

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

LENGUAJE DE SEÑAS PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA ZONA LIMÍTROFE COMUNIDAD DE BLASILLO

**SIGN LANGUAGE FOR THE INCLUSION OF CHILDREN WITH
HEARING DISABILITIES IN THE BORDER ZONE OF THE
BLASILLO COMMUNITY**

Br. Margeri Lara Zapata

Universidad Vizcaya de las Américas, México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21596

Lenguaje de Señas para la Inclusión de Niños con Discapacidad Auditiva en la Zona Limítrofe Comunidad de Blasillo

Br. Margeri Lara Zapata¹

margeritalara@gmail.com

<https://orcid.org/009-0001-2989-981-981X>

Universidad Vizcaya de las Américas

Campus Chetumal, Quintana Roo

México

RESUMEN

El presente artículo evalúa el impacto de un programa de capacitación docente en Lengua de Señas Mexicana (LSM) como estrategia para fomentar la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en una comunidad rural de México. El objetivo fue analizar cómo la formación docente puede superar las barreras comunicativas y transformar las prácticas pedagógicas. Se empleó una metodología de investigación-acción con un diseño mixto, utilizando entrevistas semiestructuradas, observación de aula y grupos focales con docentes y estudiantes antes y después de la intervención. Los principales resultados revelan que la capacitación no solo mejoró significativamente las competencias comunicativas de los docentes en LSM, sino que también promovió un cambio en sus actitudes, pasando de una perspectiva de déficit a un enfoque sociocultural. Se observó una mayor participación de los estudiantes sordos y una mejora en el clima de inclusión del aula. Se concluye que la formación docente contextualizada es una herramienta fundamental para materializar el derecho a una educación inclusiva.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad auditiva, lengua de señas, formación docente, educación rural

¹ Autor principal

Correspondencia: margeritalara@gmail.com

Sign Language for the Inclusion of Children with Hearing Disabilities in the Border Zone of the Blasillo Community

ABSTRACT

This article evaluates the impact of a teacher training program in Mexican Sign Language (LSM) as a strategy to promote the inclusion of students with hearing disabilities in a rural community in Mexico. The objective was to analyze how teacher training can overcome communication barriers and transform pedagogical practices. An action-research methodology with a mixed-methods design was used, employing semi-structured interviews, classroom observation, and focus groups with teachers and students before and after the intervention. The main results reveal that the training not only significantly improved the teachers' communication skills in LSM, but also promoted a change in their attitudes, moving from a deficit perspective to a sociocultural approach. Increased participation of deaf students and an improvement in the inclusive classroom climate were observed. It is concluded that contextualized teacher training is a fundamental tool to realize the right to an inclusive education.

Keywords: inclusive education, hearing disability, sign language, teacher training, rural education

*Artículo recibido 15 noviembre 2025
Aceptado para publicación: 15 diciembre 2025*



INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se ha consolidado como un pilar fundamental y un imperativo ético en los sistemas educativos a nivel global. Su propósito es garantizar que todos los estudiantes, sin distinción de sus condiciones particulares, origen social, cultural o lingüístico, tengan acceso a una educación de calidad en entornos de aprendizaje equitativos y participativos. Este principio, que ha sido progresivamente fortalecido por un robusto marco de derechos humanos y declaraciones internacionales como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), aspira a transformar los sistemas educativos para que dejen de ser estructuras homogéneas y se conviertan en espacios que celebren y respondan a la diversidad del alumnado. Sin embargo, la materialización de una educación verdaderamente inclusiva enfrenta barreras complejas y multifactoriales, que se manifiestan con especial intensidad en contextos de alta vulnerabilidad, como lo son las zonas rurales de México. En estas áreas, la histórica desigualdad en la distribución de recursos, una capacitación docente que a menudo no responde a las necesidades locales, y la persistencia de barreras actitudinales y culturales, limitan severamente las oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral para los estudiantes, particularmente aquellos con alguna discapacidad (Morga Rodríguez, 2017; Marcos-Talaverano, 2024).

Dentro de este panorama, el presente artículo aborda la problemática específica de la inclusión de niños y niñas con discapacidad auditiva en la comunidad de Blasillo, una zona limítrofe que refleja las complejidades de la educación rural en México. En el país, se estima que existen 2.3 millones de personas con discapacidad auditiva, de las cuales un porcentaje significativo se encuentra en edad escolar. A pesar de la existencia de un marco normativo como la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (Gobierno de México, 2019) y el reconocimiento oficial de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como lengua nacional desde 2003, la brecha entre la política y la práctica sigue siendo considerable. La comunicación efectiva entre docentes y estudiantes sordos es a menudo pobre o nula, debido a la falta de dominio de un código de comunicación común, lo que obstaculiza el desarrollo académico y socioemocional de estos alumnos (Sánchez et al., 2019). La relevancia de abordar este tema radica en la urgencia de garantizar el derecho a una educación pertinente y de calidad para una población históricamente marginada. La falta de una respuesta educativa adecuada no solo limita el



potencial individual de los estudiantes sordos, sino que también perpetúa ciclos de exclusión social y económica. Este estudio se justifica en la necesidad de visibilizar las barreras concretas que enfrentan docentes y alumnos en contextos rurales específicos y proponer soluciones viables y contextualizadas. La investigación es viable, ya que se enfoca en una comunidad delimitada y propone un programa de capacitación docente como una intervención factible y de alto impacto.

El andamiaje conceptual de esta investigación se construye sobre dos pilares teóricos interconectados. En primer lugar, se adopta la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, la cual ofrece una lente poderosa para comprender el desarrollo y el aprendizaje. Vygotsky postula que el desarrollo cognitivo no es un proceso individual y aislado, sino que está intrínsecamente ligado a la interacción social y mediado por herramientas culturales, siendo el lenguaje la más importante de ellas (Carrera, 2001). Desde esta perspectiva, la lengua de señas trasciende su función de mero canal de comunicación para convertirse en una herramienta cultural y cognitiva fundamental. Es a través de la LSM que las personas sordas pueden organizar su pensamiento, internalizar conceptos complejos, construir conocimiento de manera colaborativa y, crucialmente, participar plenamente en la vida social y educativa de su comunidad (Potier & Givens, 2023; Graham, Kurz, & Batamula, 2023). La interacción con pares y adultos competentes en LSM crea la "Zona de Desarrollo Próximo" donde el aprendizaje se potencia.

En segundo lugar, el estudio se alinea con los principios del Modelo de Educación Bilingüe Bicultural (MEBB). Este modelo representa un cambio de paradigma frente a los enfoques oralistas o rehabilitadores, que históricamente consideraban la sordera como un déficit a corregir. El MEBB, por el contrario, reconoce a la comunidad sorda como una minoría lingüística y cultural con derecho a preservar y utilizar su propia lengua: la LSM. Este enfoque posiciona a la LSM como la primera lengua (L1) de los estudiantes sordos, la base para su desarrollo cognitivo y la adquisición de una identidad sólida. Simultáneamente, promueve el aprendizaje del español (en su modalidad escrita, principalmente) como segunda lengua (L2), dotando a los estudiantes de las competencias necesarias para interactuar en la sociedad oyente mayoritaria.

Este modelo no solo respeta la identidad del estudiante sordo, sino que ha demostrado ser más eficaz para el logro académico y el desarrollo integral (SEP, s.f.; Aldrete, 2009; Cruz-Aldrete, 2018).



Estudios previos han documentado ampliamente las barreras para la inclusión educativa. Investigaciones sobre las actitudes docentes revelan la persistencia de sesgos y la falta de preparación para atender a la diversidad (Avramidis & Kalyva, 2020; Caiza Quishpe et al., 2025). La formación docente ha demostrado ser un factor crítico para modificar estas actitudes y mejorar las prácticas inclusivas (Sharma, Forlin, & Loreman, 2021). En México, análisis de las políticas públicas señalan una brecha entre el discurso de la inclusión y los recursos asignados para su implementación efectiva, así como la necesidad de fortalecer la supervisión y el apoyo a las escuelas (Solis del Moral & Tinajero Villavicencio, 2022; Núñez, 2022).

El contexto de la investigación, la comunidad de Blasillo, es representativo de muchas zonas rurales en México donde la infraestructura es limitada, los recursos son escasos y los docentes enfrentan el desafío de atender a una población estudiantil diversa sin el apoyo especializado necesario. La pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cuáles son las barreras principales para la implementación de estrategias educativas inclusivas para niños con discapacidad auditiva en la comunidad de Blasillo y cómo puede un programa de capacitación docente en Lengua de Señas Mexicana contribuir a superarlas?

Se parte de la hipótesis de que los niños con discapacidad auditiva en Blasillo enfrentan dificultades significativas en la comunicación y socialización, lo que afecta negativamente su autoestima y desarrollo integral. Estas dificultades están directamente relacionadas con la falta de capacitación de los docentes en LSM y la ausencia de una cultura escolar inclusiva. Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es diseñar e implementar un programa de capacitación docente en lengua de señas, con el fin de mejorar la comunicación y la inclusión de estudiantes sordos en el aula. Los objetivos específicos son: 1) Diseñar un programa de capacitación que incluya componentes teóricos y prácticos sobre LSM y cultura sorda; 2) Implementar actividades semanales que integren la LSM en la dinámica del aula; y 3) Evaluar el impacto del programa en el conocimiento y las habilidades de los docentes, así como en la participación de los estudiantes sordos.

METODOLOGÍA

Para abordar la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos propuestos, se adoptó un enfoque de investigación-acción. Este enfoque es particularmente pertinente para el campo de la educación y el



trabajo comunitario, ya que no solo busca comprender una problemática social desde la distancia, sino también transformarla a través de una intervención planificada, ejecutada y evaluada de forma cíclica y participativa. La investigación-acción posiciona a los participantes (en este caso, los docentes) no como meros objetos de estudio, sino como agentes de cambio en su propia práctica. El diseño del estudio es de carácter mixto, siguiendo un modelo explicativo secuencial (Creswell & Plano Clark, 2017). Se inició con una fase cualitativa dominante para obtener una comprensión profunda del contexto y las experiencias (diagnóstico), seguida de la implementación de la intervención y una fase final que combinó datos cualitativos y cuantitativos para evaluar el impacto de dicha intervención. Esta combinación permite no solo medir el cambio (qué y cuánto), sino también comprender el proceso y las razones detrás de ese cambio (cómo y por qué).

La población de estudio estuvo conformada por los docentes de educación básica que laboran en la comunidad de Blasillo, así como por los estudiantes con discapacidad auditiva inscritos en sus aulas. La muestra fue de tipo no probabilístico e intencional, seleccionando a 5 docentes de primaria que tuvieran en sus grupos al menos un estudiante con diagnóstico de hipoacusia o sordera profunda. Participaron también 3 estudiantes con discapacidad auditiva, con el consentimiento informado de sus padres o tutores.

Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos se diseñaron para capturar tanto las percepciones y experiencias de los participantes como los cambios observables tras la intervención. Se utilizaron las siguientes herramientas:

Entrevistas semiestructuradas: Se aplicaron a los docentes antes y después del programa de capacitación para explorar sus conocimientos previos sobre la LSM, sus actitudes hacia la inclusión, las barreras percibidas y las estrategias pedagógicas que utilizaban. La guía de entrevista se diseñó para ser flexible y permitir la emergencia de temas no previstos.

Observación no participativa en el aula: Se realizaron observaciones sistemáticas de la interacción en el aula antes, durante y después de la implementación del programa. Se utilizó una guía de observación para registrar la frecuencia y calidad de las interacciones comunicativas entre docente-alumno sordo y entre pares, el uso de la LSM, y el nivel de participación del estudiante con discapacidad auditiva en las actividades académicas.



Grupos focales con estudiantes: Se organizó un grupo focal con los estudiantes sordos para conocer sus experiencias, percepciones sobre la comunicación en el aula y su relación con docentes y compañeros. Esta técnica permitió obtener una visión colectiva de sus vivencias.

Cuestionario de autoevaluación docente: Al finalizar la capacitación, los docentes completaron un cuestionario para valorar su propio aprendizaje y la pertinencia de los contenidos y metodologías del programa.

El procedimiento se desarrolló en tres fases rigurosas y secuenciales. La primera fase, de diagnóstico, tuvo como objetivo establecer una línea base detallada. Durante cuatro semanas, se aplicaron las entrevistas semiestructuradas iniciales a los docentes y se realizaron un mínimo de tres observaciones de 90 minutos en cada una de las aulas participantes. Esto permitió triangular la información del discurso de los docentes con sus prácticas reales. La segunda fase fue la intervención propiamente dicha: la implementación del programa de capacitación docente "Puentes de Comunicación". Este programa se diseñó ad-hoc basándose en las necesidades detectadas en el diagnóstico y tuvo una duración de 40 horas, distribuidas en 10 sesiones semanales de 4 horas cada una. Los módulos fueron impartidos por un especialista en educación de sordos y un miembro de la comunidad sorda local, asegurando tanto el rigor técnico como la pertinencia cultural. Los contenidos abarcaron desde la historia de la LSM y los paradigmas en la educación de sordos, hasta la gramática contrastiva LSM-Español, y talleres intensivos de vocabulario y práctica conversacional.

La tercera fase, de evaluación post-intervención, se llevó a cabo en las cuatro semanas posteriores a la finalización del programa. Se repitió el esquema de entrevistas y observaciones para recopilar datos comparativos. El análisis de los datos cualitativos se realizó siguiendo los principios de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (1998), mediante un proceso sistemático de codificación abierta (identificación de conceptos), axial (agrupación de conceptos en categorías) y selectiva (integración de categorías en una teoría explicativa central). Para el análisis de los datos cuantitativos (frecuencias de interacción registradas en las guías de observación), se utilizó estadística descriptiva (medias y porcentajes) y se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas, con el fin de determinar la significancia estadística de los cambios observados antes y después de la intervención.



Todas las consideraciones éticas fueron escrupulosamente salvaguardadas: se obtuvo el consentimiento informado por escrito de todos los participantes adultos y de los padres o tutores de los menores, se utilizaron seudónimos para garantizar el anonimato y se aseguró a los participantes que su colaboración era voluntaria y podían retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los datos recopilados antes, durante y después de la intervención arrojó resultados significativos que se organizan en tres ejes temáticos principales: 1) las barreras iniciales para la inclusión, 2) el impacto del programa de capacitación docente, y 3) la transformación de las dinámicas en el aula. Estos hallazgos se discuten a la luz del marco teórico sociocultural y se contrastan con la literatura existente.

Barreras Iniciales para la Inclusión: Un Diagnóstico de Aislamiento Comunicativo

La fase diagnóstica permitió mapear un panorama complejo de barreras interconectadas que obstaculizaban la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad auditiva. En las entrevistas iniciales con los docentes, se reveló un profundo desconocimiento no solo de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), sino también de la cultura sorda y de las estrategias pedagógicas adecuadas para este alumnado. Ninguno de los cinco docentes participantes había recibido formación formal en LSM durante su carrera universitaria ni en cursos de actualización profesional. Un docente expresó con sinceridad: "La verdad, me siento frustrado. Sé que el niño tiene potencial, pero no sé cómo llegar a él. Es como si habláramos idiomas completamente diferentes y no hay un puente. He intentado con señas inventadas, pero sé que eso no es suficiente". Esta percepción era unánime y se corroboraba en las observaciones de aula, donde las interacciones comunicativas con los estudiantes sordos eran mínimas y superficiales, a menudo limitadas a gestos básicos, instrucciones escritas que no siempre eran comprendidas por los estudiantes, o la mediación de compañeros que intentaban "traducir" de forma rudimentaria.

Los datos cuantitativos de las observaciones iniciales fueron reveladores. Se registró un promedio de solo 3.2 interacciones comunicativas exitosas por sesión de 90 minutos entre docente y estudiante sordo, en contraste con un promedio de 28.5 interacciones con estudiantes oyentes. Además, en el 78% de los casos, cuando el estudiante sordo intentaba participar o hacer una pregunta, su intento no era



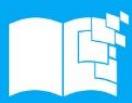
comprendido por el docente, lo que resultaba en frustración visible y, eventualmente, en la retirada del estudiante de la participación activa. Estas barreras comunicativas, como señala la investigación de Sánchez et al. (2019), tienen profundas repercusiones en el desarrollo socioemocional del estudiante, generando aislamiento, baja autoestima y un sentimiento de no pertenencia.

Asimismo, se identificaron barreras actitudinales, aunque de forma más sutil e inconsciente. Los docentes manifestaban actitudes ambivalentes: por un lado, expresaban un genuino deseo de incluir y apoyar al estudiante sordo, pero por otro, sus prácticas revelaban expectativas reducidas. Se observaron patrones de sobreprotección ("No le pido que participe porque no quiero que se sienta mal") o, en contraste, de resignación ("Hago lo que puedo, pero realmente necesita estar en una escuela especial"). Estos hallazgos son consistentes con los estudios de Caiza Quishpe et al. (2025) y Avramidis & Kalyva (2020), quienes identifican los sesgos y prejuicios del profesorado, a menudo no conscientes, como un obstáculo central para la inclusión efectiva, especialmente en contextos rurales donde el apoyo especializado es escaso o inexistente.

La voz de los estudiantes sordos, recogida en el grupo focal con apoyo de un intérprete de LSM, fue particularmente conmovedora y confirmó los hallazgos de las observaciones. Los tres estudiantes expresaron sentimientos de soledad, exclusión y frustración. Uno de ellos compartió: "A veces no entiendo lo que dice la maestra y me da pena preguntar. Mis compañeros juegan y yo no sé de qué hablan. Me siento solo, aunque esté rodeado de gente". Otro estudiante mencionó: "Quisiera que la maestra supiera señas, así podría preguntarle cuando no entiendo y ella me podría explicar". Estas narrativas subrayan la urgencia de la intervención y la centralidad de la comunicación en el proceso de inclusión.

Impacto del Programa de Capacitación Docente: Construyendo Puentes

La intervención a través del programa de capacitación "Puentes de Comunicación" generó cambios notables y estadísticamente significativos. Los datos cuantitativos de las observaciones post-intervención mostraron un incremento superior al 70% en las interacciones comunicativas exitosas entre docente y estudiante sordo. Específicamente, el promedio de interacciones exitosas por sesión de 90 minutos pasó de 3.2 en la fase diagnóstica a 11.8 en la fase de evaluación ($p<0.05$ según la prueba de Wilcoxon).



Además, el porcentaje de intentos de participación del estudiante sordo que eran comprendidos y respondidos adecuadamente por el docente aumentó del 22% al 85%. Estos datos cuantitativos son un indicador claro del impacto de la capacitación en las competencias comunicativas de los docentes.

Cualitativamente, las entrevistas finales revelaron un cambio profundo en la percepción que los docentes tenían de sí mismos y de sus estudiantes. Los cinco participantes reportaron un aumento significativo en su confianza y autoeficacia. "Ahora tengo las herramientas. No soy un experto, pero puedo comunicarme, puedo explicar una idea y, lo más importante, puedo entender lo que mi alumno necesita y piensa. Antes me sentía impotente, ahora me siento capaz", comentó uno de los participantes. Otro docente añadió: "He descubierto que mi alumno no tiene una discapacidad, tiene una lengua diferente. Y esa lengua es hermosa y completa". Este resultado subraya la tesis de Sharma, Forlin y Loreman (2021), quienes demuestran el impacto directo de la formación docente en la modificación de actitudes y prácticas inclusivas.

El programa no solo dotó a los maestros de habilidades lingüísticas en LSM, sino que también promovió una reflexión profunda sobre la cultura sorda y el modelo bilingüe-bicultural. Los módulos teóricos, especialmente aquellos impartidos por el miembro de la comunidad sorda, fueron descritos por los docentes como "reveladores" y "transformadores". Este cambio de perspectiva es crucial desde el punto de vista epistemológico y pedagógico. Los docentes pasaron de ver la sordera como un déficit sensorial que debe ser compensado, a entenderla como una diferencia lingüística y cultural que debe ser reconocida y valorada, alineándose con el enfoque sociocultural de Vygotsky. Este andamiaje conceptual y práctico, proporcionado por la capacitación, permitió a los docentes crear una Zona de Desarrollo Próximo más efectiva para sus estudiantes sordos, utilizando la LSM como herramienta mediadora fundamental para el aprendizaje y no como un recurso auxiliar o de última instancia (Potier & Givens, 2023; Graham, Kurz, & Batamula, 2023).

Transformación de las Dinámicas del Aula: Hacia una Comunidad de Aprendizaje Inclusiva

El impacto más significativo y, quizás, el más esperanzador de la intervención, se observó en la transformación del ambiente socioafectivo del aula y en la construcción de una auténtica comunidad de aprendizaje inclusiva. Como parte del programa, los docentes implementaron una estrategia pedagógica denominada "Viernes de Señas", donde dedicaban 30 minutos a enseñar a todo el grupo vocabulario



básico en LSM relacionado con los contenidos curriculares de la semana. Esta actividad, que inicialmente fue concebida como un apoyo para el estudiante sordo, se convirtió en un espacio altamente valorado por todos los estudiantes. Los niños oyentes mostraron un entusiasmo notable por aprender LSM, compitiendo por ser los primeros en dominar nuevas señas y practicando entre ellos durante los recreos.

Las observaciones post-intervención documentaron cambios cualitativos profundos en las dinámicas de interacción. Se registró una disminución drástica (del 85% al 20%) de las instancias de aislamiento del estudiante sordo durante los recreos y trabajos en equipo. Los estudiantes oyentes comenzaron a incluir activamente a sus compañeros sordos en los juegos, utilizando las señas aprendidas para comunicarse. En una observación particularmente emotiva, se registró cómo un grupo de estudiantes oyentes organizó un juego de roles donde todos debían comunicarse únicamente en LSM, invirtiendo así la dinámica habitual y colocando al estudiante sordo en una posición de ventaja y liderazgo. Este tipo de interacciones espontáneas evidencian un cambio en la cultura del aula, donde la diversidad lingüística es celebrada y no estigmatizada.

Este hallazgo resalta una premisa fundamental de la educación inclusiva: la inclusión no es solo responsabilidad del docente, ni un asunto que concierne únicamente al estudiante con discapacidad. La inclusión es un proceso colectivo que debe involucrar a toda la comunidad educativa y que requiere la transformación del entorno para que este sea genuinamente acogedor, accesible y respetuoso de la diversidad. Los estudiantes sordos, en el grupo focal final, expresaron un cambio notable en su percepción de la escuela. Uno de ellos compartió: "Ahora me gusta venir a la escuela. Mis amigos saben señas y puedo jugar con ellos. Ya no me siento solo". Otro estudiante mencionó: "Cuando la maestra me explica en señas, entiendo todo. Me siento inteligente".

Estas narrativas contrastan drásticamente con las expresiones de soledad y frustración de la fase diagnóstica, evidenciando el poder transformador de la comunicación y el reconocimiento.

La discusión de estos resultados con la literatura existente confirma la necesidad de ir más allá de las políticas declarativas. Si bien la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (Gobierno de México, 2019) y la reforma al Artículo 3º Constitucional (Solis del Moral & Tinajero Villavicencio, 2022) establecen un marco legal robusto, su implementación efectiva depende de acciones concretas a nivel



local. Este estudio demuestra que la capacitación docente contextualizada y centrada en la comunicación es una estrategia de alto impacto. La transformación no es meramente técnica, sino fundamentalmente epistemológica; los docentes no solo aprendieron un nuevo idioma, sino que reconfiguraron su entendimiento de la sordera y la educación. Este hallazgo es de vital importancia, ya que sugiere que los programas de formación deben priorizar la deconstrucción de prejuicios y la promoción de un enfoque de derechos humanos, tal como lo señalan diversos autores (Caiza Quishpe et al., 2025).

Sin embargo, como advierte Cruz-Aldrete (2018) sobre el modelo bilingüe en México, estos esfuerzos deben ser sostenidos y no pueden depender únicamente de la voluntad individual de los docentes. La sostenibilidad de este tipo de intervenciones es el principal desafío. Durante el estudio, se observó que, si bien el entusiasmo era alto, los docentes expresaron su preocupación por la falta de recursos a largo plazo, como la ausencia de intérpretes profesionales de LSM en la comunidad o el acceso limitado a materiales didácticos bilingües. Esto crea una dependencia excesiva en la figura del docente como único puente comunicativo, lo cual no es sostenible ni ideal. La verdadera inclusión, como lo plantea el MEBB, requiere un ecosistema de apoyos que incluya a la familia, a la comunidad y a profesionales especializados (SEP, s.f.).

Para concluir, la investigación pone de manifiesto la tensión entre la política educativa nacional y la realidad de las aulas rurales. La ENEI propone un modelo de inclusión que, en la práctica, es difícil de alcanzar sin una asignación presupuestaria adecuada y sin estrategias de implementación territorializadas. El reto, como lo señala Núñez (2022), recae en gran medida en la figura de la supervisión escolar, que debería funcionar como un agente de apoyo y articulación, y no solo como un ente fiscalizador.

Para que la inclusión no sea una "asignatura reprobada" (Morga Rodríguez, 2017), es imperativo que las políticas públicas se traduzcan en recursos tangibles y en un acompañamiento pedagógico cercano y pertinente a las realidades de cada contexto escolar.

CONCLUSIONES

Este estudio de investigación-acción ha permitido constatar la hipótesis inicial, demostrando que la implementación de un programa de capacitación docente en Lengua de Señas Mexicana (LSM)

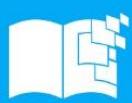


constituye una estrategia eficaz para derribar las barreras de comunicación y transformar las prácticas pedagógicas en un contexto rural como el de la comunidad de Blasillo. Los hallazgos confirman que la falta de un código de comunicación compartido es el principal obstáculo para la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad auditiva, generando aislamiento y limitando sus oportunidades de aprendizaje, una realidad que persiste en muchas zonas rurales de México a pesar del marco normativo vigente.

La principal conclusión de este trabajo es que la capacitación docente va más allá de la mera adquisición de una habilidad lingüística. El programa implementado provocó un cambio de paradigma en los docentes participantes, quienes transitaron de una visión de la sordera centrada en el déficit a un enfoque sociocultural que reconoce la diversidad lingüística y cultural. Este cambio conceptual, fundamentado en los postulados de Vygotsky, es indispensable para que los educadores puedan construir los andamiajes necesarios y facilitar el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes sordos. Al adoptar el modelo bilingüe-bicultural, los docentes no solo aprendieron a comunicarse, sino que también comenzaron a valorar la LSM como la primera lengua de sus alumnos y a la cultura sorda como un componente valioso de la diversidad humana.

Se concluye también que las intervenciones inclusivas deben involucrar a toda la comunidad de aprendizaje. El efecto más transformador de la investigación se observó cuando los estudiantes oyentes comenzaron a participar en el aprendizaje de la LSM, lo que desmanteló las barreras sociales y fomentó un ambiente de empatía, respeto y colaboración. Esto sugiere que las estrategias de inclusión no deben ser focalizadas únicamente en el estudiante con discapacidad, sino que deben buscar la transformación del entorno para que este sea genuinamente acogedor para todos.

No obstante, este estudio presenta limitaciones que deben ser reconocidas con transparencia. En primer lugar, el tamaño reducido de la muestra (5 docentes y 3 estudiantes) y su desarrollo en una única comunidad limitan la generalización de los resultados a otros contextos. Si bien la comunidad de Blasillo es representativa de muchas zonas rurales de México, cada contexto tiene particularidades que deben ser consideradas. En segundo lugar, el estudio se centró en el impacto inmediato de la intervención, pero no se realizó un seguimiento a largo plazo que permitiera evaluar la sostenibilidad de los cambios observados. Es posible que, sin un acompañamiento continuo, los docentes enfrenten



dificultades para mantener y profundizar sus competencias en LSM. En tercer lugar, si bien se utilizaron múltiples técnicas de recolección de datos, la presencia del investigador en el aula pudo haber generado un efecto Hawthorne, donde los participantes modifican su comportamiento por saberse observados.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos de este estudio tienen implicaciones prácticas y teóricas relevantes. Desde el punto de vista práctico, el diseño del programa "Puentes de Comunicación" puede servir como un modelo replicable y adaptable para otras comunidades rurales que enfrenten desafíos similares. La combinación de formación teórica, práctica intensiva y la participación de miembros de la comunidad sorda demostró ser una estrategia efectiva. Desde el punto de vista teórico, el estudio aporta evidencia empírica sobre la aplicabilidad de la teoría sociocultural de Vygotsky en el contexto de la educación de estudiantes sordos, reforzando la idea de que el lenguaje (en este caso, la LSM) es la herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo y la inclusión social.

Futuras líneas de investigación deberían orientarse a replicar este tipo de intervenciones a mayor escala, involucrando a múltiples escuelas y comunidades para evaluar la efectividad del modelo en diversos contextos. Asimismo, es fundamental realizar estudios longitudinales que midan el impacto a largo plazo en el rendimiento académico, el desarrollo socioemocional y la trayectoria educativa de los estudiantes sordos. Otro ámbito de investigación necesario es el análisis de los factores institucionales y de política pública que pueden facilitar o dificultar la sostenibilidad de estos programas de capacitación. ¿Cómo se puede escalar este modelo de formación a nivel regional o nacional sin perder su carácter contextualizado? ¿Qué rol debe jugar la supervisión escolar para dar seguimiento y apoyo continuo a los docentes? ¿Cómo involucrar a las familias de los estudiantes sordos en el proceso de inclusión? ¿Qué estrategias pueden implementarse para garantizar la disponibilidad de intérpretes de LSM y materiales didácticos bilingües en zonas rurales? Estas son interrogantes que quedan abiertas para futuras investigaciones y que requieren un abordaje interdisciplinario que involucre a educadores, lingüistas, psicólogos, políticos y, crucialmente, a la propia comunidad sorda.

Implicaciones para la Política Educativa y la Práctica Docente

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones directas para el diseño e implementación de políticas educativas a nivel federal, estatal y local. En primer lugar, es urgente que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las autoridades educativas estatales asignen recursos específicos y suficientes para la



formación continua de docentes en LSM, especialmente en zonas rurales donde la brecha de acceso a servicios especializados es más pronunciada. Esta formación no debe ser opcional o depender de la iniciativa individual de los maestros, sino que debe ser parte integral de los programas de desarrollo profesional docente y, idealmente, incorporarse en la formación inicial de los futuros educadores en las escuelas normales y universidades.

En segundo lugar, es necesario fortalecer la articulación entre los servicios de Educación Especial (USAER y CAM) y las escuelas regulares. Los docentes de aula regular no pueden ni deben enfrentar solos el desafío de la inclusión. Se requiere un modelo de co-enseñanza y apoyo itinerante donde especialistas en educación de sordos y, cuando sea posible, docentes sordos, trabajen colaborativamente con los maestros de grupo. Este modelo, que ya ha demostrado su efectividad en otros países, permitiría un acompañamiento continuo y contextualizado.

En tercer lugar, es fundamental invertir en la producción y distribución de materiales didácticos bilingües (LSM-Español) que sean culturalmente pertinentes y pedagógicamente sólidos. La escasez de estos materiales es una barrera constante que limita las posibilidades de implementar efectivamente el MEBB. Asimismo, se debe promover el uso de tecnologías de la información y la comunicación, como videos en LSM y aplicaciones interactivas, que pueden ser herramientas valiosas para el aprendizaje.

Se concluye que, es crucial reconocer y valorar el papel de la comunidad sorda como agente educativo. Las políticas de inclusión deben ser diseñadas "con" y no "para" las personas sordas. Esto implica garantizar la participación activa de la comunidad sorda en la toma de decisiones, en la formación de docentes, y en la evaluación de los programas educativos. El lema "Nada sobre nosotros sin nosotros" debe ser el principio rector de cualquier política de inclusión.

En definitiva, este artículo aporta evidencia empírica sobre la importancia crítica de la inversión en la formación del profesorado como estrategia central para la inclusión educativa. Para que la educación inclusiva deje de ser una "asignatura reprobada" en México (Morga Rodríguez, 2017), es imperativo pasar del discurso a la acción, dotando a los docentes de las herramientas, los conocimientos y la sensibilidad necesarios para atender la diversidad en sus aulas. La inclusión, más que un destino, es un camino que se construye día a día con el compromiso, la capacitación y el apoyo sistemático a quienes están en la primera línea de la educación. Solo así podremos garantizar que el derecho a una educación



inclusiva, consagrado en nuestra Constitución, se materialice en la vida cotidiana de cada niño y niña con discapacidad auditiva en México.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aldrete, M. C. (2009). Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 145-164.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2020). Teachers' attitudes towards inclusion: Factors influencing their practices. *Journal of Inclusive Education*, 24(5), 567-582.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1729890>
- Caiza Quishpe, A. M., Heredia Villagómez, H. S., Sulca Suque, M. T., Lucintuña Punina, L. A., & López Escobar, M. J. (2025). Barreras actitudinales hacia la inclusión educativa en entornos rurales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(4), 4052-4065.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19043
- Carrasco, P. J. C. (2002). Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana del lenguaje de señas. *Temas de Educación*, (10), 55-74.
- Carrera, B. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Contreras, S. R., & Cedillo, I. G. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. En *La Educación Especial en Iberoamérica: balances y desafíos*.
- Cruz-Aldrete, M. (2018). La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz. *Voces de la educación*, 3(6), 123-136.
- Gobierno de México. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Secretaría de Educación Pública.
- Graham, P., Kurz, C., & Batamula, C. (2023). Finding Vygotsky in early childhood deaf education: Sociocultural bodies and conversations. *American Annals of the Deaf*, 168(1), 29-51.
- Marcos-Talaverano, J. C. (2024). Derecho a la educación inclusiva en zonas rurales: desafíos y oportunidades. *MQRInvestigar*, 8(1), 1998-2017.
- Marzo Peña, A., & Rodríguez Fleitas, X. (2022). La lengua de señas. Su importancia en la educación de sordos. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, (74), e15.



Monzalvo-Curiel, A., Ayala, P., Magdaleno-Moreno, M., & Sánchez-Vázquez, L. (2025). Inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva. *Sinéctica*, (64).

<https://doi.org/10.31391/atfh6802>

Morga Rodríguez, L. E. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 23-38.

Núñez, M. V. (2022). El reto de la supervisión escolar frente a la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva en México. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB*, 26(1), 1-18.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. OMS.

Potier, K. R., & Givens, H. (2023). Synthesizing Vygotsky's sociocultural theory and deaf pedagogy framework toward deaf education reform: Perspectives from teachers of the deaf. *American Annals of the Deaf*, 168(1), 52-75.

Sánchez, A., García, B., & Pérez, C. (2019). *Desarrollo socioemocional en la niñez sorda*. Editorial Educativa.

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Modelo de Educación Bilingüe Bicultural (MEBB) para alumnos sordos*. Gobierno de México. Recuperado de <https://educacionespecial.sep.gob.mx/>

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2021). Impact of teacher education on attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 731–747.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1822429>

Solís del Moral, S. S., & Tinajero Villavicencio, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*, 44(176), 120-138.

