48% de los docentes encuestados (4) sí tiene estudiantes con discapacidad auditiva. Sin embargo, el 93,04% de los docentes encuestados (107) no tiene estudiantes con esta discapacidad.

m) ¿Ha tenido usted contacto con estudiantes con discapacidad auditiva de la UPS?

Personal Administrativo: El 1,14% (un administrativo encuestado), no contesta. El 22,73% del personal administrativo encuestado (20 personas) sí ha tenido contacto con estudiantes con discapacidad auditiva en la UPS. Por otro lado, el 76,14% (67 administrativos) no ha tenido contacto con estudiantes con discapacidad auditiva en la UPS.

n) ¿Cómo se comunica usted con sus compañeros y estudiantes con discapacidad auditiva, dentro y fuera del aula de clases y para brindar los mismos servicios que a los demás estudiantes?

Estudiantes sin discapacidad: Del 4,88% de estudiantes que sí tienen compañeros con discapacidad auditiva, 12,50% (1 persona) se comunica con ellos usando *español hablado y escrito*; el 37,50% (3 personas) se comunica con el *español hablado*; y el 50% (4 personas) utilizan *señas empíricas* para comunicarse con sus compañeros con discapacidad auditiva.

Docentes: Del 3,48% de docentes encuestados que sí tienen estudiantes con discapacidad auditiva, el 50% (es decir dos docentes) se comunica con ellos por medio del *español escrito*; el otro 50% se comunica utilizando *español hablado y escrito*.

Personal administrativo: Del 22,73% del personal administrativo que sí ha tenido contacto con estudiantes con discapacidad auditiva en la UPS, el 10% (2 personas) no contesta como se comunica con los estudiantes con discapacidad auditiva. El 5% (1 persona) se comunica con *español hablado*; el 10% se comunica *con sus propias señas empíricas*; el 35% (7 personas) utiliza *español escrito*; y finalmente el 40% (8 personas) se comunica usando *español hablado y escrito*.

o) Si tuviera relación con estudiantes con discapacidad auditiva ¿Cómo se comunicaría usted dentro y fuera del aula de clases y para brindar los mismos servicios que a los demás estudiantes?

Estudiantes sin discapacidad: Del 95,12% de encuestados que no tiene compañeros con discapacidad auditiva, el 2,56% (4 encuestados) no contesta cómo se comunicaría si tuviera compañeros con discapacidad auditiva.; el 1,28% (2 personas) dice que se comunicaría con *español hablado*; el 16,03% (25 personas) sostiene que se comunicaría por medio del *español hablado y escrito*; el 20,51% (32 personas) dice que se comunicaría usando *español escrito*; el 28,21% (44 personas) se comunicaría por medio de la *Lengua de Señas Ecuatoriana*; finalmente, el 31,41% (49 personas) dice que utilizaría sus *propias señas empíricas* para comunicarse con sus compañeros con discapacidad.

Docentes: Del 93,04% de docentes que no tienen estudiantes con discapacidad auditiva, el 1,87% (dos docentes) no contesta de qué manera se comunicaría si tuviera estudiantes con esta discapacidad; el 1,87% (2) dice que se comunicaría usando el *español hablado*; el 17,76% (19) utilizaría *sus propias señas empíricas*; el 21,50% (23) usaría la *lengua de señas ecuatoriana*; el 27,10% (29) emplearía el *español hablado y escrito*; finalmente el 29,91% (32) de los docentes encuestados dice que usaría el *español escrito* para comunicarse con los estudiantes con discapacidad auditiva.

Personal administrativo: Del 76,14% del personal administrativo que no ha tenido contacto con estudiantes con discapacidad auditiva en la UPS, el 2,99% no contesta como se comunicaría con estos estudiantes para brindarles los mismos servicios que a los demás. El 2,99% (2 personas) dice que usaría el *español hablado* para comunicarse; el 17,91% (12 administrativos) utilizaría *sus propias señas empíricas*; el 22,39% (15 administrativos) emplearían *español hablado y escrito* para poder comunicarse; el 23,88% (16 administrativos) se comunicaría por medio de la *Lengua de Señas Ecuatoriana*; finalmente el 30% (20 administrativos) usarían el *español escrito* para comunicarse con los estudiantes con discapacidad auditiva y brindarles los mismos servicios que a los demás.

p) ¿Usted es o ha sido discriminado (a) en la Universidad Politécnica Salesiana, debido a su pérdida auditiva?

Estudiantes con discapacidad auditiva: El 16,67% no contesta. El 83,33% dice no haber sido discriminado en la UPS a causa de su pérdida auditiva.

q) Marque las barreras que usted (como persona que tiene una pérdida auditiva) considera que le impiden su plena formación académica y participación en la UPS:

Estudiantes con discapacidad auditiva: El 16,67% no contesta. Para el 33,33% de los encuestados, las *barreras comunicativas* impiden su plena formación académica y participación. Por otro lado, para el 16,67% no existen barreras. Finalmente, el 33,33% de los estudiantes con discapacidad auditiva señala *otras barreras* que impiden su pleno desempeño académico y participativo.

En la especificación de *otras barreras*, los encuestados coincidieron en indicar la *acústica en los salones de clase* como un inconveniente.

r) ¿Cómo se comunica usted con sus compañeros, profesores y personal administrativo de la UPS?

Estudiantes con discapacidad auditiva: El 16,67% no contesta. El 33,33% indica que utiliza el *español hablado* para comunicarse con sus compañeros, profesores y personal administrativo de la UPS. Por otro lado, el 50% respondió que emplea el *español hablado y escrito*.

2.4.3.3. Análisis de los resultados de las entrevistas

2.4.3.3.1. Acciones de Bienestar Estudiantil para garantizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva en la UPS:

En una entrevista con Irene Lema, directora técnica de Bienestar Estudiantil, y con Patricia Jara (funcionaria del mismo departamento) se hablaron de las acciones que se toman con los estudiantes con discapacidad auditiva para garantizarles la inclusión educativa en la UPS.

Con respecto a los procesos de ingreso a la universidad, los estudiantes con discapacidad auditiva y los de otras discapacidades cumplen los mismos pasos que sus pares sin discapacidad. Es decir que a los jóvenes se les entrega información sobre la oferta académica y posteriormente van al Centro Psicológico de la UPS para ser orientados acerca de las carreras que pueden seguir según su perfil. De igual manera, el estudiante con discapacidad debe llenar una ficha socioeconómica para que en función de esto cancele la matrícula. En este sentido, las becas son otorgadas según la situación económica del aspirante, tenga o no discapacidad.

Irene mencionó que la universidad tiene pocos casos de estudiantes con discapacidad auditiva y estos son hipoacúsicos. Hasta el momento, no han tenido experiencias con estudiantes sordos y por tal motivo no han sido necesarias las adecuaciones para ellos. La universidad tiene más recorrido en el tema de la discapacidad visual y física, por lo que en este campo sí existen adaptaciones dirigidas hacia estos estudiantes.

“No tenemos estudiantes con sordera profunda o total, pero si tuviéramos tocaría ir adecuándonos [...] La idea es no esperar que ellos lleguen sino estar adelantados”, manifiesta Irene.

Bienestar estudiantil, por el momento, no cuenta con proyectos para realizar adecuaciones dirigidas a los estudiantes con discapacidad auditiva (sordos e hipoacúsicos), sin embargo, dice Irene, a partir de las políticas de inclusión de la UPS, que antes no existían, se tiene un marco sobre el cual se pueden plantear acciones con respecto a este tema.

A pesar de la poca experiencia que hay en torno a la discapacidad auditiva, Bienestar Estudiantil ha realizado seguimiento a los estudiantes hipoacúsicos que han dado apertura. En estos casos, se ha conversado con los docentes para explicarles que “procuren hablar de frente y que no de un costado porque los estudiantes con discapacidad auditiva no les entienden”, sostiene Irene.

Además, se ha solicitado que desde la comunicación no se haga sólo el periódico universitario sino productos radiales y audiovisuales para que los estudiantes con

discapacidad tengan mayor acceso a la información, sin embargo, comenta Patricia Jara, también se ha dado el caso de una estudiante que dijo no poder escuchar claramente en el aula. Esto debido a los ruidos de las construcciones que se hacen en la universidad y el uso de medios auditivos por parte de los docentes. A pesar de que comentó lo mucho que le afectaba, no quiso que Bienestar estudiantil interviniera como mediador porque no quería que se conozca su discapacidad; por recelo a rechazos o a tratos diferentes.

Otra de las acciones, explicó la directora técnica de Bienestar Estudiantil, es la oferta de talleres de sensibilización (al inicio de cada semestre), en psicología y en comunicación social, para que estudiantes y docentes sepan que van a trabajar con personas con discapacidad, sin embargo, se pretende ampliar el alcance de estos talleres hacia todas las carreras de la universidad y también llevarlos a cabo en las jornadas de capacitación docente.

Finalmente, Patricia Jara comentó la existencia del grupo *Otredad*, el cual es parte de los grupos ASU (Asociacionismo Salesiano Universitario). Este tiene como objetivo “que los mismos estudiantes trabajen en su propio proceso de inclusión”. Aunque este grupo se conforma específicamente de estudiantes con discapacidad visual, se pretende abrirlo para los estudiantes de otras discapacidades que están cursando la universidad.

2.4.3.3.2. Experiencias en la educación de personas con discapacidad auditiva, desde la visión de personas sordas e hipoacúsicas

Anita Sánchez es diseñadora gráfica y es parte de la FENASEC. Tiene 60% de pérdida auditiva en el oído derecho y 80% en el izquierdo, por lo tanto, es una persona hipoacúsica y con el apoyo de audífonos puede tener acceso a la lengua oral, así, para comunicarse, Anita emplea el español y la lengua de señas; utilizando más esta última.

A pesar de que Anita sí tiene restos auditivos y utiliza audífonos para aprovecharlos mejor, también tuvo problemas durante su educación básica, media y superior.

Durante las dos primeras etapas el proceso fue más lento, ya que los profesores debían articular muy claro las palabras para que ella pudiera comprender. Si hablaban con fluidez no captaba el mensaje.

Aunque Anita usaba los audífonos, estos no podían receptar con claridad los sonidos si había ruido en el entorno. “A veces ya mi audífono no me funcionaba por tanto ruido entonces yo miraba a la boca de la persona para entender lo que me quería decir, pero dependía de las circunstancias e inclusive de la persona que estaba enseñándome en ese momento. Si el profesor me daba la espalda yo no entendía absolutamente nada. Yo escuchaba ruidos, muchos ruidos diferentes pero no sabía discriminar que eran”.

La etapa universitaria, dice Anita, también fue muy difícil. Esto se debió a que la universidad en la que estudiaba no le permitía llevar intérprete para todas las materias. El limitar este recurso para ciertas clases le generó problemas de comprensión, ya que la obligaban a tratar de captar sólo con los ojos la información que no recibía por los oídos.

“Como yo era hipoacúsica, tal vez pensaban que yo sí escuchaba pero no era así porque había mucha gente que hablaba y yo no podía diferenciar los sonidos”, sin embargo, Anita aclara que existen personas hipoacúsicas que sí pueden entender con claridad cuando alguien les habla. Esto se debe a que tienen más restos auditivos, por lo tanto, se debe tomar en cuenta el nivel de audición del hipoacúsico al momento de comunicarse.

Debido a su experiencia educativa, Anita sostiene que los estudiantes hipoacúsicos necesitan “estar frente a frente de una persona que explique claro porque no va a entender todo lo que dice el maestro, ya que muchas personas hablan [...] pero yo sugiero que mejor se utilice un intérprete de lengua de señas ecuatoriana. Es más fácil la comunicación y es más clara”.

Con respecto al manejo de la comunicación entre los compañeros, Anita explica que en un grupo pequeño el hipoacúsico puede comprender la conversación e intercambiar mensajes (sin necesidad de intérprete) si las personas vocalizan correctamente las palabras. Sin embargo, en un grupo muy grande con todos hablando a la vez se pierde la comunicación, y en ese caso es necesario un intérprete.

El uso del intérprete en los hipoacúsicos es posible si ellos manejan la lengua de señas ecuatoriana como es el caso de Anita, de lo contrario, se debe hacer énfasis en la vocalización de las palabras para generar una buena comunicación.

En la situación de las personas sordas, el intérprete es totalmente necesario para que pueda establecerse una comunicación entre un oyente y un sordo; al menos que el primero conozca la lengua de señas ecuatoriana, sin embargo, dentro del aula es imperativa la presencia de un intérprete que traduzca la clase que está impartiendo el docente.

Silvana Moreno nació sorda. Tiene el 98% de discapacidad auditiva, trabaja en el Departamento de Educación Especial e Inclusiva del Ministerio de Educación y es Coordinadora del proyecto de Lengua de Señas Ecuatoriana en la FENASEC.

La educación básica y media la cursó en el Instituto Nacional de Audición y Lenguaje (INAL) y en otra institución donde obtuvo el bachillerato en informática. Estudió en dos planteles educativos con el objetivo de tener un título que le permitiera continuar hacia la educación superior.

En la Universidad Central le negaron la admisión porque le exigían una terapia oral o un audífono, sin comprender que con el nivel de su discapacidad el audífono no le servía para nada. Sin embargo, la UTE sí la recibió con un intérprete; aunque éste lo tuvo que costear por su cuenta.

“Como persona sorda se me burlaban, no me podía adaptar a la situación con los oyentes, porque me decían que tengo que hablar y que soy dependiente de mi intérprete y no es así”.

A pesar de los grandes obstáculos, Silvana logró graduarse como Licenciada en Educación Especial.

Desde su experiencia, Silvana califica a la comunicación como la barrera más grande que han tenido y tienen las personas sordas. “Tenemos que tener un intérprete para acceder a un servicio público. No es justo no tener igualdad de condiciones”.

Jaime Paredes, una persona sorda que alcanzó los estudios de bachillerato, también piensa que el intérprete es totalmente necesario para el proceso educativo de las personas sordas y para establecer la comunicación con los oyentes.

“Para los alumnos sordos es muy importante la educación y la atención adecuada en su propio idioma. Tienen que tener instructores que sepan lengua de señas, que trabajen con expresiones claras, con todos los componentes de la lengua de señas para que el conocimiento sea transmitido de manera adecuada y ellos puedan fortalecerse”, explica Jaime.

Para ingresar a la educación superior, sostiene Jaime, el estudiante sordo necesita también un intérprete para establecer una buena comunicación; ya que la función de este último será traducir todo lo que dice el sordo, lo que dice el docente, o la persona que esté hablando, sin embargo, aunque se cuente con el recurso del intérprete Jaime considera que las universidades deberían enseñar lengua de señas a los estudiantes oyentes, de esta manera, podría existir una colaboración mutua entre estudiantes oyentes y sordos, lo que aportaría más al desarrollo académico de estos últimos.

Paralelo a esto, Silvana considera que se debe sensibilizar a la sociedad sobre la realidad de la persona sorda, sus formas de comunicación, su lengua, su comunidad, su accionar, etcétera, así, se podrían transformar los imaginarios que actualmente existen sobre esta discapacidad, mejorar las relaciones y abrir paso a la comunicación que ha sido y es su barrera más grande: “Tenemos que sensibilizar a la sociedad [...] Nosotros escuchamos con nuestros ojos y hablamos con nuestras manos y es importante que la gente se vincule a nuestra comunidad”.

2.1.Experiencias en la educación de personas con discapacidad auditiva en el Instituto Nacional de Audición y Lenguaje (INAL)

El INAL es una institución de educación básica y media para personas con discapacidad auditiva que nació hace cincuenta y un años. Su historia y su fundación ya fueron explicadas al inicio del capítulo. Debido a la trayectoria de esta institución, se contactó a la directora para que exponga la experiencia del INAL y las necesidades educativas de las personas sordas e hipoacúsicas, desde su visión como educadora.

Rocío Cabezas, directora del INAL, cuenta que en un principio la institución tenía un modelo educativo oralista y se tenía como objetivo llegar a desmutizar a la persona

sorda. “Esta propuesta incluía: dos años iniciales, un año de preescolar para enseñar los procesos lectoescritores, y nueve años de primaria. Eso significaba doce años, que sumado a los cinco años que por lo general era la edad en la que empezaba el proceso, en el mejor de los casos estaban terminando la primaria con 17, 18 años”, por lo tanto, no tenían posibilidades de continuar sus estudios secundarios (menos universitarios) en la educación regular; por la falta de conocimientos y por la edad avanzada.

Debido a los inconvenientes que presentaba el modelo educativo y a la presión de los estudiantes, el INAL realizó ajustes. Hasta el período académico 2011-2012 se mantuvo con la modalidad de bachillerato técnico; pero con el marco de la nueva ley y las nuevas expectativas de los estudiantes la institución optó por el bachillerato general unificado, desde el año académico 2012-2013. Dentro de esta propuesta se quiere aplicar el modelo educativo *bilingüe-bicultural* (explicado anteriormente) que permita el pleno desarrollo académico de las personas sordas y de paso a la igualdad de condiciones con los estudiantes oyentes.

“En ninguna parte donde se aplique el modelo es automático, porque las condiciones hay que ir las variando paulatinamente. [...] Eso significa que nosotros también como docentes tenemos el reto de aprender a usar las señas, no como un apoyo del español, sino como una lengua. Nosotros recibimos capacitación durante todo el año por parte de los compañeros sordos que dan las pautas de cómo utilizar su lengua con más efectividad”, explica Rocío.

A pesar de lo necesario de las capacitaciones, Rocío considera que aún hace falta la realización de un estudio lingüístico de la lengua de señas ecuatoriana; tarea que ninguna universidad del país ha asumido hasta el momento: “Si vemos la experiencia de otros países de Latinoamérica, el proceso ha empezado por un estudio lingüístico de la lengua de señas que asume la universidad. Ésta abre la carrera para que los docentes puedan ir y aprobar lingüística de lengua de señas y también se incorporan otros recursos, por ejemplo: capacitar intérpretes de lengua de señas”.

En este sentido, la directora del INAL, expuso que el uso del intérprete es uno de los recursos con los que debe contar una universidad para abrirse paso a la inclusión de las personas con discapacidad auditiva.

Explicó que las adaptaciones en los recursos didácticos son necesarias para procurar emitir mayor información visual: “Una presentación *power point* o tener ejemplos visuales, dinámicos o en movimiento para entender los conceptos. Lo ideal sería tener la conexión de internet y el infocus, al menos si vamos a dar materias de harta abstracción”.

Además, sostuvo que se deben realizar adaptaciones curriculares con respecto a las estrategias metodológicas y a las evaluaciones.

En el caso de la metodología, se deben aplicar técnicas de estudio más activas y participativas en el aula de clases para dar apoyo a los estudiantes con esta discapacidad. “No es lo mismo que yo dé una charla magistral y luego mande a hacer un resumen, a que yo proponga un proyecto de aula donde trabajen en equipo las personas”.

Con respecto a las adaptaciones para las evaluaciones, éstas deben ser en la lengua de señas para que haya equiparación de oportunidades, dice Rocío. Añade que también se puede hacer uso de “pruebas estandarizadas que utiliza ítems como *seleccionar la respuesta correcta* cuando son cortas [...] mientras tenga que hacer una red conceptual, mientras tenga que hacer un sistema donde van las palabras exactas y no la redacción, eso sí se puede manejar. Esas son las adaptaciones”.

La poca capacidad de redacción que tienen las personas sordas actualmente se debe a los modelos educativos que hasta ahora se encuentran en el país y no permiten el desarrollo de la lengua de señas como primera lengua, para el posterior aprendizaje del español como segundo idioma. Debido a esto, los jóvenes sordos tienen falencias en la comprensión de conceptos abstractos, en la lectura y en la redacción; lo que les dificulta seguir una serie de carreras. Por tal motivo, la mayoría se inclina hacia profesiones técnicas: “Ellos tienden a estudiar más diseño gráfico, pedagogía (que es lo que más

tratamos nosotros de motivarles porque no hay mejor maestro para un sordo que otro sordo), computación y gastronomía”.

Desde la situación educativa actual, si un estudiante sordo decide seguir una carrera donde es necesaria una gran cantidad de lectura y escritura, el intérprete tiene que hacer también el papel de tutor para poder traducir y redactar las ideas del estudiante. Sin embargo, para Rocío “Todo lo que tiene que ver con procesar una gran cantidad de información genera un desfase. Tenemos que tomar en cuenta que [...] en aula nosotros recibimos menos del 40% de la información, lo demás lo aprendemos afuera en la vida. Nada de eso llega a las personas sordas”.

En un futuro, cuando se puedan ver los resultados del modelo *bilingüe-bicultural* que comienza a ser aplicado, las personas sordas podrán acceder a todo tipo de carreras y sólo necesitarán del intérprete durante la jornada académica; ya que será posible la comprensión de distintas lecturas y la redacción de textos por su propia cuenta.

“El modelo tiene que ser aplicado desde que el niño nace hasta el colegio. Así, cuando el estudiante ya atravesó todo ese proceso y tiene un excelente dominio de la lengua, con un buen intérprete va a la universidad y equipara oportunidades afuera”, explica Rocío.

Finalmente, con respecto a las adecuaciones que se deben realizar para el proceso de formación de los estudiantes hipoacúsicos, Rocío Cabezas mencionó que no es necesaria la presencia de un intérprete. Mencionó que los problemas de comunicación en el aula se pueden solucionar con lo siguiente:

- La ubicación del docente debe estar en un lugar en el que llegue más luz a su rostro para que la lectura de labios sea más efectiva.
- El docente no debe desplazarse en el aula mientras da la clase.
- El docente debe mantenerse lo más cercano posible a la persona hipoacúsica.
- Se debe situar al estudiante hipoacúsico en la primera fila del aula y en la parte central.

- Es necesario enviar lecturas adicionales para que el estudiante hipoacúsico refuerce la clase y tenga acceso a la información que pudo no haber escuchado o comprendido por su pérdida auditiva.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS HACIA UNA COMUNICACIÓN INCLUSIVA Y PARTICIPATIVA PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA UPS

La investigación realizada y expuesta en el anterior capítulo visibilizó una serie de situaciones que impiden el pleno desarrollo y participación en la formación académica de las personas con discapacidad auditiva.

Para hacer frente a los problemas encontrados, en este capítulo se plantearán un conjunto de estrategias que mejoren la situación actual de los estudiantes hipoacúsicos de la UPS, y que a la vez permitan abrir campo a la inclusión de estudiantes sordos que deseen ingresar a esta institución, sin embargo, antes de plantear las estrategias es necesario retomar brevemente la definición de éstas, y su relación con el enfoque de comunicación participativa.

La estrategia es entendida como la manera de conducir una serie de acciones y recursos optimizados, hacia un fin específico y determinado (Pérez González, 2001), en este sentido, las estrategias pueden ser utilizadas para diversos objetivos y su enfoque puede partir desde una variedad de miradas. Para los fines de este trabajo, la estrategia comunicativa con un enfoque de comunicación participativa es la adecuada para plantear las soluciones a los problemas encontrados en el diagnóstico, ya que se considera que los destinatarios no deben permanecer inmóviles en el rol de beneficiarios, sino que deben ser actores y gestores de su propio cambio a largo plazo.

Según Pérez González (2001, pág. 552) “Una estrategia sería pues, *comunicativa* cuando persiga un objetivo de comunicación, o bien cuando utilice fundamentalmente la comunicación para el logro de ese objetivo, o ambas cosas”. Dentro de la estrategia comunicativa se encuentran una serie de acciones comunicativas o comunicaciones estratégicas que tienen como objetivo conducir y mediar la naturaleza conflictiva de las comunicaciones y las relaciones humanas.

“En la comunicación estratégica hay una *intencionalidad consciente orientada a controlar* esa comunicación y, a través de ella, la situación conflictiva o cooperativa del juego y el resultado futuro que se pretende” (Pérez González, 2001, pág. 456).

En este sentido, el enfoque de comunicación participativa se lo podría asumir como una estrategia de la comunicación, reconoce la naturaleza conflictiva de la comunicación, sabiendo que en el diálogo de las diferencias siempre habrá roces, discusiones, etc. Sin embargo, aquello no significa que sea imposible el encuentro de un consenso que beneficie y en la que estén de acuerdo las partes. Como dice Gumucio Dragon (2011, pág. 32) “es un proceso de diálogo y debate, basado en la tolerancia, el respeto, la equidad, la justicia social y la participación activa de todos”.

Es así como la comunicación participativa hace de la estrategia comunicativa una herramienta que va más allá del plano del mensaje entre emisor y receptor (Contreras Baspineiro, 2003); ya que ésta se convierte en un proceso de cambio reconstruido permanentemente por los actores, que son los dueños de la transformación de su propia realidad.

Por lo tanto, como sostiene Contreras Baspineiro (2003) si los objetivos de comunicación buscan el impacto en la sociedad, la estrategia de comunicación buscará la expresión de todos para construir un discurso distinto. En este sentido, la estrategia debe diseñar la participación de los sujetos como protagonistas de su cambio y no solamente como destinatarios o beneficiarios. De esta manera, se elimina la idea *extensionista* que critica Freire (1991) de dar soluciones a la gente por pensar que algunos grupos no son capaces de transformar y mejorar por sí mismos su propia realidad.

3.1. De la investigación a la reflexión

Una vez que han sido retomados los conceptos importantes y se ha explicado el rol de la comunicación participativa para el planteamiento de las estrategias, se procederá a exponer las situaciones encontradas en la investigación de la problemática de las personas con discapacidad auditiva en el Campus El Girón de la UPS; para posteriormente presentar las estrategias que buscan llegar al mejoramiento de la

situación de los hipoacúsicos y a la inclusión de las personas sordas en la universidad salesiana.

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico se hizo visible lo siguiente:

a) Sensibilización sobre la discapacidad y la discapacidad auditiva

- No todos los estudiantes con discapacidad auditiva del Campus El Girón de la UPS se reconocen como personas con discapacidad.
- Hay un alto desconocimiento sobre la existencia de estudiantes con discapacidad auditiva en la UPS.
- Un bajo porcentaje de estudiantes sin discapacidad, personal docente y personal administrativo ha tenido contacto con los estudiantes con discapacidad auditiva de la UPS.
- Existe falta de conocimiento sobre la discapacidad y los términos correctos para el manejo del tema.
- La discapacidad auditiva entendida como un problema que debe ser tratado clínicamente sigue presente en el imaginario universitario; a pesar de que la aceptación de esta discapacidad como una diferencia también se abre campo.
- Se debe fortalecer la sensibilización con respecto al tema de la discapacidad, derechos humanos e inclusión educativa.
- Se debe sensibilizar sobre la realidad de la persona sorda, su lengua y su comunidad.
- El bajo nivel educativo, la poca comprensión de lectura y baja capacidad de redacción que tienen las personas sordas es producto de los modelos educativos para sordos que han estado funcionando en el país hasta el momento.
- La aplicación del modelo *bilingüe-bicultural* desde el nivel inicial hasta el secundario permitirá que la persona sorda maneje con fluidez la lengua de señas y el español; para que de esta manera se encuentre al nivel educativo de los oyentes y siga sin dificultad sus estudios universitarios.

b) Conocimiento sobre la Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC)

- Se reconoce a la lengua de señas como la lengua natural de las personas sordas, pero no se sabe ni cómo ni cuándo utilizarla.
- Se debe promover el aprendizaje de la lengua de señas ecuatoriana en la comunidad universitaria.
- Hace falta un estudio lingüístico de la lengua de señas ecuatoriana (Entrevista con Rocío Cabezas, directora del INAL).

c) Adecuaciones para la inclusión

- Las mallas curriculares y los servicios de la UPS no son percibidos como inclusivos.
- Hasta el momento la UPS no ha realizado adecuaciones para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva porque no tiene mucha experiencia en el tema. Además, existen pocos estudiantes hipoacúsicos y ninguno con sordera.
- Se deben realizar adaptaciones curriculares con respecto a la metodología de la clase y a las evaluaciones para las personas sordas.
- Se deben realizar pequeñas adaptaciones para mejorar la comunicación en clase con los estudiantes hipoacúsicos.
- El intérprete es uno de los recursos con los que debe contar una universidad para abrirse paso a la inclusión de las personas con discapacidad auditiva.

d) Discapacidad auditiva y formas de comunicación

- Hay desconocimiento sobre la discapacidad auditiva y las formas de comunicación que se pueden utilizar según se trate de una persona hipoacúsica o una persona sorda.
- Los estudiantes con discapacidad auditiva del Campus El Girón de la UPS son hipoacúsicos y por lo tanto se comunican usando español, debido a que sus restos auditivos les permitieron tener acceso a la lengua del entorno.
- Se debe tomar en cuenta el nivel de audición del hipoacúsico al momento de comunicarse, ya que en ciertos casos se puede utilizar lengua de señas y en otros sólo la lengua oral.

e) Discriminación por discapacidad auditiva

- Los estudiantes con discapacidad auditiva del Campus El Girón no perciben discriminación por su condición física en la universidad.

f) Barreras

- La comunicación y la acústica en los salones de clase son consideradas barreras, que impiden el pleno desarrollo académico y participación, por parte de los estudiantes con discapacidad auditiva del Campus El Girón de la UPS.

g) Acciones de la UPS para la inclusión realizadas hasta el momento

- La UPS cuenta con *políticas de inclusión* como marco de acción en las adecuaciones para las distintas discapacidades.
- La UPS, a través de Bienestar Estudiantil, realiza seguimiento a los estudiantes con discapacidad auditiva para brindar apoyo; y lleva a cabo talleres de sensibilización en las carreras de psicología y en comunicación.
- La UPS tiene un grupo ASU llamado *Otredad* que está integrado por estudiantes no videntes y tiene como objetivo que los mismos estudiantes trabajen en su proceso de inclusión. Este grupo planea acoger a personas de otras discapacidades pero aún no lo ha hecho.

3.2. De la reflexión a las estrategias

3.2.1. Estrategias Transversales

3.2.1.1. La comunicación participativa como eje transversal del proceso de inclusión académico de las personas con discapacidad auditiva en la UPS

La comunicación es un proceso elemental que permite la relación entre los seres humanos, sin embargo, durante mucho tiempo las personas con discapacidad auditiva, en especial las personas sordas, han estado excluidas a este tipo de espacios por la barrera de comunicación que hasta ahora existe y se ha podido visibilizar como el mayor problema manifestado en los resultados de la investigación.

Poner en práctica una verdadera inclusión implica adoptar un proceso de comunicación participativa; para que a partir del diálogo y el fortalecimiento de las relaciones entre

personas con discapacidad auditiva y personas oyentes de la comunidad universitaria, se pueda trabajar conjuntamente en todos los cambios que necesita realizar la universidad para volverse inclusiva. Como dice Barranquero (2005) en la comunicación participativa los sujetos están involucrados en su proceso de transformación de la realidad:

El “paradigma participativo” de la comunicación para el cambio social se caracteriza por su capacidad de involucrar a la sociedad civil en su propio proceso de transformación a través de la comunicación, la cultura y la educación. [...] Su objeto último es contribuir a la emancipación de individuo y sociedad, buscando en la esencia misma del proceso comunicativo –dialógico, participativo y comunitario-. (Barranquero, 2005, pág. 8).

Es necesario agregar que ya que se propone un proceso de comunicación participativa como eje transversal de las acciones a tomar para la inclusión, ésta comunicación debe ser en la lengua propia de los participantes, es decir que, cuando en el proceso se integren personas sordas, éstas tendrán el derecho a comunicarse en lengua de señas por ser su lengua natural; como se expresa en los numerales uno y cuatro del artículo dieciséis de la Constitución:

Todas las personas, en forma individual o colectiva, tienen derecho a una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos [...] El acceso y uso de todas las formas de comunicación visual, auditiva, sensorial y a otras que permitan la inclusión de personas con discapacidad.

Aceptar esta diferencia y trabajar con ella es parte de una comunicación participativa que será el camino para la inclusión de las personas con discapacidad auditiva en la UPS.

3.2.1.2. El grupo ASU *Otredad* como espacio de participación y acción para el proceso de inclusión de las personas con discapacidad auditiva en la UPS

El grupo *Otredad* es parte del Asociacionismo Salesiano Universitario (ASU), está conformado por estudiantes y ex-estudiantes de discapacidad visual, además de uno con discapacidad física. Este grupo tiene como objetivo que los mismos estudiantes con

discapacidad trabajen en su propio proceso de inclusión en la universidad, dado que ellos conocen sus problemas y necesidades mejor que nadie.

Una de las políticas de inclusión de la UPS es la *Red de voluntariado universitario*, a través de la cual da el marco de acción para la promoción de:

El asociacionismo de estudiantes, docentes, empleados y trabajadores con y sin discapacidad, conformando una red de voluntariado universitario, con la finalidad de generar el sentido de solidaridad, investigando las necesidades apremiantes que una persona con deficiencia y/o discapacidad requiere en el transcurso de su carrera universitaria, para lo cual este deberá desarrollar y ejecutar las soluciones a más de otras actividades que puedan emprender a favor de la sociedad (Universidad Politécnica Salesiana, 2011).

A través de este marco de acción, el grupo ASU *Otredad* puede ampliar sus fronteras y recibir a estudiantes con discapacidad auditiva (hipoacúsicos y futuros estudiantes sordos), para que trabajen en su propio proceso de inclusión y participen constantemente en la solución de los problemas que se hagan presentes en el camino; teniendo siempre como eje transversal la comunicación participativa para todas sus acciones.

3.2.1.3. La discapacidad como tema transversal en los programas académicos

La Ley Orgánica de Discapacidad en su artículo 40 plantea la difusión del conocimiento sobre la discapacidad en el ámbito de la educación superior:

La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, asegurará que en todas las instituciones de educación superior se transversalice el conocimiento del tema de la discapacidad dentro de las mallas curriculares de las diversas carreras y programas académicos, dirigidos a la inclusión de las personas con discapacidad y a la formación humana de las y los futuros profesionales (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012).

En el marco del cumplimiento de la ley y para generar un proceso de inclusión, es necesario difundir y compartir el conocimiento sobre la discapacidad en todos los programas académicos, de esta manera, la comunidad universitaria tomará conciencia de la realidad de las personas con discapacidad y pondrá en práctica el diálogo con las diferencias, dentro y fuera de la universidad.

Esta estrategia también responde a la política de *Reformas y adaptaciones curriculares* de la UPS. En esta se estipula que:

En los programas académicos se abordará la problemática de la discapacidad [...] En las asignaturas relacionadas, se incorporarán contenidos de Medicina Física y Rehabilitación, que orienten adecuadamente en la detección, evaluación, diagnóstico y manejo de las personas con deficiencias y discapacidades (Universidad Politécnica Salesiana, 2011).

Por lo tanto, el tema de la discapacidad debe ser tratado y conocido en todas las carreras y programas de la UPS, con la plena participación de las personas con discapacidad que son parte de la comunidad universitaria y aquellos que pertenecen a las asociaciones de personas con discapacidad del país. Esto con el objetivo de hacer un proceso más completo y trabajar, de la manera más cercana posible, con esta realidad.

Como parte de esta estrategia, deben ser abordados los paradigmas de la discapacidad, y los enfoques: *clínico* y *socio-antropológico* de la discapacidad auditiva (FENASEC, 2012). Esto con el fin de comprender que el tratamiento que se les da a las personas con discapacidad depende del lente desde donde se les mire, siendo el actual el de los *derechos humanos* (López Masís, 2011).

3.2.1.4. Vinculación de la comunidad universitaria con la comunidad sorda para el aprendizaje mutuo y el acercamiento a la realidad de las personas con discapacidad auditiva

Como sostiene Samaniego Santillán (2005) para hacer realidad la educación inclusiva para las personas con discapacidad auditiva al medio universitario: “No es suficiente contar con leyes o “matricular” estudiantes con discapacidad, se requiere un enfoque institucional innovador que confronte la repitencia y la deserción, que contemple todas las esferas de la integración” (pág. 54).

Para lograr una plena integración y un seguimiento que estimule a los estudiantes con discapacidad auditiva a continuar su carrera y no desertar del medio universitario, es necesario que la UPS se vincule y fortalezca su accionar en conjunto con otras instituciones que trabajan por estas personas.

La *Coordinación interinstitucional* es una de las políticas de inclusión de la UPS, y en esta se plantea que:

La Universidad emprenderá acciones con la finalidad de coordinar y suscribir proyectos, convenios, acuerdos y actividades interinstitucionales con entes estatales y privados para el apoyo e intervención en el trabajo, inclusión e integración, investigación, capacitación, servicio social, etc., sobre el ámbito de las discapacidades (Universidad Politécnica Salesiana, 2011).

En este sentido, es importante que la UPS se vincule con la Comunidad Sorda para trabajar conjuntamente en el mejoramiento e inclusión educativa de estudiantes sordos e hipoacúsicos, con la participación de los beneficiarios. Para esto, la universidad puede firmar convenios con las asociaciones de sordos del país (la que le sea más conveniente) y con la FENASEC, la federación que representa a las personas con discapacidad auditiva a nivel nacional.

3.2.2. Estrategias de Sensibilización

3.2.2.1. Fortalecimiento y ampliación de los talleres de sensibilización, que brinda Bienestar Estudiantil, a toda la comunidad universitaria para dar a conocer el tema de la discapacidad

En las entrevistas se manifestó que Bienestar Estudiantil realiza talleres de sensibilización a las carreras de comunicación y psicología para dar a conocer la existencia de nuevos compañeros con discapacidad.

Esta acción es necesaria replicarla en todas las carreras de la UPS y en todos los niveles. Los talleres de sensibilización deben tener como público objetivo: docentes, estudiantes sin discapacidad, estudiantes con discapacidad y personal administrativo y de servicio. Además, la comunicación participativa debe ser el eje central para incentivar al diálogo de los diferentes grupos y promover su integración.

Estos talleres deben ser organizados por los mismos estudiantes con discapacidad, en coordinación con Bienestar Estudiantil, para que las temáticas a tratar nazcan de las reales necesidades de los jóvenes con discapacidad.

Finalmente, en estos talleres se debe abordar los distintos paradigmas de la discapacidad y los enfoques que existen sobre la discapacidad auditiva.

Todo esto responde a la política de *Sensibilización* de la UPS:

La Universidad por medio de su departamento respectivo, implementará campañas comunicacionales y de capacitación que serán de carácter permanente, con el fin de sensibilizar a todos los estudiantes, empleados, trabajadores y docentes de la institución, sobre el ámbito de las discapacidades, y así de esta forma exista una plena integración entre miembros de la comunidad universitaria (Universidad Politécnica Salesiana, 2011).

3.2.2.2. Sensibilización sobre la realidad educativa de las personas con discapacidad auditiva en el país para comprender su situación académica y mejorarla

Como complemento de la estrategia anterior, es necesario sensibilizar a toda la comunidad universitaria (especialmente a docentes y estudiantes) sobre la realidad educativa de las personas con discapacidad auditiva en el país.

Para tal fin, se deben explicar los modelos de educación con los que se ha trabajado hasta el momento, que no han sido los más adecuados para estas personas (sobre todo para los sordos). Además, se debe abordar el modelo *bilingüe-bicultural* como una alternativa educativa que permitirá el pleno desarrollo académico de las personas con discapacidad auditiva.

Es necesario que sobre todo los docentes y estudiantes conozcan esta realidad para que comprendan los problemas académicos que puedan surgir durante la carrera, y colaboren conjuntamente en solucionarlos.

3.2.3. Estrategias de Investigación

3.2.3.1 Realización de un estudio lingüístico de la Lengua de Señas Ecuatoriana en la UPS

“Las lenguas de señas son verdaderas lenguas naturales con una estructura y léxico propios que permiten una cantidad indefinida de enunciados sobre cualquier aspecto de la realidad o de la fantasía, y cuya única diferencia con las lenguas orales es que

se realizan en el espacio tridimensional y utilizan, por lo tanto, el canal de comunicación viso-gestual” (Tovar, 2001, pág. 45).

En 1960 William Stokoe realizó un estudio lingüístico de la Lengua de Señas Americana (LSA), y a partir de éste determinó el carácter de lengua que tiene este tipo de comunicación (FENASEC, 2012).

La UPS, a través de uno de sus centros investigativos puede realizar, conjuntamente con la Comunidad de Sordos y la FENASEC, un estudio lingüístico de la Lengua de Señas Ecuatoriana, para conocer a profundidad la estructura y los componentes de la misma.

Como dice Rocío Cabezas, directora del INAL, el proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad auditiva en otros países de Latinoamérica “ha empezado por un estudio lingüístico de la lengua de señas que asume la universidad. Ésta abre la carrera para que los docentes puedan ir y aprobar lingüística de lengua de señas y también se incorporan otros recursos, por ejemplo: capacitar intérpretes de lengua de señas”.

A partir de esta investigación y la comprensión de la lengua de señas ecuatoriana se puede trabajar, a mayor profundidad, con la difusión ésta y la sensibilización de la realidad de las personas con discapacidad auditiva en el país.

3.2.3.2. Fomento del aprendizaje de la Lengua de Señas Ecuatoriana en la comunidad universitaria

A partir del estudio lingüístico de la Lengua de Señas Ecuatoriana realizado por la UPS, se debe fomentar: a los actuales y futuros profesionales, a docentes, y personal (que esté sensibilizado con el tema de la discapacidad), el aprendizaje de la lengua de señas como elemento fundamental para la inclusión de las personas con discapacidad auditiva en todos los espacios de la sociedad.

Esta propuesta, se acoge al marco de la ley, tal como reza el artículo 39 de la Ley Orgánica de Discapacidades: “La autoridad educativa nacional asegurará la capacitación y enseñanza en lengua de señas ecuatoriana en los distintos niveles educativos, así como

la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012).

Esto también está reconocido y avalado por la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*, que en el inciso “e” del artículo 21 sostiene que se debe: “Reconocer y promover la utilización de la lengua de señas” (Naciones Unidas, 2007).

La UPS cuenta con un Departamento de Idiomas del que se beneficia la comunidad universitaria y la sociedad civil. De la misma manera, la universidad puede impartir clases de Lengua de Señas Ecuatoriana para colaborar con su difusión y utilización por parte de las personas oyentes.

Además, la UPS podría capacitar a los futuros intérpretes que trabajarán como mediadores de la comunicación entre oyentes y sordos: en medios de comunicación, en instituciones educativas, en empresas privadas y públicas, y en donde sean necesarios sus servicios.

3.2.4. Estrategias de Adecuaciones para la Inclusión

3.2.4.1. Adaptaciones metodológicas para el trabajo en el aula de clases con estudiantes con discapacidad auditiva

Todo estudiante con discapacidad necesita ciertas adecuaciones para que su educación pueda ser incluyente y accesible. En el caso de las personas con discapacidad auditiva (sean hipoacúsicas o sordas) las adaptaciones metodológicas son parte de la serie de adecuaciones que se deben realizar.

Como dice el artículo 33 de la Ley Orgánica de Discapacidades:

La autoridad educativa nacional en el marco de su competencia, vigilará y supervisará, en coordinación con los gobiernos autónomos descentralizados, que las instituciones educativas escolarizadas y no escolarizadas, especial y de educación superior, públicas y privadas, cuenten con infraestructura, diseño universal, adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad; adaptación curricular; participación permanente de guías intérpretes,

según la necesidad y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012).

La UPS también consta con un marco de acción para estas adaptaciones y se encuentra en la política inclusiva de *Reformas y adaptaciones curriculares*:

La Universidad en sus diferentes programas realizará adaptaciones a los procesos de enseñanza y evaluación, para que los estudiantes con discapacidad cursen sin barreras ni limitaciones su carrera universitaria; estas adaptaciones serán guiadas por la evaluación psicopedagógica integral realizada en el ingreso (Universidad Politécnica Salesiana, 2011).

Se debe tener en cuenta que para el mejor aprovechamiento académico de las personas con discapacidad auditiva, las técnicas de estudio tienen que ser más activas y participativas en el aula de clases, tal como explica Rocío Cabezas (directora del INAL): “No es lo mismo que yo dé una charla magistral y luego mande a hacer un resumen, a que yo proponga un proyecto de aula donde trabajen en equipo las personas”.

En este sentido, las adaptaciones metodológicas para los estudiantes con discapacidad auditiva deben ser participativas en su totalidad; por lo que deben diseñarse, conjuntamente, con docentes, estudiantes con discapacidad auditiva, y con la colaboración de sordos e hipoacúsicos profesionales que puedan aportar con su experiencia en los procesos educativos.

3.2.4.2. Adaptaciones para establecer una buena comunicación con los estudiantes hipoacúsicos en el aula de clases

Como ya ha sido explicado, las personas hipoacúsicas tienen restos auditivos que pueden utilizarse de mejor manera por medio de los audífonos, por tal condición, estas personas con discapacidad auditiva han tenido contacto con la lengua oral, y pueden manejarla con mayor facilidad, sin embargo, se requieren algunas adaptaciones en la clase para mejorar la comunicación y aprovechar los restos auditivos de estos estudiantes.

A partir de la investigación bibliográfica y la investigación empírica, se puede decir que el acceso a la información para estudiantes hipoacúsicos en el aula, puede llegar de mejor manera con los siguientes cambios:

- La ubicación del docente debe estar en un lugar en el que llegue más luz a su rostro para que la lectura de labios sea más efectiva.
- El docente no debe desplazarse en el aula mientras da la clase.
- El docente debe mantenerse lo más cercano posible a la persona hipoacúsica.
- Se debe situar al estudiante hipoacúsico en la primera fila del aula y en la parte central.
- Es necesario enviar lecturas adicionales para que el estudiante hipoacúsico refuerce la clase y tenga acceso a la información que pudo no haber escuchado o comprendido por su pérdida auditiva.

Sin embargo, se debe tomar en consideración la situación individual de cada estudiante hipoacúsico en la universidad, ya que pueden existir casos como el de Anita Sánchez (hipoacúsica entrevistada) en los que sí se requiera el uso de un intérprete de lengua de señas ecuatoriana en el aula, para que estas adaptaciones sean más efectivas se debe contar con la participación constante de los estudiantes hipoacúsicos, con el fin de que sean ellos mismos los que gestionen los cambios que necesitan según los problemas que vayan surgiendo.

3.2.4.3. El intérprete como un talento humano para la inclusión de las personas sordas en la UPS

La Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC) es la lengua oficial y natural de las personas sordas del Ecuador, por lo tanto éstas tienen el derecho de ser educadas en su propia lengua, tal como lo respalda la Constitución en su artículo veintinueve: “El Estado garantizará [...] el derecho de las personas de aprender en su propia lengua” (Constitución de la República del Ecuador , 2008).

Además, el artículo cuarenta y siete de la Carta Magna expone que se garantizará “El acceso a mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación, entre ellos el

lenguaje de señas para personas sordas” (Constitución de la República del Ecuador , 2008).

Para el cumplimiento de este derecho es necesaria la contratación de intérpretes de LSEC. Por medio de ellos, los estudiantes sordos tendrán un mayor acceso a la educación y podrán establecer la comunicación con docentes, estudiantes, personal administrativo y toda la comunidad universitaria.

El uso del intérprete no se limitará al aula de clase, ya que la UPS también deberá contar con intérpretes que puedan mediar en los espacios administrativos y de información cuando se requiera de su colaboración.

Estos servicios de interpretación en la Educación Superior se encuentran contemplados en el artículo siete de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y en el artículo treinta y tres de la Ley Orgánica de Discapacidades.

Además, la UPS ya consta con el marco de acción que le permitirá la contratación de guías intérpretes, ya que en su política inclusiva *Facilitadores Pedagógicos* señala lo siguiente:

La Universidad garantiza el proceso educativo de los estudiantes con deficiencias y discapacidad, a través de: Facilitadores pedagógicos para apoyo pedagógico, dependiendo de la discapacidad o deficiencias del estudiante en aquellas asignaturas que sean necesarias (Universidad Politécnica Salesiana, 2011).

En este sentido, el guía intérprete puede hacer de *facilitador pedagógico* en el proceso de formación académica de las personas sordas que ingresen a la UPS, y de mediador en el resto de servicios que oferta la universidad.

3.2.4.4. Modificación en la metodología de evaluación para la inclusión de estudiantes sordos en la UPS

La adaptación en la forma de evaluación es necesaria para los estudiantes sordos que vayan a ingresar en la UPS, ya que debido a la falencia de los modelos educativos con los que han sido formados su nivel de comprensión de lectura y redacción no es la misma que la del estudiante oyente. En este sentido, es aconsejable que la persona sorda

exponga los exámenes y pruebas de manera oral (en lengua de señas), con un intérprete que traduzca las preguntas y respuestas para que el estudiante pueda ser evaluado.

Como sostiene Rocío Cabezas, directora del INAL, con respecto a las adaptaciones para las evaluaciones, éstas deben ser en la lengua de señas para que haya equiparación de oportunidades. Además, añade que también se puede hacer uso de “pruebas estandarizadas que utiliza ítems como *seleccionar la respuesta correcta* cuando son cortas [...] mientras tenga que hacer una red conceptual, mientras tenga que hacer un sistema donde van las palabras exactas y no la redacción, eso sí se puede manejar. Esas son las adaptaciones”.

Estas modificaciones en la evaluación de la persona sorda se encuentran respaldadas por la Ley Orgánica de Discapacidades, en su artículo treinta y tres, y por las políticas de inclusión de la UPS, específicamente por la política de *Reformas y adaptaciones curriculares*, citada anteriormente.

3.2.4.5. Utilización de las Tics en el aula de clase para mejorar la comprensión de las materias en los estudiantes con discapacidad auditiva de la UPS

El acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tics) es un derecho que permite mejorar los procesos de educación, no solamente para estudiantes con discapacidad auditiva, sino que también beneficia a los estudiantes oyentes. Como dice el artículo treinta y cinco de la Ley Orgánica de Comunicación: “Todas las personas tienen derecho a acceder, capacitarse y usar las tecnologías de información y comunicación para potenciar el disfrute de sus derechos y oportunidades de desarrollo” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2013).

La política de *Accesibilidad tecnológica* de la UPS, que está dentro de las políticas de inclusión, expresa lo siguiente:

La Universidad garantiza la accesibilidad tecnológica para los estudiantes y funcionarios con discapacidad, para lo cual asignará recursos que cubran las implementaciones de los recursos tecnológicos necesarios para facilitar el proceso

educativo y laboral de este grupo humano, acorde al requerimiento que exige cada tipo de discapacidad (Universidad Politécnica Salesiana, 2011).

Ya que, como se pudo reflejar en la investigación, las personas con discapacidad auditiva receptan mayor información por medio del canal visual, esto debe ser aprovechado para potenciar su nivel de aprendizaje y comprensión, de esta manera, es imperativo el uso de mayor cantidad de imágenes estáticas y dinámicas a la hora de exponer un tema en clase. En este sentido, la directora del INAL sugiere que los docentes utilicen: “una presentación *power point* o tengan ejemplos visuales, dinámicos o en movimiento para explicar los conceptos. Lo ideal sería tener la conexión de internet y el infocus, al menos si vamos a dar materias de harta abstracción”.

Por lo tanto, el uso de las TICs como: el internet (con alta velocidad), las presentaciones digitales, los videos (con subtítulos), el infocus, las computadoras, las tablets o los celulares inteligentes; si son bien aprovechados ayudarán a la mejor comprensión de conceptos y realidades por parte de los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula de clase. Además, el buen uso de estas tecnologías beneficiará también a los estudiantes oyentes y hará del aula de clase un espacio más dinámico y entretenido.

3.2.4.6. Mejoramiento de la acústica de los salones de clase para el aprovechamiento de los restos auditivos en los estudiantes hipoacúsicos

Aunque los estudiantes hipoacúsicos tengan restos auditivos y utilicen audífonos para aprovecharlos de mejor manera, los ruidos del ambiente, los ecos, etc., interfieren en la comunicación y en la recepción de información dentro del aula de clase.

Este problema se manifestó en la investigación realizada con los estudiantes con discapacidad auditiva del Campus El Girón de la UPS, quienes señalaron la acústica en los salones de clase como una barrera para su proceso educativo.

En las políticas de inclusión de la UPS se encuentra la política de *Accesibilidad al medio físico*, en la que: “La Universidad garantiza la accesibilidad de los estudiantes, trabajadores, personal administrativo y docente con deficiencias y discapacidad, eliminará progresivamente las barreras arquitectónicas existentes en sus predios en

concordancia con lo establecido por la normativa vigente” (Universidad Politécnica Salesiana, 2011).

En este sentido, la UPS debe llevar a cabo los cambios correspondientes para mejorar la calidad de la recepción de los sonidos en los salones de clase; algo que beneficiará también a los estudiantes oyentes y a los docentes.

3.2.5. Estrategias para la Comunicación

3.2.5.1. Realización de productos comunicativos accesibles para las personas con discapacidad auditiva en la UPS

Debido a que las personas con discapacidad auditiva, sobre todo las personas sordas, captan gran parte o toda la información por el canal visual, se deben generar productos audiovisuales accesibles que brinden información para hipoacúsicos, personas sordas, y personas oyentes, con la mejor calidad posible para brindar igualdad de oportunidades.

Como sostiene Rocío Cabezas, directora del INAL: “Las personas sordas están al margen de la información. [...] Me refiero a esto que si hay una interpretación de todo un noticiero, hay un recuadro pequeño en el que casi no es factible poder identificar con claridad el movimiento de manos y expresión facial, que son los dos componentes de la lengua. Es como si a nosotros nos pusieran una información con un volumen súper bajo que a ratos captamos una parte y ratos no”.

Esto se debe a la poca o nula participación que han tenido las personas con discapacidad auditiva en el diseño y en la producción de su propio material informativo. Como respuesta a esta realidad, la UPS debe, a través de procesos de comunicación participativa, promover la creación de productos comunicativos accesibles que respondan a las necesidades informativas de las personas con discapacidad auditiva, dentro y fuera de la universidad.

Esto incluye la creación de material visual con subtítulos y con un intérprete de lengua de señas ecuatoriana que narre (en toda la pantalla y no en un recuadro pequeño) la información a presentar, tal como lo respalda el artículo treinta y siete de la Ley Orgánica de Comunicación:

Se promueve el derecho al acceso y ejercicio de los derechos a la comunicación de las personas con discapacidad. Para ello, los medios de comunicación social, las instituciones públicas y privadas del sistema de comunicación social y la sociedad desarrollarán progresivamente, entre otras, las siguientes medidas: traducción con subtítulos, lenguaje de señas y sistema braille (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2013).

En este sentido, se recomienda la realización de dos tipos de productos audiovisuales accesibles (hasta que se den los procesos participativos para la creación de más material comunicativo accesible), para el mejor aprovechamiento del canal visual en las personas con discapacidad auditiva:

- Un producto con locutores oyentes que tenga subtítulos grandes y claros para su lectura por parte de las personas con discapacidad auditiva.
- Un producto con locutores sordos e intérpretes que informen al público sordo con lengua de señas, pero que a la vez tengan audio y subtítulos para traducir la información al público oyente.

Además, como parte de la información visual, es importante diseñar un *mapa grande y llamativo de los distintos campus de la UPS* que pueda indicar con facilidad la ubicación de todos los espacios de la institución. De esta manera, el estudiante con discapacidad auditiva (y también aquel que carece de ella) no tendrá problemas de orientación en cada campus y podrá llegar con facilidad a sus aulas de clase, biblioteca o cualquier espacio que desee.

CONCLUSIONES

La comunicación, desde un enfoque participativo, es un eje transversal en el proceso de construcción de una sociedad inclusiva con las personas con discapacidad. Si se entiende la discapacidad desde la mirada de los derechos humanos entonces la comunicación participativa tiene total cabida como proceso de diálogo y consenso, en el cual los gestores del cambio serán las mismas personas con discapacidad.

Con respecto a la discapacidad auditiva y la educación, la comunicación participativa también es necesaria como eje transversal en un proceso inclusivo, tomando en cuenta que la barrera más grande de las personas hipoacúsicas y sordas es la comunicación en sí misma, en este sentido, el diseño de estrategias de comunicación es una de las acciones que se puede efectuar para la transformación de un medio que actualmente es excluyente con estas personas, sin embargo, se debe tener en cuenta que el diseño y aplicación de las estrategias debe estar inmerso en un proceso de participación activa y propositiva constante de los beneficiarios.

Para hacer de una universidad un espacio inclusivo con las personas con discapacidad auditiva es necesario tener en cuenta la historia de su proceso educativo, sobre todo el de las personas sordas, ya que aquellas que son hipoacúsicas ingresan generalmente a la educación regular y son tratados como oyentes; lo cual no significa que carezcan de problemas.

En Ecuador, el aprendizaje y las capacidades de las personas sordas han sido limitados por la aplicación de modelos oralistas en las instituciones educativas especiales, por esta razón, las personas sordas no tienen el mismo nivel de un oyente en algunas competencias como por ejemplo: comprensión de lectura y redacción, lo que repercute en la oferta académica para las personas sordas ya que se reduce, generalmente, a carreras técnicas.

Con la aplicación del modelo bilingüe-bicultural en el proceso de enseñanza básica y media, las siguientes generaciones de personas sordas tendrán un perfecto manejo del español escrito como segunda lengua y podrán aplicar a la gran diversidad de carreras

que ofrecen las universidades, ya que estarán al mismo nivel académico de sus pares oyentes, en este sentido, el cambio de modelo educativo en las escuelas y colegios, y las adaptaciones necesarias en los espacios universitarios, generarán una verdadera inclusión de las personas sordas y también hipoacúsicas en la educación superior, sin embargo, es imperativo que se realicen las adecuaciones necesarias como: contratación de guías intérpretes, mayor utilización de imágenes para la explicación, buena vocalización de las palabras, etc.; para iniciar un proceso de inclusión que se completará cuando todo el sistema educativo haya sido transformado y garantice el desarrollo, la independencia y la participación de las personas con discapacidad auditiva en la sociedad.

RECOMENDACIONES

La inclusión de las personas con discapacidad auditiva y la discapacidad en general debe ser un trabajo conjunto de todas las áreas académicas y las diversas carreras de la UPS. Por lo tanto, se recomienda la constante investigación en este tema con el fin de que los futuros estudios aporten nuevas propuestas para garantizar la inclusión educativa a este grupo de atención prioritaria.

La comunicación participativa debe ser eje transversal en los futuros procesos investigativos, ya que para construir una verdadera inclusión es necesaria la participación constante de los distintos actores: los estudiantes de la UPS con discapacidad auditiva, las autoridades de la UPS, la comunidad universitaria, las asociaciones de sordos del país, la FENASEC, etc.

Finalmente, se recomienda que la UPS lleve un registro de todas las investigaciones que se realicen sobre el tema de la discapacidad auditiva, desde las distintas ramas de estudio, con el fin de crear una base bibliográfica que documente la historia y las necesidades de este grupo, ya que actualmente las fuentes de consulta son muy escasas.

LISTA DE REFERENCIAS

- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*.
- Abellán, Á. (22 de Junio de 2007). *Revista-Teoría de la Comunicación*. Recuperado el 30 de Marzo de 2013, de <http://www.comunicacionyhombre.com>
- Agrupación de Personas Sordas de Zaragoza y Aragón (ASZA). (23 de Junio de 2010). *Guía de estrategias con alumnos sordos o con discapacidad auditiva*. Recuperado el 22 de Abril de 2013, de <http://www.copoe.org>
- Alfaro Moreno, R. M. (1993). *Una comunicación para otro desarrollo, para el diálogo entre el norte y el sur*. Perú: Abraxas.
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*.
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2013). *Ley Orgánica de Comunicación*.
- Barranquero, A. (2005). Latinoamérica en la ruptura del paradigma de la comunicación para el desarrollo. El recorrido de los pioneros en la búsqueda de alternativas democráticas. *Punto Cero*, 7-22.
- Beltrán, L. R. (1993). Comunicación para el desarrollo en Latinoamérica. Una evaluación sucinta al cabo de cuarenta años. *Discurso de inauguración de la IV mesa redonda sobre comunicación y desarrollo* (págs. 1-17). Lima: Instituto para América Latina (IPAL).
- Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación.
- Bienestar Estudiantil UPS. (25 de Junio de 2013). Quito, Pichincha, Ecuador.
- Bienestar Estudiantil UPS. (25 de Junio de 2013). Estudiantes con discapacidad en la Sede Quito con carné del Conadis, período académico marzo-julio 2013. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Bienestar Estudiantil UPS. (25 de Junio de 2013). Estudiantes con discapacidad en la Sede Quito por campus y por carrera, período académico 42. Quito, Pichincha, Ecuador.

- Bienestar Estudiantil UPS. (25 de Junio de 2013). Ubicación por quintiles de los estudiantes con discapacidad en la Sede Quito. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Boudeguer Simonetti, A., Prett Weber, P., & Squella Fernández, P. (2010). *Manual de accesibilidad universal*. Santiago de Chile: Corporación Ciudad Accesible.
- CONADIS. (2011). Boletín informativo N°19. Quito, Pichincha, Ecuador: Sistemas Gráficos.
- CONADIS. (25 de Mayo de 2013). *CONADIS*. Obtenido de http://www.conadis.gob.ec/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=69
- CONADIS. (s.f.). *Estadísticas-discapacidad*. Recuperado el 15 de Mayo de 2013, de <http://www.conadis.gob.ec>
- Constitución de la República del Ecuador*. (2008).
- Contreras Baspineiro, A. (2000). *Imágenes e imaginarios de la comunicación-desarrollo*. Quito: Quipus, CIESPAL.
- Contreras Baspineiro, A. (2003). Estrategias de comunicación, desarrollo y radiodifusión. En V. Autores, *Desafíos de la radio para el nuevo milenio* (págs. 59-80). Quito: Quipus, CIESPAL.
- Cortés, O. S., & Arévalo, C. L. (18 de Enero de 2010). *Comunicación y Discapacidad*. Recuperado el 19 de Marzo de 2013, de <http://www.redalyc.org>
- Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. (18 de Enero de 1999). Recuperado el 6 de Junio de 2013, de <http://www.linguistic-declaration.org>
- Escalada , M., Fernández Soto, S., & Fuentes, M. P. (2004). *Diagnóstico Social*. Recuperado el 17 de Septiembre de 2013, de <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/>
- Esteva, G. (5 de Febrero de 2011). *Desarrollo*. Recuperado el 29 de Marzo de 2013, de <http://repositorio.uasb.edu.ec>
- Federaciones Nacionales de y para la Discapacidad, FENEDIF & CONADIS. (2010). *Guía de lenguaje positivo y comunicación incluyente*. Publigráficas Jokama.
- FENASEC. (2012). *Entre lápices y señas. Guía para docentes de estudiantes sordos*. Quito: Torrescal.
- Fraga, R., Herrera , C., & Fraga, S. (2007). *Investigación Socioeducativa*. Quito: Klendarios.

- Freire, P. (1991). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo Veintiuno.
- Gallardo Cano, A. (5 de Septiembre de 2006). *Teorías de la Comunicación*. Recuperado el 11 de Abril de 2013, de <http://www.uv.mx>
- Gallegos , M. (2011). La inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana. *Revista de Educación Alteridad*, 118-126.
- García Gago, S. (Febrero de 2010). *Manual de Radialistas Analfatécnicos*. Recuperado el 17 de Octubre de 2013, de <http://www.analfatecnicos.net>
- Google. (7 de Octubre de 2013). *Ubicación de la Universidad Politécnica Salesiana*. Obtenido de <https://maps.google.com.ec/>
- Gumucio Dragon, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. En A. Cadavid B., & J. M. Pereira G., *Comunicación, desarrollo y cambio social* (págs. 19-35). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gumucio Dragron, A. (2011). Seis grados y mariposas. Comunicación, ciudadanía y cambio. En K. Biekart , & A. Fowler, *El cambio dirigido por la acción cívica. El poder de la imaginación ciudadana* (págs. 97-126). Barcelona: Icaria.
- Kuhn, T. S. (30 de Septiembre de 2005). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Recuperado el 21 de Mayo de 2013, de <http://www.elsarbresdefahrenheit.net>
- León Duarte, G. A. (2008). La nueva hegemonía en el pensamiento comunicacional latinoamericano. Las contribuciones de la Elacom. En J. Marques de Melo, M. C. Gobbi, & A. L. Oliveira Heberle, *A Diáspora Comunicacional que se fez Escola Latino-Americana. As idéias de Eliseo Verón* (págs. 67-75). Sao Paulo: Cátedra Unesco/Metodista de Comunicacao para o Desenvolvimento Regional.
- Lledó Carreres, A., & Grau Company, S. (2008). Precisiones conceptuales con relación a la discapacidad auditiva. En A. Lledó Carreres, *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación inclusiva* (págs. 37-50). Barcelona: Edebé.
- López Masís, R. (2011). Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-político internacional: el paradigma de los derechos humanos y la accesibilidad. *Revista de Educación Alteridad*, 102-108.
- Luterman, D. M., Kurtzer-White, E., & Seewald, R. C. (22 de Julio de 2009). *Artículos- El niño sordo*. Recuperado el 27 de Junio de 2013, de <http://www.oiresclave.org>

- Martínez Terrero, J. (6 de Mayo de 2006). *Tesis sobre teorías de la comunicación*. Recuperado el 30 de Marzo de 2013, de <http://www.slideshare.net>
- Mattelart, A., & Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Münch, L., & Ángeles, E. (2009). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.
- Muñoz, B. (1989). *Cultura y comunicación*. Barcelona: Barcanova.
- Naciones Unidas. (1 de Marzo de 2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado el 26 de Junio de 2013, de <http://www.un.org>
- Navarro Busquier, A., & Serrano Heras, J. (2008). Las nuevas TIC en la educación especial. En A. Lledó Carreres, *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación inclusiva* (págs. 191-211). Barcelona: Edebé.
- Obregón, R., & Ángel Botero, A. (2011). ¿Diálogo o comunicación para el desarrollo y cambio social? En J. Pereira G., & A. Cadavid B. , *Comunicación, desarrollo y cambio social* (págs. 113-131). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Organización de los Estados Americanos. (s.f.). *Tratados Multilaterales, Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Recuperado el 7 de Abril de 2013, de <http://www.oas.org>
- Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). *Resumen informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: OMS.
- Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud. (21 de Abril de 2013). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Recuperado el 25 de Abril de 2013, de <http://www.conadis.salud.gob.mx>
- Pérez González, R. A. (2001). *Estrategias de comunicación*. Barcelona, España: Ariel.
- Pérez Maestre, R. (2008). Marco conceptual de la deficiencia auditiva. En A. Lledó Carreres, *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación inclusiva* (págs. 17-35). Barcelona: Edebé.
- Quique, Y. (Abril de 2013). *Métodos unisensoriales*. Recuperado el 28 de Junio de 2013, de <http://www.scielo.cl>

- República del Ecuador. (2009-2013). *Plan Nacional Para El Buen Vivir. Versión resumida.*
- Roig Vila, R. (2008). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso en la atención a las necesidades educativas especiales. En A. Lledó Carreres, *La discapacidad auditiva* (págs. 183-189). Barcelona: Edebé.
- Samaniego Santillán, P. (2005). *Breve análisis situacional del acceso a servicios educativos de jóvenes con discapacidad en el Ecuador.* Quito: RISPERGRAF C.A. .
- Saussure, F. (1971). *Curso de lingüística general.* Buenos Aires: Losada.
- SENESCYT. (29 de Julio de 2013). Oficio Nro. SENESCYT-SFAP-2013-0201-CO. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Serrano, M. M., Piñuel Raigada, J. L., Sanz, J. G., & Arias Fernández, M. A. (Mayo de 2011). *Teoría de la Comunicación.* Recuperado el 11 de Abril de 2013, de <http://www.uv.mx>
- Tamarit. (2008). Precisiones conceptuales con relación a la discapacidad auditiva. *La discapacidad auditiva, un modelo de educación inclusiva.* (A. Lledó Carreres, Ed., A. Lledó Carreres, & S. Grau Company, Recopiladores) Barcelona, España: Edebé.
- Toussaint, F. (2008). *Crítica de la información de masas.* México: Trillas.
- Tovar, L. A. (Noviembre de 2001). *Lengua de señas.* Recuperado el 30 de Junio de 2013, de <http://www.cultura-sorda.eu>
- Truman, H. S. (20 de Enero de 1949). *Discurso de Harry S. Truman.* Recuperado el 30 de Marzo de 2013, de <http://www.trumanlibrary.org>
- Unicef. (28 de Mayo de 2006). *Comunicación y desarrollo.* Recuperado el 25 de Septiembre de 2013, de <http://www.unicef.org>
- Universidad Politécnica Salesiana. (1998). *Conoce, Misión y Visión.* Recuperado el 4 de Octubre de 2013, de <http://www.ups.edu.ec>
- Universidad Politécnica Salesiana. (Enero de 1998). *Nace la Universidad Politécnica Salesiana.* Recuperado el 4 de Octubre de 2013, de <http://www.ups.edu.ec>
- Universidad Politécnica Salesiana. (Mayo de 2009). *Documentos, Carta de Navegación.* Recuperado el 6 de Octubre de 2013, de <http://www.ups.edu.ec>

Universidad Politécnica Salesiana. (2011). *Normativas-Políticas Institucionales-Políticas de Inclusión Social*. Recuperado el 6 de Octubre de 2013, de <http://www.ups.edu.ec>

Universidad Politécnica Salesiana. (s.f.). *Organigrama institucional*. Recuperado el 6 de Octubre de 2013, de <http://www.ups.edu.ec>

Vicepresidencia de la República del Ecuador, Conadis, AME. (2009). *Guía Técnica de Accesibilidad al Medio Físico*. Prosar.

Vicepresidencia República del Ecuador. (s.f.). *Programas*. Recuperado el 20 de Abril de 2013, de <http://www.vicepresidencia.gob.ec>