

Revista de Ciencias Sociales

50 *Años*
ANIVERSARIO

Mediación de objetos virtuales de aprendizaje en la didáctica de la lengua de señas colombiana

Marín-González, Freddy*
Grabiél-Madera, Carlos Mauro**

Resumen

Este artículo presenta los resultados del diseño documental y de campo sobre la mediación de objetos virtuales de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en el aula regular. Se buscó establecer la efectividad didáctica de estos objetos como estrategia que contribuye al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de la Lengua de Señas colombiana. Se muestra un trabajo colaborativo desde los centros de interés, conformados por estudiantes de básica secundaria, quienes diseñan los softwares. La metodología empleada se basó en un enfoque epistemológico racionalista deductivo, desde un diseño cualicuantitativo con técnicas como la observación, el análisis documental y aplicación de cuestionarios a estudiantes - docentes, así como entrevistas a directivos. Los resultados muestran que los objetos virtuales de aprendizaje facilitan la apropiación de la lengua de señas colombiana. Los docentes y directivos consideran los objetos virtuales de aprendizaje como estrategias efectivas. Se concluye que estos objetos, desarrollados en los centros de interés, representan una estrategia para promover la mediación del aprendizaje de la lengua de señas colombiana. Además, se enfatiza la importancia de establecer la lengua de señas como un medio de comunicación inclusivo entre estudiantes oyentes y con discapacidad auditiva.

Palabras clave: Objetos virtuales de aprendizaje; centro de interés; lengua de señas colombiana; discapacidad auditiva; educación inclusiva.

* Doctor en Ciencias Humanas. Postdoctorado en Ciencias Humanas. Magíster y Especialista en Educación. Licenciado en Educación. Investigador Senior (Minciencias- Colombia). Editor jefe de la Revista Cultura Educación y Sociedad del Departamento de Humanidades en la Universidad de la Costa, Atlántico, Colombia. E-mail: fmarin1@cuc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3935-8806>

** Magíster en Educación. Especialista en Aplicación de TIC para la Enseñanza. Licenciado en Informática y Medios Audiovisuales. Docente en la Institución Educativa San José de Canalete, Canalete, Colombia. Investigador Independiente en Colombia. E-mail: carloasmauro12@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9240-4112>

Mediation of virtual learning objects in the teaching of Colombian sign language

Abstract

This article presents the results of the documentary and field design on the mediation of virtual learning objects for the inclusion of students with hearing disabilities in the regular classroom. We sought to establish the didactic effectiveness of these objects as a strategy that contributes to strengthening the learning processes of Colombian Sign Language. Collaborative work is shown from the centers of interest, made up of high school students, who design the software. The methodology used was based on a deductive rationalist epistemological approach, from a qualitative design with techniques such as observation, documentary analysis and application of questionnaires to students - teachers, as well as interviews with managers. The results show that virtual learning objects facilitate the appropriation of Colombian sign language. Teachers and managers consider virtual learning objects as effective strategies. It is concluded that these objects, developed in the centers of interest, represent a strategy to promote the mediation of learning Colombian sign language. In addition, the importance of establishing sign language as an inclusive means of communication between hearing and hearing-impaired students is emphasized.

Keywords: Virtual learning objects; center of interest; Colombian sign language; hearing impairment; inclusive education.

Introducción

Dentro de la transformación y reorganización de las instituciones educativas en el ejercicio de mejorar el proceso de inclusión en el aula regular, se establecen lineamientos para impulsar el aprendizaje de la lengua de señas, así fortalecer la praxis pedagógica desde la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2022), reconoce que:

La inclusión educativa es un derecho para salvaguardar a niñas, niños, jóvenes y adultos en un ambiente de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos, reduciendo las brechas, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo. (p. 9)

A su vez, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), establece que las instituciones educativas deben promover la educación inclusiva, la cual se describe como

un proceso dirigido a atender la diversidad de los estudiantes, aumentando su participación y disminuyendo la exclusión dentro y fuera del ámbito educativo. Sin embargo, se necesitan estrategias para garantizar los derechos a la educación inclusiva desde la condición y/o caracterización de cada estudiante.

Por otra parte, Delgado et al. (2022), asumen la educación inclusiva como un principio de cambio; se aborda desde la atención a todos los estudiantes, además debe ser analizada como una educación para poblaciones que por alguna condición se encuentran segregados del servicio educativo. Al mismo tiempo, Carrillo y Moscoso (2022), expresan que la educación inclusiva trata de acoger a todos con el objetivo de hacerlos partícipes en su proceso formativo sin discriminación; por eso, la escuela inclusiva se centra en fomentar la participación de todos y todas independientemente de sus niveles y características, haciendo uso de estrategias convenientes según su condición.

En esencia, la educación inclusiva promueve que todos los niños y niñas de una comunidad específica estudien juntos, sin

importar sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos con discapacidades. Aunado a esto, es importante establecer la lengua de señas colombiana como un medio de comunicación inclusivo entre estudiantes oyentes y con discapacidad auditiva.

No obstante, este artículo subraya la importancia de desarrollar alternativas que impulsen la autenticidad de la inclusión en las instituciones educativas. Se espera contribuir a la identificación y consideración de las diversas condiciones de los estudiantes matriculados, dando inicio a un proceso de diseño y reestructuración escolar desde una perspectiva inclusiva. Además, resalta la creación de espacios de enseñanza-aprendizaje basados en la igualdad dentro del aula regular.

Para García et al. (2022), la educación inclusiva se ha situado como uno de los temas prioritarios en el ámbito socioeducativo internacional, como forma de contribuir a una educación de calidad. En este sentido, la educación inclusiva se posiciona como un catalizador para el cambio social, desafiando las nociones tradicionales y abogando por una educación desde la diversidad bajo un trato igualitario y equitativo.

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), define el término discapacidad como toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerada normal para un ser humano. Asimismo, Campos y Cartes-Velásquez (2019), expresan que las personas en situación de discapacidad representan al 15% de la población mundial, las discapacidades de origen sensorial, auditiva y visual son dos de las más relevantes en el mundo.

Existen más de 360 millones de personas con discapacidad auditiva, afectando a 1,4% de los niños entre 5 y 14 años, y a 10% en la población mayor de 15 años. En este sentido, la discapacidad auditiva se puede clasificar desde el punto de vista audiológico, otológico, y según el momento de aparición, aspectos importantes para reconocer la complejidad de los procesos de inclusión de los estudiantes al aula regular.

Por tanto, la concepción y aplicación de estrategias didácticas de participación para el aprendizaje en estudiantes con discapacidad auditiva puede contribuir a mejorar la calidad de la educación, favorecer la inclusión educativa, potenciar el aprendizaje, consolidar canales de comunicación y desarrollar habilidades sociales (Muñoz y Gamboa, 2023). Asimismo, Muñoz et al. (2024) acentúan en el desarrollo de habilidades comunicativas mediante interacciones visuales y destacan la importancia de los aspectos lingüísticos, con la lengua de señas como elemento central. Desde este referente, el diseño de objetos virtuales de aprendizaje como estrategia didáctica promueve una educación inclusiva, representando un proceso evolutivo de naturaleza incremental y fundamentando un aprendizaje continuo y significativo.

Tal como lo exponen, Asongu et al. (2021); y, Cruz-Picón y Hernández-Correa (2022), este proceso conlleva adaptaciones que trascienden el componente de infraestructura tecnológica y centran la discusión en la planeación didáctica y curricular. Al respecto, la inclusión educativa conlleva la definición de estrategias mediadoras para inhibir prácticas discriminatorias y excluyentes que impacten a los estudiantes con discapacidad auditiva (Casallas y Arjones, 2022; Patiño-Toro et al., 2023). Implica la disposición de procesos de gestión centrados en la colaboración y cooperación (Marín-González y Pérez-González, 2021). Consecuentemente, el aprendizaje de la lengua de señas no puede ser una opción sino una condición que garantice la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en las diversas actividades lúdico – pedagógicas.

En este contexto, se destaca el fortalecimiento de estrategias mediadas por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), donde subyacen los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) como una estrategia didáctica dentro del proceso de educación inclusiva que se lidera en Colombia y Latinoamérica. Magyar et al. (2020), resaltan que los cambios sociales requieren una atención prioritaria a las necesidades internas

y externas de individuos y organizaciones. Por tanto, en el presente artículo se establece la efectividad didáctica de los OVA como estrategia que contribuye al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana (LSC).

Aunado a esto, Sahara et al. (2024), aseveran que, “los compañeros desempeñan un papel importante en el apoyo a la participación de los alumnos con deficiencias auditivas en el aprendizaje en escuelas inclusivas” (p. 18). Sin duda alguna, la interacción directa entre estudiantes oyentes y con discapacidad auditiva bajo un mismo medio de comunicación es un garante en el proceso de inclusión educativa. En consecuencia, resulta inherente reconocer que la mediación de la tecnología es significativa en la aprehensión de nuevos conocimientos y, más específicamente, en la adquisición de una segunda lengua.

Alarcó (2022), afirma que son innegables las potencialidades de las TIC en el espacio académico, no solo para facilitar el proceso educativo sino también el desarrollo de ciudadanías. Es importante, mayor articulación entre las políticas educativas, la organización de las instituciones y los actores involucrados. Por tanto, la interactividad y la diversificación de las TIC enriquecen la experiencia educativa y avivan la intervención del estudiante, promoviendo un aprendizaje significativo antes y durante el proceso de inclusión.

1. Fundamentación teórica

En esta sección, se delinean los fundamentos teóricos clave vinculados al artículo, así como los referentes que respaldan la revisión de la literatura.

1.1. Educación inclusiva en América Latina

En América Latina, la concepción de “inclusión” suele centrarse predominantemente en las necesidades especiales de los estudiantes,

siendo común vincular este proceso con la noción de integración. Esta conexión ofrece un marco de referencia para comprender cómo se conciben los procesos inclusivos en el contexto de un aula regular. Martins, Feitosa y Gavioli, (2024), enfatizan en la importancia de desarrollar un panorama longitudinal que, al ser analizado, permita reflexionar y proponer políticas públicas específicas que promuevan la inclusión. Así pues, se hace necesario destacar que el concepto de inclusión educativa abarca un espectro más amplio y trasciende la integración de estudiantes con características particulares.

Silva-Peña y Paz-Maldonado (2022), desde la perspectiva latinoamericana, asocian a este constructo el concepto de justicia social en el contexto de países que han experimentado vulnerabilidad a lo largo de los siglos. Por esta razón, se considera crucial la necesidad contemporánea de resignificar la dimensión sociopolítica en correspondencia con la dinámica educativa; se construye en torno a la inclusión múltiples conexiones y relaciones (Silva-Peña, 2021). Esto es fundamental para formar una sociedad más equitativa y justa que responda a las dinámicas y necesidades contemporáneas. Una sociedad verdaderamente inclusiva no solo reconoce y aprecia la diversidad, sino que también se dedica a eliminar las barreras comunicativas que mantienen la desigualdad y la exclusión de las personas sordas.

La educación inclusiva busca principalmente articular el sistema educativo con el objetivo de integrar de manera efectiva la amplia diversidad de estudiantes. A decir de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), se conciben procesos educativos en los que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Lo anterior, es un mensaje resonante que subraya que la auténtica valía de la educación reside en su habilidad para apreciar y fomentar la variedad de experiencias humanas,

contribuyendo así a la formación de una sociedad que abrace la diversidad y promueva la igualdad para cada individuo.

Por ende, la educación inclusiva no solo es un enfoque pedagógico, sino también un compromiso con la igualdad, la diversidad y la creación de sociedades más justas. Paz-Maldonado (2020), destaca la histórica discriminación hacia personas con discapacidad en el sistema educativo, manifestada en exclusión y marginación social. Abordar los derechos de estas personas es crucial para promover la igualdad de oportunidades y crear un entorno educativo equitativo (Paz-Maldonado y Silva-Peña, 2020; Paz-Maldonado, 2020). Abordar los derechos de las personas con discapacidad auditiva no solo es un imperativo y ético, sino también un paso fundamental hacia la creación de un entorno educativo que verdaderamente ofrezca igualdad de oportunidades para todos.

Arcos, Garrido y Balladares (2023), manifiestan que, dentro del ámbito educativo, la implementación del diseño inclusivo debe ajustarse a las necesidades específicas de los estudiantes, en conformidad con la legislación actual. Aun cuando las instituciones involucradas deben garantizar el cumplimiento de la normativa vigente, este enfoque por sí solo resulta insuficiente. Se requiere una perspectiva amplia donde se atienda el contexto social, las condiciones económicas y la cultura, elementos fundamentales para el desarrollo y la aplicación exitosa de la educación inclusiva.

Autores como Marín (2020); y, Hernández y Samada (2021), plantean la necesidad de resignificar los procesos formativos con la intención de satisfacer y responder adecuadamente a estos requisitos. La referencia a la modificación del sistema educativo actual expone la importancia de adaptar y transformar las estructuras existentes para responder de manera efectiva a las necesidades propias de los estudiantes; se deben trascender obligaciones legales y normativas y operacionalizar el proceso desde las particularidades individuales, organizacionales y contextuales.

1.2. Educación inclusiva en Colombia

En Colombia, la desigualdad persiste en diversos ámbitos, incluyendo el educativo, lo que hace que la inclusión social y educativa aún se perciba como una meta distante (Camargo, 2018). Las instituciones educativas, como entornos donde convergen diferentes formas de interacción académica y social, deben priorizar la inclusión de grupos considerados vulnerables debido a diferencias físicas e intelectuales (Grijalba y Estévez, 2020). Por lo tanto, la perspectiva curricular actual debe enfocarse en reconocer los derechos de todas las personas. Este proceso de cambio es continuo y requiere la implementación de políticas educativas efectivas para alcanzar la verdadera inclusión a nivel nacional.

En este sentido, Hansen et al. (2020) sostienen que el desarrollo de la educación inclusiva implica una transformación del sistema educativo al integrar la educación general y especial. Este proceso implica modificaciones en los contenidos, métodos de enseñanza, enfoques, estructuras y estrategias educativas. Por su parte, Motta (2021) señala que desde hace varias décadas ha surgido la necesidad de desarrollar y aplicar políticas educativas que se basen en la realidad social y económica del país. En consecuencia, el enfoque se ha centrado en la formación integral de los estudiantes y en la adquisición de las competencias necesarias para enfrentar los desafíos tanto dentro como fuera del entorno escolar.

Cabrera (2022), argumenta que las políticas educativas requieren establecer metas concretas desde su planificación para abordar las demandas de todos los sectores sociales. Esto implica programar políticas estatales que busquen resultados a corto, mediano y largo plazo, permitiendo un monitoreo continuo y la adaptación necesaria para alcanzar los objetivos deseados. Además, considerar los resultados en diferentes lapsos temporales permite ajustar de manera flexible las políticas educativas conforme cambian las circunstancias, lo que asegura una estrategia adaptable y receptiva para alcanzar los objetivos educativos establecidos.

Por otra parte, Calics-Salcedo (2023) señala la importancia de considerar la evolución histórica y teórica del sistema educativo colombiano para fomentar un sentido de progreso arraigado en la reflexión. En este sentido, la implementación efectiva de estas políticas se vuelve esencial para impulsar procesos de inclusión a nivel nacional. Asimismo, la adecuada ejecución de políticas educativas inclusivas es fundamental para avanzar en la construcción de sistemas educativos genuinamente equitativos e inclusivos en todo el país.

1.3. Las TIC en la educación inclusiva

Según Verdugo et al. (2022); y, Bernate y Fonseca (2023), las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en educación, desempeñan un papel crucial como mediadoras didácticas y pedagógicas, conllevando la inclusión de personas con discapacidad en los procesos formativos mediante el fortalecimiento de competencias tecnológicas. Además, se pueden emplear juegos educativos para construir conocimiento y mejorar la atención de cada estudiante (Heras, Orden y Serrano, 2020). Estas tecnologías posibilitan el acceso a la información, facilitando la aplicación de metodologías activas como las clases invertidas.

Sin embargo, en Colombia, Orozco-García, Vásquez-Rizo y Galabán-Coello (2020) destacan una marcada disparidad y falta de coordinación gubernamental en la definición de estrategias para superar la limitada comprensión de las comunidades sobre la incorporación de la tecnología en la educación. Esta situación se agrava debido a las deficiencias en las infraestructuras locales y tecnológicas. Calle (2021), señala que es esencial garantizar el derecho a la educación con igualdad de oportunidades, lo que implica acceso, permanencia, participación y logros para todos los estudiantes, con especial atención en aquellos en riesgo de exclusión o marginación.

Según Riofrio-Villamar, Farro-Acosta

y Prieto-López (2022); y, Mercado-Cruz y Solorzano-Movilla (2022), la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es fundamental en la educación inclusiva, lo que resalta la importancia de capacitar a los docentes en el uso de diversos recursos y metodologías para crear ambientes de enseñanza y aprendizaje armoniosos, respetuosos y equitativos, ya sea en aulas virtuales o presenciales. La integración continua de las TIC no solo mejorará la calidad educativa, sino que también ofrecerá nuevas oportunidades para que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial en un entorno inclusivo y equitativo.

2. Metodología

En concordancia con un enfoque epistemológico racionalista y un paradigma racionalista - crítico, se emplean métodos de razonamiento lógico - formal, siguiendo un proceso deductivo que abarca distintos niveles cognitivos, de tipo: Descriptivo, explicativo, y de análisis, con un diseño de naturaleza cualicuantitativo. Según Johnson y Onwuegbuzie (2004), “en los diseños mixtos, el investigador combina técnicas, métodos, enfoques y lenguajes cualitativos y cuantitativos en un solo estudio” (p.17).

No obstante, Hernández, Fernández y Baptista (2014), indican que “los diseños mixtos representan el máximo nivel de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, aprovechando las ventajas inherentes a cada uno” (p. 21). Esta complejidad adicional en el diseño del estudio se aborda desde la perspectiva epistemológica del enfoque racionalista deductivo considerando supuestos, información recopilada, interpretación y análisis para abordar la realidad.

2.1. Población y muestra

La población objeto de estudio incluyó estudiantes de séptimo grado, maestros de secundaria y directivos de la Institución

Educativa San José de Canalete (Canalete – Córdoba, Colombia). Se seleccionó una muestra aleatoria de 30 estudiantes con audición normal, que interactuaban en el aula regular con dos compañeras caracterizadas con discapacidad auditiva. Asimismo, se incluyó a 28 maestros y 3 directivos. La muestra se seleccionó bajo el tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, lo cual permitió obtener una visión completa de los actores involucrados, asegurando la representatividad necesaria para alcanzar los objetivos del artículo (Meyer et al., 2021). El método de muestreo sistemático garantiza la validez de las conclusiones extraídas.

2.2. Instrumentos

Se seleccionaron unidades de análisis documentales y de campo para la investigación, centrándose en la malla curricular de 7º grado, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Estos documentos proporcionaron información esencial sobre la inclusión desde la planificación y organización curricular, así como las estrategias educativas establecidas en el PEI. Además, los PIAR ofrecieron información sobre la concepción curricular que guía la praxis docente, asociada a estudiantes en procesos de inclusión al aula regular, según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1421 de 2017. Este enfoque permitió una comprensión profunda de los fundamentos de planificación, organización y ejecución didáctica-pedagógica en respuesta a la problemática abordada en el artículo.

En el diseño de campo, se administraron cuestionarios con 24 afirmaciones a estudiantes y docentes; a los directivos se les aplicó un guion de entrevista con 24 preguntas. Ambos instrumentos se construyeron en torno a la relación entre las variables abordadas en el artículo, fueron analizados mediante el

coeficiente estadístico del Alfa de Cronbach, que arrojó un coeficiente de confiabilidad de 0,929. Estos referentes proporcionaron información relevante sobre la efectividad didáctica de los OVA como estrategia para fortalecer los procesos de aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana (LSC).

2.3. Procedimiento

La sistematización procedimental consta de tres fases. En la primera, se llevó a cabo un análisis detallado de la malla curricular de 7º, el PEI y los PIAR para describir los hallazgos relacionados con el proceso de inclusión educativa. En la segunda fase, se realizó un seguimiento semanal a los 30 estudiantes de la muestra durante las clases de Tecnología e Informática, mientras interactuaban con los OVA; además, se evaluaron las señas proporcionadas a través de las estrategias didácticas de los OVA. En la tercera fase, se validó la percepción de los estudiantes, docentes y directivos con respecto a la efectividad didáctica de los OVA como estrategia para fortalecer los procesos de aprendizaje de la LSC.

3. Resultados y discusión

3.1. Análisis de contenido de la malla curricular de 7º, proyecto educativo institucional y planes individuales de ajustes razonables

Se configuraron matrices de análisis en las unidades de contenido para resaltar los resultados obtenidos en la malla curricular de séptimo grado, así como en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Lo descrito se observa en los Cuadros 1, 2 y 3.

Cuadro 1
Matriz de análisis de contenido – Malla curricular 7º

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO						
UNIDAD DE ANÁLISIS: CURRÍCULO – IE San José de Canalete						
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	CRITERIO DE ANÁLISIS	HALLAZGOS – CURRÍCULO	CONTRASTACIONES REFERENTES TEÓRICOS	INFERENCIAS ARGUMENTATIVAS
Mediación didáctica de los OVA	Didáctica	Estrategias didácticas.	Concepción de los procesos didácticos.	La malla curricular de la Institución Educativa San José de Canalete incluye un espacio para estrategias didácticas relacionadas con DBA, propósito de formación, indicadores de desempeño y temáticas. Sin embargo, carece de estrategias y recursos didácticos para abordar situaciones con estudiantes caracterizados en procesos de inclusión. Además, no se implementa el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).	Siemens (2004), el conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los cambios sociales en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual, donde se provee una mirada a las habilidades de aprendizaje desde los recursos digitales. Lo anterior, manifiesta la necesidad de incluir en el currículo las TIC. El currículo como concepto del DUA puede estar sistemáticamente diseñado desde el principio, con dos fines; por un lado, que se reduzcan las adaptaciones curriculares, por otro, que se implemente un medio de aprendizaje mejor para todos los estudiantes.	Entre los hallazgos de la malla curricular se evidencia que no existe un proceso didáctico específico direccionado a los estudiantes caracterizados con discapacidad auditiva. Se infiere que esto se da porque las estudiantes diagnosticadas con discapacidad auditiva están segregadas. Asimismo, el método de Diseño Universal de Aprendizaje no es considerado al momento de presentar en las mallas curriculares las estrategias didácticas a desarrollar en las diferentes temáticas propuestas.
Mediación didáctica de los OVA	Didáctica	Recursos pedagógicos.	Lineamientos normativos que regulan la disposición de los recursos pedagógicos.	Los recursos pedagógicos referenciados en la malla curricular de 7º, son establecidos según los criterios de área, no están relacionados de forma transversal. No existe un apartado en las mallas curriculares que relacione recursos pedagógicos con algún proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva.	En el DUA se hace indispensable la incorporación de las tecnologías y de las propuestas pedagógicas en el currículo, con elementos alternativos que garanticen que sea accesible a todos los estudiantes. Acevedo (2014), plantea que el DUA basado en los planteamientos del diseño para todos, es una postura que se enfrenta directamente con las barreras que el currículo inflexible le impone al aprendizaje, al estar diseñado sin tener en cuenta las necesidades de todos los sujetos y su diversidad. Es primordial definir el currículo desde el marco del DUA.	Los recursos pedagógicos planeados en la malla curricular de 7º solo están inmersos al desarrollo de las temáticas estipuladas en las diferentes áreas del saber. No están adaptados a estudiantes caracterizados con alguna discapacidad. Los recursos pedagógicos no se encuentran referenciados en un ítem específico, se infieren dentro de las herramientas didácticas descritas en la malla curricular.
Mediación didáctica de los OVA	Tecnológica	Uso de las TIC.	Concepción de apropiación de los recursos tecnológicos.	En las mallas curriculares no existe un punto dentro de las rúbricas empleadas donde los maestros de 7º puedan estipular el uso de las TIC. Algunos maestros mencionan el uso de las TIC en sus procesos académicos en la opción de herramientas y recursos didácticos. Las TIC mencionadas en las mallas curriculares solo se centran en el uso de video beam.	Sánchez (2003), expresa que la Integración Curricular de TIC (ICT) es el proceso de hacerlas enteramente parte del currículo, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. El DUA se ha beneficiado de las tecnologías para individualizar el currículo en la práctica, de manera más fácil y efectiva, debido a la flexibilidad que brindan las tecnologías, lo cual tiene efecto en el proceso pedagógico a través de la adaptación del currículo.	De los hallazgos de la malla curricular se evidencia que el uso de las TIC y la apropiación de las mismas se centra solo en el video beam como herramienta para la proyección de videos. Lo anterior, es un determinante para afirmar que los docentes de grado 7º en su mayoría no utilizan las TIC. La inclusión de las TIC en los procesos académicos es mínima, lo que refiere un modelo tradicional ejercido por muchos de los maestros de grado 7º. Donde la mayoría de los recursos descritos son de un modelo tradicional.
Mediación didáctica de los OVA	Tecnológica	Uso de las TIC.	Fundamentación de los proyectos transversales desde las TIC.	Solo en el área de Tecnología e Informática se direcciona un proyecto transversal que se fundamenta desde las TIC. El proyecto dirigido desde el área de Tecnología e informática es transversal con las demás áreas del conocimiento. Se centra en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva, aplicando recursos digitales.	La educación inclusiva mediada por TIC o recursos digitales se desarrolla en contextos de educación formal, no formal e informal, de ahí que los pilares básicos de la sociedad cobren relevancia en su continuo. Todo ello enmarcado en un espacio institucional y/o académica que garantice que el alumnado será sentido y tratado por igual (Dreyer, 2016). La inclusión digital educativa posibilita que el uso de las TIC atienda a la diversidad en la educación.	La mayoría de las planeaciones desarrolladas en la malla curricular son aisladas al uso de las TIC como fundamento. Desde el área de las TIC se diseñan OVA para fortalecer los procesos de aprendizaje de las demás áreas del saber. A su vez, contribuye al proceso de inclusión de las estudiantes con discapacidad auditiva.

Cont... Cuadro 1

Mediación didáctica de los OVA	Diseño de OVA.	de Pertinencia del diseño de los OVA.	del los	La malla curricular de Tecnología e Informática de 7° es la única que involucra en sus procesos pedagógicos los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA). Desde las actividades realizadas que se plantean en la malla curricular de 7° del área de Tecnología e Informática, se estipula la pertinencia de los OVA como estrategia didáctica.	Decroly y Monchamp (2002), "El descubrimiento de las necesidades del niño permite conocer sus intereses, los cuales atraerán y mantendrán su atención y así, será el propio niño quien busque el conocimiento. (<i>Recopilado de las Memorias de Decroly</i>). La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores (Piaget, 2001).	Los OVA han sido pertinentes para los problemas de aprendizaje identificados, debido a los intereses tecnológicos de los estudiantes. Los OVA han sido pertinentes para la aprehensión de la lengua de señas colombiana (LSC) de los pares no lingüísticos del grado 7°. El diseño de OVA desde los centros de interés es un plus interesante, creativo e innovador que muestra el trabajo de los estudiantes.
	Diseño de OVA.	de Concepción de los procesos educativos mediados por OVA.		En la malla curricular de Tecnología e Informática de grado 7°, concibe los procesos educativos mediados por los OVA. Estos OVA referenciados en la malla curricular de 7° del área de Tecnología e Informática se conciben desde las necesidades del entorno escolar.	La teoría del constructivismo social (Vygotsky), presenta el conocimiento como el proceso de interacción entre el sujeto y el medio, entendiéndose no solo el medio físico, sino también el social y cultural. Escudero (1995), indica que la integración curricular de las TIC implica una influencia mutua entre el currículum y las TIC, lo que requiere un proceso complejo de acomodación y asimilación, donde el currículum reconstruye las TIC.	Los procesos educativos mediados por OVA han sido asertivos por el interés de los estudiantes al momento de interactuar con las tecnologías. Desde el área de Tecnología e Informática se diseñan los OVA y se organizan proyectos transversales para mejorar los procesos de aprendizaje y contribuir a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Cuadro 2 Matriz de análisis de contenido – PEI

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO							
UNIDAD DE ANÁLISIS: PEI (Proyecto Educativo Institucional) – IE San José de Canalete							
Variable	Dimensión	Indicador	Criterio de Análisis	Hallazgos – PEI	Contrastaciones teóricas	referentes	Inferencias Argumentativas
Inclusión Educativa	Contexto socio-cultural	Tecnológica	Concepción del proceso inclusivo familiar.	En el PEI no se encuentra información relacionada con inclusión desde la familia. No se cuenta con una escuela de padres para iniciar un proceso de inclusión familiar con los pares lingüísticos y no lingüísticos, se determina que éste se encuentra en proceso de formación.	Una escuela inclusiva es aquella que da respuesta a todos sus alumnos, en sus características personales y atendiendo a sus necesidades educativas, sin exclusión de algún tipo y animando a la pertenencia a la comunidad y a su convivencia (Luque, 2009) La calidad de las experiencias de los estudiantes se encuentra en la institución educativa; que incorpora puntos de vista del alumnado y docentes, y valora su bienestar personal y social. La participación denota el componente más dinámico de la inclusión.	La Institución Educativa no ha iniciado un proceso de inclusión desde el núcleo familiar. Todavía no tiene un trabajo organizado con los padres de familia de los niños caracterizados con discapacidad auditiva. No está consolidada la escuela de padre, por tanto, el tema de inclusión escolar no ha sido socializado con ellos. Por tanto, se entiende que la Institución Educativa no tiene hasta el momento ningún plan determinado para iniciar la inclusión educativa desde el núcleo familiar.	

Cont... Cuadro 2

Inclusión Educativa	Contexto sociocultural	Inclusión desde sus pares.	Concepción del proceso inclusivo con sus pares.	La institución educativa en el PEI, estipula en sus procesos académicos: ofrecer a la población joven, adulta y de mayores analfabetas o con estudios formales inconclusos, programas que garanticen su inclusión educativa, con base en el modelo "A Crecer Para la Vida" u otro modelo flexible reconocido por el Ministerio de Educación Nacional. Para el 2020 – 2030, el perfil de la Institución se enfoca en la orientación del estudiante hacia la formación académica y humanística.	"La educación inclusiva es el proceso que ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula" (Stainback 2001, p. 18). El conocimiento según Piaget, no está ni en el sujeto ni en el objeto. Es imposible dissociar el objeto del sujeto porque el sujeto se define con relación al medio y el medio tiene sentido cuando es interpretado por el sujeto.	La Institución Educativa desde el manual de convivencia promueve la inclusión desde los pares, por lo tanto, trabaja por un ambiente inclusivo. Desde el 2020 la Institución Educativa trabaja conforme al deseo de brindar una educación inclusiva desde los pares a los estudiantes que se matriculan con alguna caracterización diagnosticada. La educación brindada en la institución está centrada en la igualdad de todos y para todos. Esto prevé un entendimiento del proceso de inclusión desde la condición de los estudiantes incluidos o pendientes por incluir al aula regular.
Inclusión Educativa	Contexto sociocultural	Inclusión desde sus pares.	Declaración normativa de la ruta procedimental del proceso de inclusión.	En el año 2019 mejoran los procesos de inclusión, ofreciendo una educación con más oportunidades para estudiantes con algún tipo de discapacidad. Se encontraron algunos puntos centrados en la legislación de la inclusión educativa: - La Ley 1618 de 2013. - El artículo 11 de la Ley 1618 de 2013. - El decreto presidencial 1421 de 2017.	Duk y Murillo (2018), comparte la "Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación", publicada por la UNESCO el 2017, para apoyar a los países y a los tomadores de decisiones en los procesos de diseño, implementación y monitoreo de políticas que favorezcan la inclusión y equidad, en el marco del ODS 4. En ella se señala que, la incorporación de los principios de equidad e inclusión en la política. (UNESCO, 2017, p. 13).	La Institución Educativa está en inicios de un proceso inclusivo, por tato, estipula en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) los lineamientos dados desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Hasta la fecha, la institución tiene 5 años trabajando procesos de inclusión, debido a que desde el año 2019 ofrece una educación con más oportunidades para estudiantes con algún tipo de discapacidad. La institución se rige al Decreto 1421 de 2017, por lo cual, inicia un proceso de diseño de PIAR.
	Comunicativa	Comunicación dactilológica.	Fundamentación del ABC dactilológico.	No hay información en el PEI acerca del ABC dactilológico, como un canal de comunicación fundamental entre los estudiantes lingüísticos con sus pares, docentes y directivos no lingüísticos. Las estudiantes con discapacidad auditiva cuentan con un modelo lingüístico que les enseña el ABC dactilológico.	La instalación del enfoque inclusivo en el lenguaje educativo tiene su duda un lado muy positivo, pero también advierte del riesgo que su uso indiscriminado se convierta en una etiqueta más, carente de contenido y termine perdiendo significancia o siendo percibido como otra moda educativa (Duk y Murillo, 2018).	La institución educativa entiende lo necesario que es aprender el ABC dactilológico para el proceso de inclusión, según los lineamientos compartidos en el PEI, pero todavía no tiene establecida una comunicación asertiva a través de este canal. El aprendizaje del ABC dactilológico es fundamental en el proceso de inclusión al aula regular de las niñas con discapacidad auditiva.
	Comunicativa	Comunicación dactilológica.	Fundamentación de la lengua de señas colombiana.	No hay información en el PEI acerca de la lengua de señas colombiana (LSC), como un canal de comunicación fundamental entre los estudiantes lingüísticos con sus pares, docentes y directivos no lingüísticos. Las estudiantes con discapacidad auditiva cuentan con un modelo lingüístico que les enseña la Lengua de Señas Colombiana (LSC).	Luque (2009), aboga por una escuela inclusiva que atienda las necesidades educativas de todo su alumnado, proporcionándoles programas educativos adecuados y apoyo necesario tanto para los alumnos como para los profesores. Esta escuela busca ser un entorno de pertenencia, aceptación y apoyo para todos sus estudiantes.	La institución educativa entiende lo necesario que es aprender la Lengua de Señas Colombiana (LSC) para el proceso de inclusión, según los lineamientos compartidos en el PEI, pero todavía no tiene establecida una comunicación asertiva a través de este canal. El aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) es fundamental en el proceso de inclusión al aula regular de las niñas con discapacidad auditiva.

Cont... Cuadro 2

Comunicativa	Comunicación dactilológica.	Criterios de adaptación comunicativa.	No hay información en el PEI acerca de algún criterio de adaptación comunicativa en ninguno de los espacios determinados en el plano o infraestructura de la institución educativa.	La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, considerándose estas como aquellas que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una Educación Inclusiva. Crisol (2019), define las barreras como las creencias y actitudes de los actores educativos hacia la inclusión, reflejadas en su perspectiva sobre cómo enfrentar la diversidad. Estas barreras se materializan en la cultura, las políticas y se manifiestan en las prácticas escolares, provocando exclusión y abandono escolar.	Al no establecer la Institución Educativa en el PEI los criterios de adaptación comunicativa, no quedan definidas las orientaciones que establecen un canal de comunicación que promueva la educación inclusiva. Es importante que los directivos y docentes se centren en establecer criterios de adaptación comunicativa que promueva un ambiente igualitario desde la condición de los estudiantes vulnerables en el aula regular. En este caso específico, estudiantes con discapacidad auditiva.
--------------	-----------------------------	---------------------------------------	---	---	--

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Cuadro 3 Matriz de análisis de contenido – PIAR

Indicador	Criterio de Análisis	Hallazgos - PIAR	Contrastaciones referentes teóricos	Inferencias Argumentativas
Discapacidad auditiva	Proceso biológico	Afecciones innatas.	<p>Concepción de las afecciones innatas de la discapacidad auditiva.</p> <p>La caracterización de la estudiante con discapacidad auditiva es asociada a su compañera lingüística, aunque su concepción sea por una afección innata.</p> <p>Por la condición de discapacidad auditiva de una de las escolares por afección innata, ésta se encuentra aprendiendo a leer y escribir (lengua castellana).</p>	<p>Echeita y Ainscow (2011), proponen que en el diseño pedagógico se debe llevar a cabo una programación didáctica que considere la diversidad de los estudiantes y que tenga en cuenta sus necesidades educativas, en línea con los principios de inclusión educativa.</p> <p>En los PIAR se relaciona la afección innata, pero el proceso de abordaje se centra en la situación actual: discapacidad auditiva profunda.</p> <p>Sumado a lo anterior, su formación en una segunda lengua – LSC, hace parte del proceso para salir de la segregación.</p>
	Proceso biológico	Afecciones ocasionadas.	<p>Concepción de las afecciones ocasionadas de la discapacidad auditiva.</p> <p>En el PIAR diseñado para las estudiantes con discapacidad auditiva se determina en una de las escolares que su afección fue ocasionada por enfermedad en edad inicial.</p> <p>La caracterización de la estudiante con discapacidad auditiva es asociada a su compañera lingüística, aunque su concepción sea por una afección ocasionada (por enfermedad).</p>	<p>Luque (2009); y Parra (2010), sugieren que la integración, como política educativa, evoluciona hacia un fenómeno más profundo y filosófico: La inclusión. La inclusión adopta los logros y programas de intervención de la integración, pero también plantea nuevos enfoques para atender las necesidades de diversos individuos y grupos en el ámbito educativo, centrándose en su existencia y satisfacción.</p> <p>Se estipula en el PIAR las orientaciones a tener en cuenta de las estudiantes caracterizadas con discapacidad auditiva, desde los objetivos y propósitos, las barreras que se evidencian en el contexto sobre el que se debe trabajar, los ajustes razonables y la evaluación de dichos ajustes.</p>
	Proceso pedagógico	Caracterización del estudiante.	<p>Lineamientos normativos asociados a la disposición de los Planes Individuales de los Ajustes Razonables para estudiantes con discapacidad auditiva.</p> <p>Los PIAR diseñados para las estudiantes con discapacidad auditiva siguen el diseño estipulado en su formato referenciado.</p> <p>Se citan las características a tener en cuenta para los estudiantes sordos a usuarios de LSC, tales como: - Utilizan el canal visual y gestual. - La palabra o unidad mínima con sentido es el signo.</p>	<p>Ainscow (2016), señala que el término "presencia" se refiere al lugar donde se educa a personas de todas las edades, reconociendo que la Inclusión Educativa a menudo se interpreta únicamente en términos de ubicación física. Sin embargo, también implica la asistencia regular y la participación activa de todos los estudiantes con sus compañeros, promoviendo así una educación inclusiva para todos.</p> <p>Se presentan estrategias pedagógicas para direccionar los procesos académicos a futuro por parte de los docentes que imparten las diferentes áreas del saber en grado 7º. El aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) es necesario para direccionar los procesos pedagógicos de las estudiantes caracterizadas con discapacidad auditiva.</p>

Cont... Cuadro 3

Discapacidad auditiva	Proceso pedagógico	Enseñanza inclusiva.	Directrices para orientar los procesos de enseñanza a estudiantes con discapacidad auditiva.	Se estipulan orientaciones según la caracterización presentada bajo un diagnóstico médico. Se establece como prioridad el proceso informativo de las estudiantes con discapacidad auditiva, donde se establecen proceso de enseñanza para que las escolares aprendan a leer y escribir.	“La educación inclusiva es el proceso que ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula” (Stainback 2001, p. 18).	Las actividades informativas realizadas con las niñas lingüísticas, tienen el propósito de garantizar una pronta inclusión al aula regular, junto a sus pares no lingüísticos. Es importante que aprendan a comunicarse bajo la LSC, la cual es reconocida como canal de comunicación en la comunidad sorda.
	Proceso pedagógico	Enseñanza inclusiva.	Especificaciones procedimentales según el área de formación.	Las estudiantes con discapacidad auditiva solo se están informando en el área de lengua castellana, ya que es primordial que aprendan a leer y escribir. Se les dificulta realizar actividades que requieran un nivel de abstracción lógico y/o matemático. No es conveniente la enseñanza de inglés, debido a que las niñas con discapacidad auditiva están manejando dos lenguas: la española y la LSC.	Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (Ausubel, 2002).	Los pares de las estudiantes lingüísticas están aprendiendo la Lengua de Señas Colombiana (LSC) por medio de los OVA diseñados en los centros de interés, pero por iniciativa del proyecto transversal liderado desde el área de Tecnología e Informática. No se concibe la enseñanza del área de inglés para las estudiantes con discapacidad auditiva, porque sería exigirles el aprendizaje de una tercera lengua.
	Proceso pedagógico	Enseñanza inclusiva.	Descripción de actividades visoespaciales para estudiantes con discapacidad auditiva.	Se estipula el uso de cartillas, videos y OVA para presentarle a las estudiantes con discapacidad auditiva información que contribuya a su aprendizaje, tanto de la LSC, como leer y escribir.	“La psicología educativa debe concentrarse en la naturaleza y la facilitación del aprendizaje de la materia de estudio” y eso significa prestar atención, por una parte, a aquellos conocimientos provenientes de dichos procesos; y, por otra, a aquellos principios y premisas procedentes de las teorías de aprendizaje que pueden garantizar la significatividad de lo aprendido, sin que ni unos ni otros se constituyan en fines en sí mismos, ya que lo que realmente interesa es que se logre un aprendizaje significativo en el entorno escolar. Ausubel, Novak y Hanesian, (1983, p. 18).	Los recursos visoespaciales se emplean en el área de lengua castellana para facilitar la información a estudiantes con discapacidad auditiva. Los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) han sido útiles como estrategias didácticas y tecnológicas para enseñar la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Estos recursos y herramientas visoespaciales permiten a las estudiantes lingüísticas utilizar la vista como una alternativa para aprender la información proporcionada por el modelo lingüístico, lo que facilita su inclusión en el aula regular con docentes no lingüísticos.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

En el análisis de la malla curricular, se evidencia la necesidad de definir estrategias y recursos didácticos para apoyar a estudiantes con discapacidad auditiva. Se sugiere integrar estrategias didácticas y criterios específicos de TIC en el diseño curricular y en las rúbricas de evaluación, considerando las diferencias de la población estudiada. Esto contrasta con los aportes teóricos de Siemens (2004), que propone el conectivismo como un enfoque de aprendizaje centrado en el uso de recursos digitales para desarrollar habilidades de

aprendizaje en un contexto socialmente integrado. En este escenario, el conectivismo fomenta una perspectiva de aprendizaje que es más dinámica y participativa, donde los alumnos no son receptores pasivos de información, sino que se convierten en actores activos en su proceso de aprendizaje.

El análisis del PEI destaca la pertinencia de integrar la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como medio de comunicación inclusivo entre estudiantes oyentes y con discapacidad auditiva. En este sentido, Duk y Murillo (2018)

comparten la “Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación”, publicada por la UNESCO en 2017, para apoyar a los países y a los tomadores de decisiones en los procesos de diseño, implementación y monitoreo de políticas que favorezcan la inclusión y equidad, en el marco del ODS 4 (UNESCO, 2017). Por ende, se hace necesario realizar un proceso de reajuste que modifique los entornos de enseñanza para adecuarse a las necesidades individuales de este grupo en particular. Esto implica una revisión integral de las prácticas educativas, así como de la infraestructura física y tecnológica.

Los PIAR para estudiantes con discapacidad auditiva siguen las directrices del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, conforme al Decreto 1421 de 2017. Se abordan las condiciones tanto innatas como adquiridas, priorizando el aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Prado (2021), destaca la influencia de las interacciones en el proceso de aprendizaje, subrayando la importancia de iniciativas institucionales que fomenten la inclusión y la comprensión de las necesidades de los estudiantes con discapacidad. No obstante, se hace necesario que las instituciones educativas conozcan las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. Siendo fundamental para crear entornos educativos equitativos y accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o condiciones.

Desde los referentes expuestos, se evidencia que los OVA son recursos valiosos para los estudiantes, mostrando que aquellos no familiarizados con la LSC tienen un nivel básico en su manejo. Se destaca el papel positivo de las TIC, especialmente en los OVA, como estrategia didáctica. Esto se evidencia en la interacción entre los estudiantes oyentes y las dos niñas con discapacidad auditiva, la cual se facilita mediante el uso de la LSC. Según Ausubel (2002), el aprendizaje implica la construcción de significados, siendo un proceso activo influenciado por la motivación y las necesidades individuales.

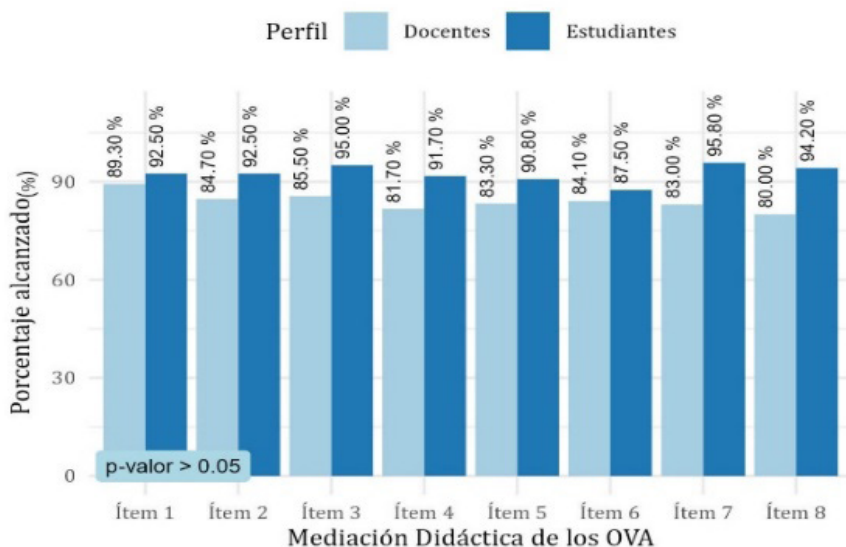
La aplicación práctica de la teoría de Ausubel en entornos educativos resalta la necesidad de instrucciones específicas para fomentar el aprendizaje activo.

Asimismo, la percepción de los estudiantes, docentes y directivos mediante los instrumentos aplicados con respecto a la efectividad didáctica de los OVA como estrategia que contribuye al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de la LSC, evidenció percepciones favorables hacia este proceso. Los directivos destacan que la mediación de los OVA constituye una estrategia eficaz para promover y fortalecer el proceso de inclusión iniciada por la institución educativa.

Por otra parte, los directivos destacaron que el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular es secuencial, es decir, requiere un proceso informativo. En la actualidad, las niñas caracterizadas se encuentran en segregación, se hace necesario el aprendizaje de la escritura y lectura de la lengua castellana, mientras se perfeccionan en la LSC.

A continuación, se presenta una interpretación más homogénea y estandarizada de los puntajes, para efectos del análisis de la percepción de los estudiantes y docentes con relación a las variables: Mediación didáctica de los OVA, inclusión educativa y discapacidad auditiva.

El Gráfico I, muestra la percepción de estudiantes y docentes frente a diversas afirmaciones sobre la mediación didáctica de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA). Según las respuestas obtenidas en los cuestionarios, tanto los estudiantes como los maestros consideran que los OVA son relevantes y actúan como mediadores efectivos en el proceso de enseñanza, con porcentajes superiores al 80%. No obstante, los estudiantes muestran un nivel de satisfacción mayor en la interacción con los OVA, alcanzando un rango del 87,5% al 95,8%; mientras que los docentes presentan un rango ligeramente más bajo, del 80% al 89,3%.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

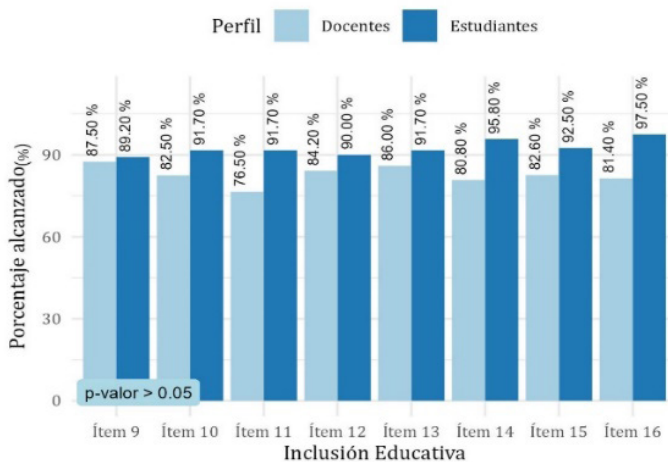
Gráfico I: Nivel de satisfacción de estudiantes y docentes frente a la variable: Mediación didáctica de los OVA

Los resultados presentados evidencian la efectividad didáctica de los OVA como estrategia para fortalecer los procesos de aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana (LSC). De acuerdo con Sisto et al. (2021), la falta de colaboración de ciertos actores educativos puede obstaculizar el desarrollo formativo de estudiantes con discapacidades, lo que supone un desafío para la inclusión educativa. Por otra parte, las teorías propuestas por Alfaro y Herrera (2020); y, García-García, López-Torrijo y Santana-Hernández (2020), proponen el concepto de aceptación y reconocimiento como un proceso para abordar las dificultades en el acceso, la participación y el progreso en el entorno escolar. Este enfoque implica reconocer y aceptar las diferencias individuales de los estudiantes, así como promover un ambiente inclusivo que fomente su participación activa.

En consecuencia, los OVA, al ser

integrados como estrategias de mediación para la inclusión, facilitan la comunicación inicial a través de la lengua de señas, lo que conlleva a un cambio en el enfoque de la inclusión, pasando de centrarse en la condición del estudiante vulnerable a concebirlo desde una perspectiva más participativa de la población en general.

El Gráfico II, muestra un apoyo positivo por parte tanto de estudiantes como de docentes hacia el proceso de inclusión educativa de alumnos con características específicas en el aula regular, evidenciando porcentajes iguales o superiores al 76,5% en ambos grupos. Es notable que los estudiantes expresan una satisfacción mayor en relación con los aspectos relacionados con la variable de estudio, la Inclusión educativa, con porcentajes que van desde el 89,2% hasta el 97,5%. En contraste, los maestros muestran niveles de satisfacción en un rango del 76,5% al 87,5%.



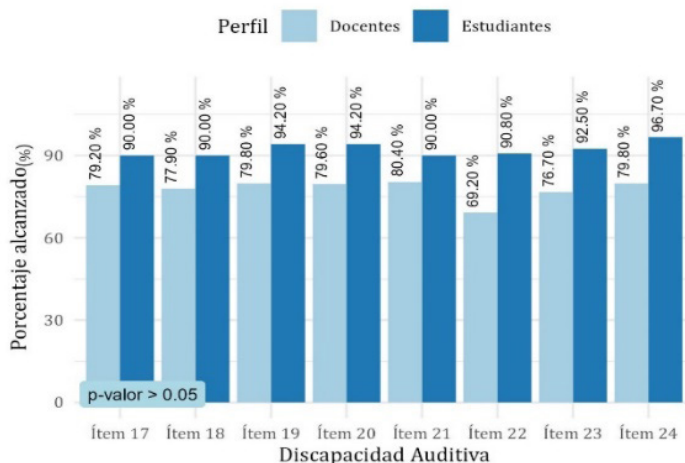
Fuente: Elaboración propia, 2024.

Gráfico II: Nivel de satisfacción de estudiantes y docentes frente a la variable: Inclusión educativa

Atender a la diversidad y adaptar la pedagogía son elementos esenciales para lograr una inclusión efectiva en el ámbito educativo, resaltando la utilidad de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como medio de comunicación entre pares. Paz-Maldonado (2020); y, Zárate-Rueda, Murallas-Sánchez y Ortega-Zambrano (2021), examinan las condiciones enfrentadas por personas con habilidades diferentes en el contexto de la inclusión educativa, haciendo hincapié en las limitaciones estructurales de las instituciones educativas, que a menudo solo ofrecen condiciones mínimas para la inclusión de los estudiantes, lo que restringe la atención a sus necesidades educativas. Sin embargo, el uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) como estrategia para promover el aprendizaje de la LSC emerge como una alternativa funcional

en el proceso de inclusión educativa.

El Gráfico III, muestra que tanto estudiantes como docentes comparten una comprensión profunda sobre la discapacidad auditiva, la cual puede ser innata o adquirida. Ambos grupos abogan por procesos inclusivos que faciliten la participación en diversos ámbitos educativos, sociales y culturales. Se evidencia un amplio consenso en la necesidad de desarrollar Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes, con una aceptación que supera el 69,2%. Aunque tanto estudiantes como docentes muestran un grado de satisfacción, los primeros parecen estar más satisfechos, con niveles que oscilan entre el 90% y el 96,7%; mientras que los docentes se encuentran en un rango entre el 69,2% y el 80,4%.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Gráfico III: Nivel de satisfacción de estudiantes y docentes frente a la variable: Discapacidad auditiva

Establecer la Lengua de Señas como un medio de comunicación inclusivo entre estudiantes con y sin discapacidad auditiva es crucial para garantizar la inclusión en el aula regular. Laparra (2021), destaca la importancia de reconocer la diversidad de los estudiantes y la representatividad que cada uno aporta, aspecto fundamental a considerar en el proceso de enseñanza. Por ende, realizar ajustes para eliminar las barreras de aprendizaje permite que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen de manera activa en la planificación de su proceso educativo hacia objetivos inclusivos.

Conclusiones

Los OVA son una estrategia didáctica eficaz para mejorar el aprendizaje de la LSC, promoviendo la inclusión educativa y la integración de las TIC. Facilitan la interacción entre estudiantes sordos y oyentes, fortaleciendo el aprendizaje de la LSC y promoviendo un entorno educativo inclusivo

que celebra la diversidad y fomenta la colaboración entre todos los estudiantes.

La LSC se establece como un medio inclusivo de comunicación entre estudiantes sordos y oyentes, abordando sus necesidades específicas y promoviendo la verdadera inclusión en el entorno educativo. Al adoptar la LSC, se facilita la participación activa de todos los estudiantes en diversas actividades, promoviendo un ambiente educativo integral que respeta el derecho a la educación sin importar las diferencias individuales. Este enfoque valora la diversidad y contribuye a una educación más equitativa y respetuosa para todos.

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva en el aula regular trasciende la integración. Se trata de un proceso diseñado para satisfacer sus necesidades de interacción social y cultural. Esto no solo beneficia su progreso académico, sino que también contribuye a reducir la vulnerabilidad a la que a menudo se enfrenta en el entorno escolar.

El estudio indica que los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) son una

herramienta efectiva para mejorar el aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Esta metodología no solo fortalece el aprendizaje de la LSC, sino que también fomenta un ambiente educativo inclusivo que estimula la colaboración entre todos los estudiantes. La apropiación de la LSC facilita la participación activa entre estudiantes con discapacidad auditiva y oyentes.

Es importante señalar que el pequeño tamaño de la muestra empleada fue una limitación en el estudio. Por tanto, se sugiere que las investigaciones realizadas para futuros artículos contemplen un mayor alcance. Además, es aconsejable llevar a cabo estudios de tipo longitudinal que hagan un seguimiento continuo del progreso y la vivencia de los estudiantes con discapacidad auditiva. Esto permitiría comprender cómo estos estudiantes evolucionan en un entorno educativo inclusivo durante las distintas etapas de su educación, identificando posibles cambios y desafíos a medida que avanzan en su trayectoria académica. No obstante, futuras investigaciones podrían centrarse en analizar el efecto de diversas estrategias de apoyo y adaptación en la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en el aula regular.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, S. (2014). Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación. *Revista de investigaciones UNAD*, 13(1), 41-57. <https://doi.org/10.22490/25391887.1130>
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education*. Routledge
- Alarcó, G. (2022). Mediación de las TIC en el contexto de una educación inclusiva. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 15(7), 31-54. <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/articulo/view/1110>
- Alfaro, J. E., y Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: La evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250030. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>
- Arcos, N., Garrido, C., y Balladares, J. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: Una mirada desde las Políticas Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6607-6623. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656
- Asongu, S., Amari, M., Jarboui, A., y Mouakhar, K. (2021). ICT dynamics for gender inclusive intermediary education: Minimum poverty and inequality thresholds in developing countries. *Telecommunications Policy*, 45(5), 102125. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3794050>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bernate, J. A., y Fonseca, I. P. (2023). Impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación del siglo XXI: Revisión bibliométrica. *Revista de Ciencias Sociales (Vè)*, XXIX(1), 227-242. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39748>
- Cabrera, J. F. (2022). *Política educativa de participación ciudadana en educación básica regular para formación de cultura política estudiantil en instituciones educativas de Chiclayo* [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/78515>

- Calics-Salcedo, L. P. (2023). Políticas públicas educativas en el marco del Sistema educativo colombiano. Una reflexión desde su fundamento teórico. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 10(1), 16-22. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2023v10n1.002>
- Calle, T. (2021). La educación inclusiva en Ecuador: Aplicabilidad durante la virtualidad en el nivel inicial. *Orientación y Sociedad*, (21), e033. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/12363>
- Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 181-187. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.16>
- Campos, V., y Cartes-Velásquez, R. (2019). Estado actual de la atención sanitaria de personas con discapacidad auditiva y visual: Una revisión breve. *Revista Médica de Chile*, 147(5), 634-642. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000500634>
- Carrillo, C. M., y Moscoso, D. E. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 56-71. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908
- Casallas, E., y Arjones, M. A. (2022). El no lugar de la discapacidad auditiva infantil en la cultura oyente. *MLS Educational Research*, 6(1), 109-125. <https://doi.org/10.29314/mlser.v6i1.640>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Cruz-Picón, P. E., y Hernández-Correa, L. J. (2022). La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pandemia. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(1), 255-268. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.15>
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional] (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.
- Decroly, O., y Monchamp, E. (2002). *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ediciones Morata, S. L.
- Delgado, K. E., Vivas, D. A., Carrión, C. B., y Reyes, B. D. C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-5), 18-35. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142>
- Dreyer, L. (2016). Inclusive education. In L. Ramrathan, L. Le Grange y P. Higgs (Eds.), *Education studies for initial teacher development* (pp. 383-399). Juta y Company (Pty).
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Echeita, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/2497>
- Escudero, J. M. (1995). La integración

- de las nuevas tecnologías en el currículum y en el sistema escolar. En J. L. Rodríguez y O. Sáez (Eds.), *Nuevas tecnologías educativas: Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 397-412). Editorial Marfil.
- García, X., Guirado, V. D. C., Largo, E. A., y Bermúdez, I. L. (2022). Educación inclusiva: Derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Conrado*, 18(87), 298-305. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2530>
- García-García, F. J., López-Torrijo, M., y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- Grijalba, J. G., y Estévez, M. A. (2020). La inclusión escolar, un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 313-322. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1457>
- Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., y Secher, M. C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47-57. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>
- Heras, M. A., Orden, R. M., y Serrano, V. J. (2020). Las tecnologías en la organización de un aula inclusiva para niños con capacidades especiales. *Revista Científica*, 5(16), 334-351. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.18.334-351>
- Hernández, P. A., y Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63-81. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/4007>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A de C. V.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Laparra, A. M. (2021). RGC Técnicas de enseñanza para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, en educación superior del departamento de Sololá. *Revista Científica Internacional*, 4(1), 37-46. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v4i1.44>
- Luque, D.J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3-4), 201-223. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/418>
- Magyar, A., Krausz, A., Kapás, I. D., y Habók, A. (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon*, 6(5), e03851. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03851>
- Marín, F. (2020). Editorial. Resignificar la praxis educativa en tiempos de incertidumbre: Un desafío para las organizaciones sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 9-13. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34140>
- Marín-González, F., y Pérez-González, J. (2021). Gestión por procesos en redes de cooperación intersectoriales en la Península de Paraguaná, Venezuela.

- Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(1), 162-179. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i1.35304>
- Martins, L. R., Feitosa, C. B., y Gavioli, R. (2024). Um retrato das matrículas de estudantes da Educação Especial e da educação de surdos, surdocegos e deficiência auditiva: Da Educação Básica à Educação Superior. *Práxis Educativa*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22596.022>
- Mercado-Cruz, A., y Solorzano-Movilla, J. G. (2022). Evaluación de recursos utilizados en la enseñanza de matemáticas en ambientes virtuales. *Cultura Educación y Sociedad*, 14(1), 175-192. <https://doi.org/10.17981/culteducoc.14.1.2023.10>
- Meyer, I. H., Russell, S. T., Hammack, P. L., Frost, D. M., y Wilson, B. D. M. (2021). Minority stress, distress, and suicide attempts in three cohorts of sexual minority adults: A US probability sample. *PLoS One*, 16(3), e0246827. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246827>
- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Motta, S. (2021). *Políticas educativas y desempeño docente en la DREC, 2019* [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/57228>
- Muñoz, K., Sastre, C., Enríquez, C., y Sánchez, A. (2024). Programa para aulas con estudiantes sordos: Construcción de profesionales chilenos y colombianos. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1), e24005. <https://doi.org/10.21814/rpe.26256>
- Muñoz, S. M., y Gamboa, M. E. (2023). Aprendizaje basado en la participación activa en estudiantes de nivelación con discapacidad auditiva. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 14(2), 348-365. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1728>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización Mundial de la Salud – OMS (2001). *Informe sobre la salud en el mundo 2001. Salud mental: Nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/42447>
- Orozco-García, M. E., Vásquez-Rizo, F. E., y Galabán-Coello, J. (2020). Incorporación, uso y apropiación social de las TIC para una educación de calidad. Una propuesta. *Cultura Educación y Sociedad*, 12(1), 47-62. <https://doi.org/10.17981/culteducoc.12.1.2021.04>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-

84. <https://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/isees/8/3777544.pdf>
- Patiño-Toro, O. N., Hornechea-Tapia, K. C., Fernández-Toro, A. C., y Valencia-Arias, A. (2023). Inclusión y formación en competencias laborales para la comunidad sorda de la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(4), 312-326. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i4.41257>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: Una revisión sistemática. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Paz-Maldonado, E. y Silva-Peña, I. (2020). Inserción laboral de personas en situación de discapacidad en América Latina. *Saúde e Sociedade*, 29(4), e190724. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020190724>
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Grupo Planeta.
- Prado, M. X. (2021). Enfoque axiológico en la Educación Superior mediante la interacción de los estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje. *e-Ciencias de la Información*, 11(1), 25-52. <https://doi.org/10.15517/eci.v11i1.41379>
- Riofrio-Villamar, N. R., Farro-Acosta, J. A., y Prieto-López, Y., (2022). Una mirada hacia la educación inclusiva de calidad mediante el uso adecuado de herramientas tecnológicas en la institución Simón Bolívar. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 288-302. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.1032>
- Sahara, B., Mumpuniarti, Suwarjo, y Syamsuri, M. (2024). Perspectives of Peers as a microsystem for supporting deaf students in inclusive elementary Schools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(4), 298-319. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.4.16>
- Sánchez, J. (2003). Integración curricular de TIC concepto y modelos. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 51-65. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47512>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Silva-Peña, I. (2021). Justicia social como eje de la formación inicial docente. En I. Silva-Peña, M. A. Oliva, O. Espinoza y E. Santa Cruz (Eds.), *Estallido social en Chile: Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa* (pp. 207-221). Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).
- Silva-Peña, I., y Paz-Maldonado, E. (2022). Inclusión educativa y formación docente. Una mirada desde la justicia social. En D. Valenzuela (Comp.), *El docente pospandemia: Nuevos retos, viejas necesidades* (pp. 117-125). Corporación Universitaria Lasallista.
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Gázquez-Linares, J. J., y Molero-Jurado, M. D. M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Stainback, S. B. (2001). L'educació inclusiva: Definició, context i motius. *Suports: Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(1), 18-26. <https://raco.cat/index.php/Suports/article/view/102022>

Verdugo, G. L., López, C. P., Flores, C. H., y Aguirre, E. M. (2022). Las TICS como apoyo a la educación inclusiva. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 6(45), 44-51. <https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol6iss45.2022pp44-51>

Zárate-Rueda, R., Murallas-Sánchez, D.,

y Ortega-Zambrano, C. (2021). Inclusive education and labour market insertion from a capabilities approach: A phenomenological and functional diversity perspective. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 265-282. <https://doi.org/10.6018/RIE.427881>