Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2026,
Volumen 10, Número 3.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3

DESAFÍOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES PARA LA INCORPORACIÓN DE LA LENGUA EN SEÑAS ECUATORIANA EN LA EDUCACIÓN INICIAL Y BÁSICA ELEMENTAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO.

PEDAGOGICAL AND CURRICULAR CHALLENGES FOR THE INCORPORATION OF ECUADORIAN SIGN LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD AND ELEMENTARY BASIC EDUCATION OF THE ECUADORIAN EDUCATION SYSTEM.

Andrea Gisella Yaguachi Sares
Universidad Estatal de Milagro

MSc. Rossemary Catalina Montiel Arreaga
Universidad Estatal de Milagro

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3.24872

Desafíos pedagógicos curriculares para la incorporación de la lengua en señas ecuatoriana en la educación inicial y básica elemental del sistema educativo ecuatoriano.

Andrea Gisella Yaguachi Sares[1]
agyaguachis@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-0622-5085
Universidad Estatal de Milagro
Ecuador

MSc. Rossemary Catalina Montiel Arreaga
rmontiela@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0009-0002-3793-6489
Docente Universidad Estatal de Milagro
Ecuador

RESUMEN

El presente artículo científico analiza los desafíos pedagógicos y curriculares para la incorporación de la Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC) dentro del sistema educativo regular en las etapas de educación inicial y básica elemental. La problemática radica en las barreras que existen en los entornos escolares con riesgo de aislamiento para los alumnos sordos, condicionando potencialmente su desarrollo cognitivo y lingüístico en etapas de alta plasticidad cerebral. Además, se evidencia la presión económica que experimentan las familias al asumir cursos o terapias privadas de alfabetización. Metodológicamente, el estudio se desarrolla bajo un enfoque mixto, con un diseño documental y de campo, sustentado en la revisión crítica de la política de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), así como en la aplicación de encuestas acompañadas por entrevistas a docentes y coordinadores del Departameno de Consejería Estudiantil (DECE). Los datos obtenidos sugieren que el desafio principal no radica en las capacidades adaptativas infantiles, sino en la rigidez del currículo nacional obligatorio y en las necesidades de formación continua del cuerpo docente. Por ende, se concluye que la implementación transversal de la LSEC es una alternativa pedagógicamente viable y urgente para transformar las aulas regulares en espacios de verdadera socialización e inclusión, garantizando el desarrollo neurocognitivo del estudiante sordo y promoviendo la empatía en los pares oyentes.

Palabras clave: LSEC; Plasticidad cerebral; LOEI; Alfabetización; Desarrollo neurocognitivo.

[1] Autor principal
Correspondencia: agyaguachis@gmail.com

Pedagogical and curricular challenges for the incorporation of Ecuadorian sign language in early childhood and elementary basic education of the Ecuadorian education system.

ABSTRACT

This scientific article analyzes the pedagogical and curricular challenges for incorporating Ecuadorian Sign Language (LSEC) into the regular education system at the early childhood and elementary levels. The problem lies in the barriers that exist in school environments, which put deaf students at risk of isolation and potentially hinder their cognitive and linguistic development during periods of high brain plasticity. Furthermore, the economic pressure experienced by families when undertaking private literacy courses or therapies is evident. Methodologically, the study employs a mixed-methods approach, combining documentary and field research, based on a critical review of the policy of the Organic Law of Intercultural Education (LOEI), as well as the application of surveys accompanied by interviews with teachers and coordinators of the Student Counseling Department (DECE). The data obtained suggest that the main challenge lies not in children's adaptive capacities, but rather in the rigidity of the mandatory national curriculum and the ongoing professional development needs of the teaching staff. Therefore, it is concluded that the cross-curricular implementation of LSEC is a pedagogically viable and urgent alternative for transforming regular classrooms into spaces of genuine socialization and inclusion, guaranteeing the neurocognitive development of deaf students and promoting empathy among their hearing peers.

Keywords: LSEC; Brain plasticity; LOEI; Literacy; Neurocognitive development.

Artículo recibido 20 mayo 2026
Aceptado para publicación: 20 junio 2026

INTRODUCCIÓN

Hablar de educación inclusiva hoy en día va mucho más allá de simplemente asegurar que un estudiante se siente en un aula regular. Según señala la UNESCO (2018), el verdadero reto consiste en garantizar que todos los estudiantes, sin distinción, participen activamente y logren aprendizajes significativos. Cuando nos enfocamos en la discapacidad auditiva, este desafío se vuelve netamente lingüístico. Silvestri y Hartman (2022) explican que dejar a un niño sordo en una clase común sin un entorno donde pueda comunicarse no es incluirlo, al contrario, es una barrera que genera riesgo de aislamiento, debilitando el vínculo con el entorno escolar.

Tradicionalmente se pensaba que enseñar Lengua de Señas a un niño sordo afectaría su interés y motivación para "intentar" hablar, algo que no tuvo respaldo científico en lo absoluto. Marschark y Lukomski (2001, citados en Castro, 2002) señalan que aprender señas desde edades tempranas funciona como base fundamental para que este niño construya un buen camino en su aprendizaje escolar. Sin embargo, a pesar de que suelen mencionar que los niños sordos desarrollan el habla bajo condiciones óptimas, la realidad es que algunos solo logran usarla para comunicarse de forma muy básica en el día a día, pero no de manera excelente ni fluida tal cual lo hace una persona oyente.

El verdadero desafío de la inclusión no radica en la condición física de la persona, sino en las barreras comunicativas que la sociedad les impone a quienes presentan condiciones o necesidades especiales. Vygotski (como se citó en Nagornaya & Nagorny, 2020) manifiesta que la sordera por sí sola no es lo que frena el potencial intelectual de un niño; el verdadero obstáculo es la falta de una lengua accesible que lo aísla del entorno, privando a su pensamiento de las herramientas necesarias para socializar e interactuar y desarrollarse significativamente. Cuando una persona sorda crece rodeada de un entorno donde debe aprender por sus propios medios e imitación, su mente logra organizar y clasificar el mundo de una manera única donde las personas oyentes muchas veces no logran notar o percibir aquellos detalles, procesando sus propias experiencias visuales y emocionales. Ante la ausencia del habla convencional, el cuerpo no se queda quieto; de acuerdo con los enfoques de Deriabin (citado por Nagornaya & Nagorny, 2020), el autor sostiene que las acciones físicas, las miradas y la gesticulación se traducen necesariamente en signos y se enfatiza en "cuando la voz falta, el cuerpo entero asume la

función del lenguaje, logrando que cada gesto adquiera un peso y un significado mucho mayor para romper el aislamiento".

El problema central radica en el factor cronológico del desarrollo infantil y el aprovechamiento de las etapas clave en el desarrollo del lenguaje. Desde el campo de la neuroeducación, Cuenca Santos et al. (2025) sostienen que es urgente aplicar estrategias didácticas adecuadas en la infancia temprana, ya que en sus primeros años de vida hay mayor plasticidad cerebral para estructurar las funciones neurocognitivas superiores y consolidar el pensamiento abstracto. En el caso de los niños con discapacidad auditiva, esta estimulación solo es posible a través de un canal viso-gestual. Por ello, si no se asegura el aprendizaje formal de la Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC) como lengua materna (L1) desde el nivel inicial hasta básica elemental, se expone al menor a una privación lingüística grave. Esto genera un retraso en el desarrollo cognitivo difícil de revertir que termina afectando sus habilidades sociales y conceptuales cotidianas (León Corredor & Calderón, 2010). Es bajo esta premisa que Gordillo et al. (2026) plantean que la Lengua de Señas debería cumplir un rol fundamental en las instituciones donde los estudiantes sordos puedan aprender en la escuela y conectar con el resto de personas, dentro y fuera del aula (p. 33).

Cuando un niño enfrenta barreras para comunicarse, siendo su discapacidad auditiva el motivo, se presentan dificultades para relacionarse con las demás personas, lo que provoca que afecte su bienestar diario. Sin embargo, Fellinger et al. (2007, citados en Casas et al., 2009) explican que contar con la lengua de señas cambia por completo este panorama, ya que no solo ayuda a mejorar las relaciones interpersonales y la seguridad en uno mismo, sino que funciona como un escudo protector indispensable. Por ello, es fundamental trabajar a tiempo en la comunicación y motivar a que la comunidad oyente también aprenda de este lenguaje, abriendo espacios reales de inclusión, cuidando de la salud mental de todos.

Cuando en las escuelas se logre priorizar la comunicación afectiva y el uso del lenguaje de señas el aula dejará de ser un espacio de frustración y se convertirá en un refugio sostenible para los estudiantes con discapacidad auditiva. Desde el punto de vista de Chiliquinga et al. (2026), esto es vital porque muchos estudiantes sordos crecen en hogares con familias oyentes donde no siempre dominan la lengua de señas, lo que provoca desgaste en la comunicación en casa y debilita los vínculos familiares. Al notar este

vacío, la escuela debería cargas con la enorme responsabilidad de intervenir con un apoyo socioemocional que involucre a las familias con estrategias reales y respetuosas. De acuerdo con las pautas de inclusión de organismos internacionales y las leyes nacionales, esta meta no debe limitarse a asegurar una nota o un espacio físico, sino asegurar una convivencia escolar sana, y totalmente inclusiva. Solo a través de este acompañamiento se garantiza la inclusión educativa y el desarrollo integral de cada estudiante.

A pesar de que la ciencia respalda este postulado, en la práctica educativa de las instituciones existe una considerable brecha entre el marco legal escrito y la realidad dentro de las aulas. Por un lado, la Constitución del Ecuador y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) reconocen a la LSEC como la lengua oficial de la comunidad sorda, pero por otro, el sistema educativo aún no cuenta con lineamientos curriculares para su implementación transversal en las instituciones regulares (Franco-Segovia, 2023). De hecho, tal como lo mencionan Maldonado Garcés et al. (2019), el currículo nacional mantiene un enfoque predominantemente oral y fónico, lo que invisibiliza esta necesidad y deja a los estudiantes oyentes sin espacios formales para el aprendizaje de señas.

Skliar (2003) desarrolla una perspectiva socio-antropológica a través de planteamientos críticos que sostienen que la educación de las personas sordas históricamente ha estado atrapada en un modelo de normalización que intenta “curar o corregir” la audición a través del oralismo, en lugar de respetar la diversidad lingüística. El autor enfatiza que la verdadera inclusión no consiste en la simple integración física del estudiante dentro de un aula, sino en reconocer que la sordera constituye una diferencia cultural y política. Partiendo de esta premisa, la lengua de señas no debe ser vista como un recurso de traducción, sino como la estructura constitutiva a través de la cual los estudiantes sordos procesan el pensamiento y consolidan su identidad. Coincidiendo con lo antes planteado, Sánchez (2008) describe que la realidad escolar actual se encuentra en un estado complejo debido a la persistencia de currículos diseñados exclusivamente por y para estudiantes oyentes. El autor demuestra que los sistemas escolares tradicionales confunden la accesibilidad con la presencia de un intérprete, lo que termina provocando un aislamiento lingüístico real del alumno frente a sus docentes y compañeros. Para superar esta limitación, Sánchez propone la urgencia de implementar modelos bilingües y biculturales transversales,

una postura que justifica metodológicamente este artículo al analizar las barreras de flexibilidad curricular y la necesidad urgente de incorporar la LSEC desde edades tempranas.

Hablar del lenguaje de señas va mucho más allá de sólo mencionar las aulas; en realidad, es una pieza totalmente clave para asegurar los derechos fundamentales de cualquier persona. Bajo este esquema Ureta y Donoso (2022, citados por Montaño et al., 2026) señalan que el lenguaje de señas es una herramienta indispensable para la comunidad sorda, ya que les permite participar plenamente en la vida cultural, política, recibir una atención medica digna o acceso a la justicia. Reconocer y protegerlo como un derecho humano básico es el primer paso para derribar aquellas barreras que existen, garantizando que todos tengan las mismas oportunidades y puedan sentirse verdaderamente incluidos en la sociedad.

Esta aspiración social por derribar barreras comunicativas se encuentra respaldada por Higuera et al. (2025), al demostrar que en Ecuador existe gran aceptación hacia la incorporación de LSEC. En su investigación cuantitativa dirigida a 1,541 padres de familia y representantes de estudiantes de 14 instituciones educativas del país, evidenció que el 94,4% de los encuestados manifiesta un gran interés por comunicarse con la población sorda. Sin embargo, el estudio expone cierta contradicción al evidenciar que el 78,8% de personas desconoce el idioma, a pesar de que el 97,4% considera que la Lengua de Señas Ecuatoriana debería implementarse de manera obligatoria desde el nivel inicial. Esta brecha evidencia notoriamente que la falta de preparación de docentes impide que esta propuesta se transforme en una práctica real en las aulas regulares.

La educación inclusiva es un concepto moderno que va más allá de atender únicamente a niños con condiciones o necesidades especiales; según las Naciones Unidas, se trata de la capacidad real de todo el sistema para llegar a cada estudiante sin excepción y para lograrlo, las escuelas deben abrirse a diferentes métodos de trabajo y ofrecer una atención personalizada que asegure que ningún menor se quede solo o al margen de la vida escolar (UNESCO, 2009, como se citó en Monney, 2017). Desde el punto de vista de Konza (2008), sostiene que un aula verdaderamente democrática e inclusiva es aquella que valora a todos sus alumnos por igual. De este modo, la inclusión deja de ver las diferencias de cada estudiante como un problema o un obstáculo, y empieza a entenderlas como una oportunidad valiosa para enriquecer el aprendizaje de todo el grupo.

Esta falta de flexibilidad curricular provoca que los estudiantes con discapacidad auditiva asistan a la escuela, pero queden al margen de las actividades, transformando el aula en un espacio de exclusión en lugar de un entorno de socialización. Este vacío traslada la responsabilidad y los costos económicos directamente a las familias, quienes deben asumir cursos particulares de LSEC para garantizar la comunicación en el hogar. Es por esto que, bajo este escenario, el presente estudio plantea la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos y curriculares que limitan la viabilidad de incorporar de manera formal la LSEC como asignatura transversal en la educación inicial y básica elemental del sistema educativo ecuatoriano? Con base en esto, el objetivo general es analizar dichas dificultades curriculares dentro de las escuelas ordinarias, con el propósito de proponer alternativas que viabilicen una verdadera inclusión bilingüe.

METODOLOGÍA

El presente artículo se desarrolló bajo un enfoque mixto, lo que permitió abordar los desafíos reales para incorporar la Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC) en las aulas. Elegir ambos enfoques nos permitió abordar el problema desde una perspectiva más completa: por un lado, medimos con números la postura de varios docentes, y por el otro, escuchamos las vivencias reales de los docentes dentro de las aulas. El tipo de investigación es descriptivo de campo, apoyado así también en un diseño documental para revisar lo que expone la LOEI y el currículo nacional frente a lo que sucede día a día en la realidad escolar. Posee un diseño no experimental y transversal, en otras palabras, observamos la realidad tal cual, sin manipular absolutamente en nada los resultados.

El estudio se dividió en dos partes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia e intencional. Para el análisis cuantitativo contamos con ciento siete docentes de distintas ciudades de Ecuador, pertenecientes a instituciones fiscales y particulares. Para la parte cualitativa se seleccionó a cinco docentes clave, tres de ellos son docentes de colegio y el cuarto docente labora en una escuela, ambas son instituciones fiscales del estado, también se incluyó el aporte de un intérprete de LSEC con experiencia directa en el ámbito educativo regular.

El objetivo central de aplicar el instrumento de encuesta fue conocer si los docentes están de acuerdo o no con que se incorpore la Lengua de Señas Ecuatoriana como una materia formal dentro del currículo de inicial a básica elemental para abrir paso a una inclusión real. La entrevista semiestructurada hacia

los docentes e intérprete está adaptada a cuatro ejes esenciales: Formación Docente: evalúa la capacitación actual y el impacto del Modelo Bilingüe Bicultural; Barreras Curriculares: analiza los desafíos reales al aplicar este modelo y hacer adaptaciones dentro del currículo general; Actitud hacia la incorporación de la LSEC: mide que tan viable es que la LSEC sea una asignatura formal y cuál sería la postura de los docentes ante esta especialización obligatoria; Inclusión educativa: se enfoca en cómo la falta de la LSEC afecta la convivencia, el aprendizaje y mente de los niños desde nivel inicial (observe Tabla 5). El análisis documental contrasta las normativas de la LOEI y el Currículo Nacional con las necesidades que los docentes e intérpretes mencionan desde su diario vivir en las aulas.

Para garantizar la validez de la encuesta y entrevista, estos fueron revisados y validados por tres expertos: una psicopedagoga con diez años de trayectoria con experiencia en inclusión escolar; un interprete de Lengua de Señas Ecuatoriana con treinta años de trayectoria, con una institución particular donde dicta cursos de LSEC en la región sierra; un docente de educación básica que colabora en una empresa de capacitación de lengua de señas. Estos profesionales evaluaron la claridad, concordancia y relevancia de las preguntas, tras aplicar las correcciones sugeridas se realizó una prueba piloto para medir la confiabilidad del cuestionario de la encuesta, obteniendo un coeficiente de Alfa Cronbach de 0.84, un valor estadístico alto que demuestra la consistencia interna y seguridad de este instrumento.

Por último, con respecto a las consideraciones éticas, el proyecto se manejó bajo estricta confidencialidad y anonimato. Cada docente que hizo parte de la entrevista fue informado por medio de un oficio del Distrito de la provincia de El Oro que el articulo seria exclusivamente para fines académicos, mientras que la encuesta realizada en la plataforma SurveyMars fue configurada para ser anónima. Como limitación se asume que, al centrarnos en encuestar a docentes en instituciones fiscales en el sector de Machala, los resultados muestran una realidad especifica, lo que deja abierta la necesidad de investigar cómo se maneja esta misma problemática en más instituciones del sector particular.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis sobre la inclusión y uso de la Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC) en el sistema educativo regular muestra realidades distintas entre lo que exigen las leyes de educación y lo que realmente sucede dentro de las aulas. Para entender el porqué de esta situación, analizamos los resultados organizados por

dimensiones, comparándolos con lo que dicen los expertos y las vivencias diarias de los docentes entrevistados.

En la dimensión 1 que hace referencia a la formación docente y competencias lingüísticas, los datos reflejan limitaciones especificas en la preparación de los docentes para la atención pedagógica de la población sorda (ver Tabla 1). En las entrevistas, los docentes manifestaron que el Ministerio de Educación no ofrece capacitaciones específicas en LSEC dentro del programa "Me Capacito". Esta falta de apoyo por parte del MINEDUC traslada toda la responsabilidad económica y pedagógica al esfuerzo individual del docente, y de hecho quienes dominan la lengua señalan que han tenido que aprenderla por cuenta propia, autofinanciando aquellos cursos en asociaciones locales o mediante la práctica diaria al trabajar en planteles especializados junto a compañeros y estudiantes sordos. Además, detallan que no todos los profesionales que ejercen la función de intérpretes cuentan con una calificación formal que avale su especialización.

Esta situación coincide con lo que plantea Skliar (citado en Alsinet et al., 2021), quien indica que la inclusión efectiva requiere que el entorno escolar esté preparado a nivel comunicativo. Al no existir una comunicación constante a través de la LSEC por parte del docente, el alumno depende totalmente del interprete para comprender y seguir la clase.

Con respecto a la dimensión 2, centrada en la evaluación de las barreras curriculares y materiales didácticos, el acceso a recursos específicos constituye uno de los principales desafíos que enfrentan las instituciones (ver Tabla 2). Los testimonios directos confirman la escasez de guías, materiales didácticos de base viso-gestual y textos adaptados por parte del ministerio para la enseñanza de materias como matemáticas o lectoescritura. Debido a esto, la elaboración de las adaptaciones curriculares se realiza de forma autónoma. Los profesores buscan alternativas por su cuenta y ajustan los contenidos apoyándose en las recomendaciones y criterios de los intérpretes o del personal especializado de la institución, siempre que existe una comunicación coordinada entre ellos.

Este escenario guarda relación con el análisis de Sánchez (2008), quien argumenta que las mallas curriculares pensadas de manera estándar para la población oyente limitan el acceso del estudiante con discapacidad auditiva. Al no contar con suficientes materiales diseñados para un aprendizaje visual, el

avance en contenidos complejos requiere de un esfuerzo extra por parte del alumno y de una guía constante que ayude al docente a realizar las adaptaciones pertinentes.

En cuanto a la dimensión 3, expone la actitud de los docentes hacia la posibilidad de integrar la LSEC como una materia formal dentro de la malla curricular desde la educación inicial (ver Tabla 3). Los entrevistados consideran que la propuesta es necesaria, ya que permitiría que tanto estudiantes sordos como oyentes desarrollen desde la infancia habilidades de comunicación inclusiva, empatía y convivencia en igualdad de condiciones. Sin embargo, al evaluar la posibilidad de una especialización obligatoria, las opiniones del magisterio se dividen: una parte de los docentes muestra apertura para fortalecer sus habilidades, mientras que otra sección expresa preocupación debido a la acumulación de tareas administrativas previas y la falta de incentivos o remuneraciones adicionales para este fin.

Esta aceptación hacia la formación temprana se vincula con los estudios de Cuenca Santos et al. (2025), quienes señalan que la infancia es el periodo con mayor plasticidad para la el desarrollo del lenguaje. La opinión de los educadores respalda este punto, indicando que el contacto oportuno con la LSEC desde los primeros años escolares previene retrasos en el desarrollo conceptual y metodológico.

Finalmente, la dimensión 4 analiza la realidad de la inclusión educativa y convivencia social. La interacción diaria dentro de los centros educativos comunes presenta desafíos prácticos en los aspectos pedagógicos y sociales (ver Tabla 4). En las entrevistas se describieron casos graves como de estudiantes sordos que ingresan a la educación básica superior o al bachillerato con vacíos de aprendizajes, lo que viene siendo un atraso escolar muy significativo, además de no dominar en lo absoluto su propio idioma, la lengua de señas, y esto debido a que fueron promovidos en niveles anteriores sin las bases mínimas indispensables. Los docentes admitieron con mucha preocupación que estos alumnos llegan a las instituciones sin un aprendizaje real, simplemente son aprobados de nivel en nivel por cumplir con un requisito formal de inclusión. Esta ausencia de una vía de comunicación estructurada afecta el desarrollo socioemocional de los niños, quienes en ocasiones tienden a mostrar conductas tímidas o retraídas, una situación que se extiende incluso al ámbito familiar, donde los padres tampoco manejan este idioma y se comunican únicamente mediante gestos naturales o mimos, lo que viene siendo una falsa comunicación incluso en el hogar, espacio donde por derecho, los niños deberían ser más comprendidos y tener una verdadera red de apoyo inicial.

Desde la perspectiva teórica de Vygotski (citado en Nagornaya & Nagorny, 2020), la limitación auditiva no frena la capacidad cognitiva del individuo, lo hace el obstáculo que surge cuando el entorno carece de un idioma compartido. Los resultados respaldan lo explicado por Chiliquinga et al. (2026), en el sentido de que la inclusión requiere transitar de la sola presencia física del estudiante en el aula hacia un modelo que garantice una comunicación bilateral y efectiva entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Al analizar los resultados, queda en evidencia que los problemas de inclusión y la escasa formación docente no corresponde a una limitación aislada de los docentes, sino que responde a causas estructurales arraigadas en el sistema educativo de Ecuador.

Primero, existe una notable ausencia de políticas públicas específicas, y aunque las leyes del país reconocen a la LSEC como lengua oficial de la comunidad sorda, el Ministerio de Educación no cuenta con lineamientos operativos para capacitar de forma obligatoria y gratuita a los docentes de las aulas regulares, por lo que esto pasa a ser un autofinanciamiento por parte de los profesores, son ellos quienes optan por capacitarse y costear estos cursos. Segundo, se identifica una limitada oferta de formación universitaria en LSEC. Las universidades que forman a los futuros docentes de educación inicial y básica elemental no incluyen en su malla curricular la materia de LSEC, lo que genera que los graduados inicien sus labores sin ninguna herramienta comunicativa básica de este lenguaje. Tercero, el currículo nacional mantiene un enfoque oralista, el plan de estudios obligatorio vigente está diseñado pensando exclusivamente en estudiantes oyentes, donde se prioriza destrezas auditivas y fónicas. Esto invisibiliza el canal visual y gestual que necesitan los niños sordos para estructurar su pensamiento. Cuarto, existe una escasa disponibilidad de recursos didácticos específicos. El estado no provee a las instituciones fiscales de textos adaptados, ni materiales de base viso-gestual. Finalmente, la insuficiente inversión estatal limita la contratación de intérpretes calificados permanentes en los planteles ordinarios públicos. Al no haber presupuesto ni herramientas reales, la inclusión se vuelve un proceso incompleto, lo cual provoca que muchos estudiantes con esta discapacidad sean aprobados de año por cumplir un requisito administrativo, pero arrastrando vacíos de aprendizaje profundos, y sufriendo de aislamiento dentro de las aulas.

Tabla 1

Percepciones de la formación y conocimientos en LSEC

Criterio evaluado	En desacuerdo/totalmente en desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo/totalmente de acuerdo
Fluidez suficiente en LSEC para comunicarse en el aula.	57,01%	12,15%	30,84%
Participación en capacitaciones de LSEC últimamente en este año.	73,83%	17,76%	8,41%
Personal con preparación pedagógica para diseñar clases inclusivas para estudiantes sordos	59,82%	14,95%	25,23%

Tabla 2

Aplicación del Modelo Bilingüe Bicultural y recursos didácticos

Criterio evaluado	En desacuerdo/totalmente en desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo/totalmente de acuerdo
Aplicación operativa del Modelo Bilingüe Bicultural en el aula	45,80%	22,43%	31,78%
Disponibilidad de materiales viso-gestuales	54,21%	20,56%	25,23%
El currículo estándar permite realizar adaptaciones sin alterar al resto de estudiantes	33,64%	20,56%	45,80%

Tabla 3

Disposición docente frente a la obligatoriedad de la LSEC

Criterio evaluado	En desacuerdo/totalmente en desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo/totalmente de acuerdo
La Lengua de Señas Ecuatoriana debe implementarse como asignatura formal y obligatoria	12,15%	12,15%	75,70%
La incorporación de la Lengua de Señas Ecuatoriana en la educación inicial favorecería a la inclusión	8,41%	7,48%	84,11%
Dispuestos a participar en capacitaciones sobre LSEC	11,22%	8,41%	80,37%

Tabla 4

Percepciones sobre interacción social y acceso comunicativo

Criterio evaluado	En desacuerdo/totalmente en desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo/totalmente de acuerdo
Los estudiantes sordos desarrollan una interacción y aprenden al mismo ritmo.	24,30%	18,69%	57,01%
La incorporación obligatoria generaría dificultades adicionales y sobrecarga.	21,50%	30,84%	47,67%
El entorno escolar regular actual garantiza el acceso comunicativo integral.	37,39%	23,36%	39,25%

Tabla 5

Matriz de categorías de análisis del estudio

Categoría de análisis	Dimensiones evaluadas
Formación docente y competencias	Evalúa la preparación lingüística, cursos de capacitación y fluidez comunicativa en el aula.
Barreras curriculares y materiales	Analiza la flexibilidad de la malla curricular y disponibilidad de recursos didácticos visuales.
Actitud docente obligatoria de la LSEC	Mide la disposición del magisterio ante la posible asignatura formal desde el nivel inicial.
Inclusión educativa y convivencia	Revisa el impacto socioemocional, la convivencia y las dinámicas de aislamiento en el entorno escolar.

CONCLUSIONES

Al analizar los datos recolectados en el campo, se evidencia una brecha significativa entre la normativa de inclusión vigente y su aplicación práctica en el entorno educativo, situación que genera vacíos pedagógicos que los estudiantes con discapacidad auditiva van arrastrando a lo largo de su trayectoria académica. La decisión de investigar básica elemental y bachillerato permitió identificar la continuidad de este problema: mientras que en los primeros años se observa una falta de control en los aspectos pedagógicos y lingüísticos básicos, en el bachillerato se manifiestan las consecuencias de esta situación. Los docentes de secundaria reciben a jóvenes que fueron promovidos en los niveles anteriores sin haber consolidado competencias esenciales de matemáticas y, lectura y escritura, y sin un manejo inicial de la Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC). Esta barrera no solo limita el aprendizaje de contenidos complejos, sino que impacta el desarrollo socioemocional del estudiante y da paso a una falsa comunicación en el hogar, donde las familias al no contar con formación en este idioma dependen únicamente de gestos naturales y mimos en un espacio que debería ser su principal entorno de comprensión.

Por lo tanto, bajo esta perspectiva queda demostrado que las estrategias basadas en capacitaciones cortas o voluntarias resultan insuficientes para resolver una problemática de carácter estructural. La solución requiere una intervención desde la raíz del sistema educativo, mediante la reforma de las mallas curriculares en la educación superior. Es necesario que las instituciones universitarias que ofertan

carreras en el área de la Educación incorporen de manera obligatoria la enseñanza de la LSEC en sus cuatro últimos semestres. Esta asignatura debe ser impartida por intérpretes calificados para garantizar que el idioma se aprenda correctamente, entendiendo que no se trata de un sistema de gestos simples, sino de una lengua con su propia complejidad gramatical y estructural. Formar a los nuevos docentes con estas bases lingüísticas desde la universidad permitirá una intervención oportuna desde el nivel inicial, corrigiendo las deficiencias ya anteriormente mencionadas, asegurando así un sistema educativo verdaderamente inclusivo.

A manera de conclusión, este trabajo da la pauta para que otros profesionales continúen con la línea de investigación orientadas a evaluar la viabilidad política, institucional y presupuestaria de esta reforma curricular en la educación superior, abriendo un campo de análisis indispensable para quienes busquen transformar los modelos de formación docente en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chiliquinga Guanochango, L. M., Tuqueres Suntaxi, J. A., Torres Pazmiño, M. G., & Castillo Montúfar, C. R. (2026). Comunicación afectiva en LSEC y relaciones interpersonales en Educación Especializada. Ciencia y Educación, 7(Edición Especial 2026), 1-16. https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.20356986/3835

Casas Idárraga, D. A., Linares Rincón, M. S., Lemos Hoyos, M., & Restrepo Ochoa, D. A. (2009). Depresión y ansiedad en personas con deficiencia auditiva: revisión de literatura. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (28), 1-15. https://www.redalyc.org/pdf/1942/194214468012.pdf

Carrasco, P. J. C. (2002). Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana del lenguaje de señas. Temas de Educación, (9), 11-23.

Cuenca Santos, D., Tomalá Guzmán, D., Chalén De La A, M., & Malavé Pugachi, S. (2025). Estrategias neurodidácticas en el desarrollo cognitivo en niños de nivel inicial. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6*(1). https://www.researchgate.net/publication/398301565_Estrategias_neurodidacticas_en_el_desarrollo_cognitivo_en_ninos_de_nivel_inicial

Franco-Segovia, Á. M. (2023). La lengua de señas ecuatoriana para la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva. *Polo del Conocimiento, 8*(2), 457–469. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5201/12687

Gordillo Quintana, M. A., Villamil Aviega, P. F., & Montiel Arreaga, R. C. (2026). *El modelo bilingüe bicultural en la educación de personas sordas: Hacia una transformación de las prácticas docentes y curriculares*. *Ciencia y Educación, 7*(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.18239459

Higuera Aguirre, E. F., Vizcarra Armijos, L. B., y Tipán Chicaiza, M. R. (2025). Enseñanza de lengua de señas en educación inicial. Areté. *Revista Digital del Doctorado en Educación, 11*(21), 149-162. https://doi.org/10.55560/arete.2025.21.11.9

Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge. En P. Kell, W. Vialle, D. Konza, y G. Vogl (Eds.), *Learning and the learner: exploring learning for new times* (pp. 39-64). University of Wollongong. https://ro.uow.edu.au/articles/chapter/Inclusion_of_students_with_disabilities_in_new_times_responding_to_the_challenge/278385

León Corredor, M. H., & Calderón, L. (2010). Bilingüismo en la educación de niños sordos: Una mirada desde la pedagogía temprana. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 132–155. www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412010000200002

Monney, M. (2017). “Hearing” the signs: Influence of sign language in an inclusive classroom [Tesis de maestría, University of Oulu]. SciSpace Repository. https://scispace.com/pdf/hearing-the-signs-influence-of-sign-language-in-an-inclusive-weiqb8o730.pdf

Montaño, K. M., González, E., & Masache, G. Y. (2026). Lengua de señas ecuatoriana como estrategia de comunicación para la discapacidad auditiva grave. *Ciencia y Educación*, 7(Edición Especial V 2026), 695-710. https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.20562259/3987

Nagornaya, L. A., & Nagorny, N. N. (2020). Популяризация русского жестового языка как одно из условий инклюзии глухих людей в современном российском обществе [La popularización del lenguaje de señas ruso como una de las condiciones para la inclusión de las

personas sordas en la sociedad rusa contemporánea]. *Философия и культура* [Filosofía y Cultura], (6), 9-32. https://doi.org/10.7256/2454-0757.2020.6.33346

Sánchez, C. (2008). *La educación de los sordos en la encrucijada*. Cultura Sorda. https://www.cultura-sorda.org/la-educacion-de-los-sordos-en-la-encrucijada/

Silvestri, J. A., & Hartman, M. C. (2022). Inclusion and deaf and hard of hearing students: Finding asylum in the LRE. *Education Sciences, 12*(11), 773. https://www.mdpi.com/2227-7102/12/11/773

Skliar, C. (2003). *La educación de los sordos: Una deconstrucción especulativa sobre la normalidad escolar*. Cultura Sorda. https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar_educacion_sordos-2003.pdf

Taday, D. (2024). *Guía didáctica para la enseñanza de Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC) en niños de 5 a 6 años* [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional UPS. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/27014/1/UPS-CT011200.pdf

UNESCO. (2018). *Educación inclusiva: Garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/2188.pdf