

Artículo de Investigación

Actitudes hacia la discapacidad y la inclusión: diferencias en las puntuaciones entre personas sordas y oyentes

Attitudes towards disability and inclusion: differences in scores between deaf and hearing people

Nuria Antón-Ros¹: Universidad de Alicante, España.

nuria.anton@ua.es

Graciela Arráez-Vera: Universidad de Alicante, España.

graciela.arraez@ua.es

Carolina González: Universidad de Alicante, España.

carolina.gonzalvez@ua.es

Fecha de Recepción: 27/05/2024

Fecha de Aceptación: 22/07/2024

Fecha de Publicación: 12/09/2024

Cómo citar el artículo

Antón-Ros, N., Arráez-Vera, G. y González, C. (2024). Actitudes hacia la discapacidad y la inclusión: diferencias en las puntuaciones entre personas sordas y oyentes [Attitudes towards disability and inclusion: differences in scores between deaf and hearing people]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-659>

Resumen

Introducción: La imagen negativa o compasiva que se proyecta sobre las personas con discapacidad auditiva influye en que se sigan percibiendo como incapaces e inadaptadas al mundo. Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo evaluar las diferencias en las actitudes hacia las personas con discapacidad auditiva y la inclusión entre las personas oyentes y sordas.

Metodología: 33 sordos y 33 oyentes de entre 12 y 16 años cumplimentaron la *Entrevista semiestructurada para la evaluación de las actitudes hacia la discapacidad y hacia la inclusión*. El análisis de datos consistió en la prueba *t* de Student y la *d* de Cohen. **Resultados:** Existen diferencias estadísticamente significativas siendo los oyentes quienes puntúan significativamente más alto en el Aspecto cognitivo, mientras que los sordos lo hacen en el Concepto que se tiene sobre la discapacidad, en la Percepción que se tiene sobre la inclusión y

¹ Autor Correspondiente: Nuria Antón Ros. Universidad de Alicante (España).

en la Actitud que se tiene hacia el aprendizaje cooperativo. **Discusión:** Las diferencias en los factores en función del alumnado oyente y sordo quizás se den por la escasa sensibilización y normalización de la diversidad. **Conclusiones:** Se hace necesario el compromiso hacia la inclusión, la sensibilización hacia la diversidad y transferencia de conocimientos en materia de discapacidad.

Palabras clave: discapacidad auditiva; oyentes; adolescentes; Educación Secundaria Obligatoria; actitudes; inclusión; aspecto cognitivo; aspecto afectivo.

Abstract

Introduction: The negative or compassionate image that is projected on people with hearing disabilities influences them to continue perceived themselves as incapable and misadapted to the world. Therefore, the present study aimed to evaluate the differences in attitudes towards people with hearing disabilities and inclusion between hearing and deaf people. **Methodology:** 33 deaf and 33 hearing people between 12 and 16 years old completed the *Semi-structured interview to evaluate attitudes towards disability and inclusion*. Data analysis consisted of Student's *t* test and Cohen's *d*. **Results:** There are statistically significant differences, with hearing people scoring significantly higher in the Cognitive Aspect, while deaf people do so in the Concept they have about disability, in the Perception they have about inclusion and in the Attitude they have towards cooperative learning. **Discussions:** The differences in the factors according to hearing and deaf students may be due to the lack of awareness and normalization of diversity. **Conclusions:** A commitment to inclusion, awareness about diversity and the transfer of knowledge about disability is necessary.

Keywords: Hearing impairment; Listeners; Teenagers; Compulsory Secondary Education; Attitudes; Inclusion; Cognitive aspect; Affective aspect.

1. Introducción

En términos generales, la inclusión acaece por el hecho de tener una sociedad desigualitaria donde prima la exclusión social y, en consecuencia, educativa. Por ello, este nuevo movimiento se constituye como un gran reto cuya finalidad es eliminar la exclusión, la discriminación y la desigualdad (Moya, 2019). La exclusión se ha vinculado en mayor medida a colectivos vulnerables, entre ellos, las personas con discapacidad, quienes son frecuentemente víctimas del desprecio social y carecen del disfrute de los derechos humanos y libertades fundamentales. De esta forma, se entiende como cualquier tipo de distinción que obstaculice o no tenga reconocimiento y valor de la persona (Cobeñas *et al.*, 2021).

Ante este marco, la Declaración de Salamanca (1994) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1995) introdujeron por primera vez el término *inclusión* en el ámbito educativo. Aunque según otros autores, se inició este proceso en 1978 con el Informe Warnock (Lalama, 2018) y la posterior Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (Huete, 2017). Este avance representó un significativo progreso ante la inclusión de todo el estudiantado, al margen de sus necesidades, en reconocimiento de su derecho a la educación y en valor de la diversidad (Brito *et al.*, 2019; Chavero-Tapia, 2020; Martínez-Agut, 2021), pues se entendía que toda persona podía presentar en algún momento de su escolarización alguna dificultad en el aprendizaje (Álvarez *et al.*, 2022).

1.1. Actitudes ante la inclusión de las personas con discapacidad auditiva

Ante estas leyes precursoras, la inclusión nunca ha llegado a implementarse plenamente en las escuelas (Cobeñas *et al.*, 2021), de ahí la necesidad de seguir profundizando sobre el tópico. Han sido muchas las convenciones y normas que han sucedido desde entonces, actualmente, la Ley 6/2022, de 31 de marzo, aprueba los derechos para una educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad; de la que López (2019), además, señala que favorece la vida independiente a través del acceso a entornos, bienes, productos, servicios, transporte, información, comunicación y empleo, en igualdad de condiciones que los demás, favoreciendo el derecho a participar en sociedad. Una participación que, según Moya (2019), es un componente esencial de la inclusión, ya que implica el reconocimiento y la aceptación de diferentes expectativas y la calidad de las experiencias de todas las personas, así como la valoración de su bienestar personal y social.

Desde la Asamblea General de las Naciones Unidas ayudan en esta labor proporcionando uno de los instrumentos que deben considerarse y utilizarse por la sociedad y en las instituciones educativas por ser un referente para la inclusión, se trata de la Agenda 2030 (2015), declarada la guía de referencia internacional hasta el año 2030 para transformar el mundo hacia el logro de diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para eliminar, entre otras, la desigualdad. El cuarto objetivo, acontece la garantía de acceso a una educación de calidad (Caro, 2021), involucrando a las personas con discapacidad (Balderrama-Téllez y Valerio-Vite, 2020). En este sentido, Martínez-Agut (2021) considera que la educación para el desarrollo sostenible (EPDS) debe integrarse en los planes educativos para que las personas mejoren sus actitudes, valoren, conozcan las consecuencias de nuestras acción y, por consiguiente, generar empatía hacia el medio social y natural. En línea, es relevante mencionar el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación* de la UNESCO (2022), en el que se ofrecen propuestas para renovar la educación hasta el año 2050.

De esta forma, la inclusión desde sus inicios se percibía como sentirse parte de algo (Falvey *et al.*, 1995) y actualmente se considera un movimiento cuyo propósito es expandir la perspectiva del sistema educativo, reconociendo los derechos y valorando la diversidad (Brito *et al.*, 2019); donde las necesidades diversas maximizan la participación en el aprendizaje y la comunidad, eliminando cualquier tipo de exclusión (Lalama, 2018; Moya, 2019); superando impedimentos que limitan la presencia, la participación y los logros de todas las personas (Moya, 2019; Rodríguez *et al.*, 2021). Esta evolución se ve reflejada en la percepción social desde la que claramente se aprecia una discriminación entre el concepto integración e inclusión (Cobeñas *et al.*, 2021). En línea, Carasa (2018) hace una interesante distinción entre *inclusión educativa* y *educación inclusiva*; la primera puede estar referida a la aceptación social y al acceso al sistema educativo y, la segunda, a las prácticas educativas planteadas por los centros escolares, lo cual al no reflejarse en la normativa y no analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede entenderse como una de las causas por las que no llega a implementarse plenamente la inclusión en los centros educativos y en la sociedad.

1.2. Actitudes hacia las personas con discapacidad auditiva

Los obstáculos de participación, permanencia, aprendizaje y accesibilidad (presencia) que encuentran las personas, es lo que se conoce como barreras hacia la inclusión educativa y social. El alumnado con discapacidad es aquel que afronta estas barreras y, además, las derivadas de discapacidad o trastornos (LOMLOE, 2020). Estas barreras no son solo limitantes, sino que, a mayor cantidad de barreras, más se incrementan los niveles de discapacidad (Bagnato, 2017); por ello, implantar la inclusión se dificulta por la gran cantidad de barreras que todavía se deben superar (Lalama, 2018). Estos estigmas padecidos por las personas con

discapacidad son enormes y sus consecuencias son todavía aún más grandes (Palmeros y Sallán, 2016; Palacios, 2020). Las barreras, por su relevancia educativa, son de permanencia y progresión en las modalidades y etapas educativas, las que afectan a la provisión y suministro de recursos, de acceso a la información y formación, en la escolarización integrada, barreras originadas por los modelos educativos tradicionales que todavía se implementan, y/o las barreras procedentes de ideales discriminatorios (Toboso *et al.*, 2020). Cobeñas *et al.* (2021) añaden como barreras a la participación y al aprendizaje, la falta de recursos humanos, la toma de decisiones, la comunicación, y la interacción. Y, Palacios (2020), alude a contrarrestar estigmas, prejuicios, humillación, etereotipos y ampliar la participación para contrarrestar la exclusión, para mejorar la percepción de la discapacidad y, por ende, la actitud que se refleja ante este colectivo.

Para que la exclusión social deje de estar vinculada a la discapacidad, la sociedad debe eliminar cualquier tipo de barrera, pues es clave para lograr la plena inclusión (Huete, 2017); aunque es cierto que el sistema educativo español ha progresado en la reducción de la segregación y en el avance hacia la inclusión a través de la participación, la integración y en igualdad de oportunidades sin distinción de si presentan discapacidad o no (Toboso *et al.*, 2020). Sin embargo, aun se requiere responder a las necesidades y que maestros y alumnado se sientan complacidos ante la diversidad y la aprecien como una oportunidad de enriquecimiento en el centro escolar, donde además, se contemple la equidad y la igualdad de oportunidades, aprovechable por todos, proporcionando condiciones favorables de acceso y calidad (Huete, 2017; Meléndez, 2019; Vélez-Latorre y Manjarrés-Carrizalez, 2020); y, para ello, los sistemas educativos constituyen una poderosa herramienta (Huete, 2017).

Ante esta brecha, se hace necesario eliminar las actitudes negativas hacia la discapacidad, promover la aceptación de la diversidad y sensibilizar a la sociedad (López, 2019). Aramendi *et al.* (2023) aluden a la escasa sensibilización y formación ante la diversidad y discapacidad que se aprecia en los profesionales. Por este motivo, Bedmar y García (2017) consideran que la visión que tengan los docentes determinará la educación y la valoración, el reconocimiento y la perspectiva personal que reciban los alumnos/as, proyectándose en las actitudes cambiantes y educables de los estudiantes (Sánchez y Puerta, 2018). Unas actitudes que impactan directamente en la autoestima, la personalidad, el autoconcepto, las interacción, el logro de metas, entre otras, de las personas con discapacidad. Por ello, organizaciones y comunidades deben colaborar para mejorar las actitudes, trabajando juntos en proyectos comunitarios para crear un sentido de pertenencia e igualdad, fomentando la comprensión y el apoyo mutuo (Albán *et al.*, 2021). Banks y Banks (2019) promueven la formación en diversidad e inclusión con miras a comprender y a corregir malentendidos y estereotipos comunes. En línea, Martínez (2019); Ita (2020); Grevtsova y Sibina (2020) consideran necesario aumentar la conciencia, el conocimiento y el entendimiento a través de la sensibilización. Y Arroyo y Toro-Mayorga (2021) consideran fundamental la interacción entre pares, el apoyo parental y el ambiente escolar en la promoción de actitudes positivas.

En síntesis, se están promoviendo culturas, políticas y prácticas cada vez más inclusivas, y en función de ello se conformará la perspectiva social, la cual se verá reflejada en las actitudes de las personas hacia el colectivo con discapacidad auditiva y su inclusión en la comunidad. No obstante, queda un arduo camino para que la sociedad se implique, acepte y se sensibilice con la discapacidad de las personas.

1.3. El presente estudio

Con el propósito de contribuir en la ampliación del conocimiento y tras los argumentos hallados en estudios previos, se espera poder detectar las diferencias entre las personas sordas

y oyentes con respecto a los aspectos productores de actitudes positivas y negativas en materia de discapacidad e inclusión. Ante este fin, el objetivo planteado fue evaluar las diferencias en las actitudes hacia las personas con discapacidad auditiva y la inclusión entre las personas oyentes y sordas. De este modo, permitirá identificar factores influyentes en la conformación de las actitudes como son: el concepto que se tiene sobre la discapacidad, aspectos cognitivos y afectivos, la percepción y actitud de los oyentes hacia la inclusión de las personas sordas y de la situación de la persona sorda en el aprendizaje cooperativo, y la percepción sobre la actitud de los profesores y padres hacia la inclusión de este colectivo.

Como hipótesis se plantearon las siguientes, de las cuales se espera que:

- Hipótesis 1. Existen diferencias significativas en las actitudes hacia las personas con discapacidad auditiva entre las personas oyentes y las personas sordas, ya que existe una relación significativa entre los conocimientos sobre discapacidad auditiva y la percepción sobre ella (Galván, 2022; Montes, 2021).
- Hipótesis 2. Existen diferencias significativas en la percepción de la inclusión entre las personas oyentes y las personas con discapacidad auditiva, dado que las actitudes influyen sobre la percepción de la inclusión educativa (Garabal-Barbeira *et al.*, 2018).

2. Metodología

2.1. Participantes

Se seleccionaron 66 estudiantes, 33 con discapacidad auditiva seleccionados por criterio de accesibilidad y otros 33 oyentes seleccionados al azar del mismo sexo, edad, curso y grupo, matriculados en los grados de primero a cuarto de la educación secundaria de centros educativos de la provincia de Alicante (España). Estos estudiantes oscilaban un rango de edad entre los 12 y 15 años ($M= 12,88$; $DT= 1,04$). La distribución por edad fue de 32 (48,5%) de 12 años, 18 alumnos (27,3%) de 13 años, 8 (12,1%) de 14 años, y 8 (12,1%) de 15 años. La distribución de sexo por edad, utilizando la prueba de Chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2 = 4,51$ ($p = ,22$) indicando la homogeneidad de la distribución.

2.2. Instrumento y dimensiones

“Entrevista semiestructurada para la evaluación de las actitudes hacia la discapacidad y hacia la inclusión (EADI)” (Díaz-Aguado *et al.*, 1994), que tiene como propósito evaluar, de manera integral, los aspectos cognitivo, evaluativo y conductual de las actitudes hacia las personas con discapacidad y su inclusión en el entorno. Las dimensiones seleccionadas de este instrumento fueron:

- Dimensión 1: *Concepto de discapacidad*. Este factor evalúa la conceptualización de los oyentes sobre la discapacidad auditiva de las personas.
- Dimensión 2: *Aspecto cognitivo*. Este factor valora si la conceptualización de las personas oyentes incluye o no estereotipos sobre las personas con discapacidad auditiva. Comprendiendo la diferencias y semejanzas entre personas con y sin discapacidad.
- Dimensión 3: *Aspecto afectivo*. Este factor se refiere a la percepción de las personas oyentes sobre si comprenden las diferencias y semejanzas con respecto a las personas con discapacidad auditiva, además de los atributos utilizados en su descripción.

- Dimensión 4: *Percepción de la inclusión*. Este factor evalúa la percepción del alumnado oyente sobre la inclusión de sus compañeros/as con discapacidad auditiva.
- Dimensión 5: *Actitud hacia la inclusión*. Este factor mide la actitud favorable o desfavorable de los estudiantes oyentes hacia la inclusión de sus compañeros/as con discapacidad auditiva.
- Dimensión 6: *Actitud hacia el aprendizaje cooperativo*. Este factor evalúa las actitudes de las personas oyentes respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativo y colaborativo con compañeros/as con discapacidad auditiva.
- Dimensión 7: *Percepción de la actitud del profesor ante la inclusión*. Este factor valora las percepciones de los estudiantes oyentes sobre la actitud de los profesores/as hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva.
- Dimensión 8: *Percepción de la actitud de los padres ante la inclusión*. Similar a la anterior, pero con el foco en los padres, este factor evalúa la percepción del estudiantado oyente sobre la actitud de sus padres hacia la inclusión de las personas con discapacidad auditiva.

Esta entrevista diseñada para evaluar las actitudes que se tienen ante la discapacidad y la inclusión se administra de forma individual y tiene una duración de 30 minutos. En su inicio, cuenta con una batería de preguntas abiertas referidas al centro educativo, la ciudad, el curso, el género y la edad para que los estudiantes concretaran sus datos personales. Está compuesta por 16 preguntas abiertas. Cada una de ellas se evalúan en base a 5 niveles (por ejemplo, Puntuación 1. Cuando manifiesta una clara discriminación negativa; Puntuación 2. Cuando percibe un trato ligeramente negativo; Puntuación 3. Cuando muestra neutralidad; Puntuación 4. Cuando tiende a ser positivo en las descripciones; y Puntuación 5. Cuando lo percibe como muy positivo). La concordancia entre evaluadores fue de $r = ,94$ en el estudio original y de $,92$ en el presente estudio.

2.3. Procedimiento

Se solicitó inicialmente una reunión con los directores/as de los centros que participaron para presentar los objetivos de la investigación, explicar los instrumentos a aplicar, solicitar los permisos necesarios y fomentar su colaboración, debido a la relevancia que tenía la participación de los estudiantes en este estudio.

Posteriormente, se procedió a solicitar el consentimiento por medio de un escrito a los padres o tutores legales, proporcionando una explicación detallada del estudio y obteniendo la autorización para que sus hijos/as participaran en la entrevista durante el horario lectivo. La *Entrevista semiestructurada para la evaluación de las actitudes hacia la discapacidad y hacia la inclusión*, se completó de manera individual, totalmente voluntaria y anónima, durante el horario de clase, en una sesión de 30 minutos. Una vez finalizada la aplicación de dos investigadores realizaron la corrección de forma independiente. Finalmente, hay que indicar que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Alicante (UA-2023-06-12_2).

2.4. Análisis de datos

Para identificar las diferencias estadísticamente significativas, se empleó la prueba *t* de Student para muestras independientes con el objetivo de analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre sordos y oyentes en las puntuaciones medias para las 8 dimensiones de la *Entrevista semiestructurada para la evaluación de las actitudes hacia la discapacidad y hacia la inclusión*. Para la interpretación de los tamaños del efecto se utilizó el índice *d* de Cohen (1988), permitiendo determinar la magnitud de las diferencias observadas. Los valores *d* se sitúan en tamaños del efecto pequeños (0,20 - 0,49), moderados (0,50 - 0,79) y grandes (> 0,80). Todos los análisis se realizaron con el programa informático SPSS 26.0.

3. Resultados

Con respecto al análisis de los resultados obtenidos, en la Tabla 2 se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *Concepto de discapacidad* (D1), *Aspecto cognitivo* (D2), *Percepción de la inclusión* (D4), y en la *Percepción de la actitud del profesor/a ante la inclusión de este colectivo* (D7) de la “*Entrevista semiestructurada para la evaluación de las actitudes hacia la discapacidad y hacia la inclusión*” y fueron de magnitud moderada en todos los casos.

Los oyentes puntúan significativamente más en el *Aspecto cognitivo* (D2), y los sordos más en el *Concepto que se tiene sobre la discapacidad* (D1), la *Percepción de la inclusión* (D4) y la *Percepción de la actitud del profesor/a ante la inclusión* (D7). En el resto de las dimensiones no se dan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 2.

Diferencia de medias y tamaños del efecto para cada dimensión de la “Entrevista semiestructurada para la evaluación de las actitudes hacia la discapacidad y hacia la inclusión”

D	Prueba de Levene		Sordos (N = 33)		Oyentes (N = 33)		t	Significación Estadística		
	F	p	M	DT	M	DT		g.l	p	d
D1	1,17	,283	3,09	,97	2,45	,93	2,69	64	,009	,67
D2	,17	,676	3,12	,92	3,78	,99	-2,82	64	,006	-,69
D3	2,63	,109	2,81	1,21	3,24	1,01	-1,55	64	,126	-
D4	,37	,544	3,30	,84	2,81	,950	2,18	64	,032	,55
D5	,98	,324	3,45	1,01	3,87	1,26	-1,50	64	,137	-
D6	,10	,743	3,21	,92	2,84	1,01	1,52	64	,131	-
D7	9,75	,003	4,15	,83	3,51	1,34	2,30	53,33	,025	,57
D8	5,11	,027	3,36	,78	3,12	1,16	,99	55,99	,326	-

Fuente: Elaboración propia (2024). D = Dimensión; D1 = Concepto de discapacidad; D2 = Aspecto cognitivo; D3 = Aspecto afectivo; D4 = Percepción de la inclusión. D5 = Actitud hacia la inclusión; D6 = Actitud hacia el aprendizaje cooperativo; D7 = Percepción de la actitud del profesor hacia la inclusión; D8 = Percepción de los padres ante la inclusión.

4. Discusión

El objetivo del estudio fue evaluar las diferencias en las actitudes hacia las personas con discapacidad auditiva y la inclusión entre las personas oyentes y sordas. En primer lugar, respecto a las actitudes hacia la discapacidad auditiva, hubo diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *Aspecto cognitivo*, puntuando más los oyentes y, en cambio, las personas sordas puntuaron significativamente más en la dimensión *Concepto que se tiene sobre la discapacidad*. Por tanto, la hipótesis 1 se cumple parcialmente.

Esto puede deberse a que se siguen encontrando barreras y estereotipos en diferentes ambientes (Rello *et al.*, 2020) o la falta de sensibilización hacia las personas con discapacidad auditiva (Abellán y Segovia, 2022). Y es que, teniendo en cuenta que la adolescencia es una etapa crucial, de muchos cambios en el desarrollo de las conductas y actitudes y de continua conformación, es en este momento cuando se dan múltiples interacciones y actitudes negativas entre los compañeros/as, acompañadas de falta de conocimiento, lo cual puede inferir negativamente en sus ideales, creencias y actos generando prejuicios y estereotipos (Álvarez, 2022). Por ello, se hace necesario entender que el concepto de la discapacidad auditiva no debe limitar ni definir la capacidad de las personas sordas para llevar una vida autónoma y participar libremente en sociedad (Moreno *et al.*, 2016).

Son personas altamente productivas, la discapacidad no es una limitación, sino una característica que no define las capacidades de la persona, por ese motivo, es importante la inclusión educativa, laboral y social para desarrollar todo su potencial (Cifuentes y Bautista, 2021).

Por otra parte, en cuanto a las diferencias en la percepción de la inclusión entre las personas oyentes y sordas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *Percepción de la inclusión* y *Percepción de la actitud del profesor/a ante la inclusión*, puntuando significativamente más las personas sordas, por lo que la hipótesis 2, la cual establecía que era esperable que se detectaran diferencias significativas en la percepción de la inclusión entre las personas sordas y oyentes, quedaría parcialmente confirmada, debido a que no se obtienen diferencias en todas las dimensiones.

Quizás estos resultados se ocasionen porque los sujetos no se sienten acogidos ni valorados entre sus pares y el profesorado no ofrece las mismas oportunidades (Aulivola *et al.*, 2021), o las actitudes negativas que muestra el profesorado ante la inclusión conforman creencias y sentimientos desfavorables hacia la inclusión de este colectivo (Sabalú, 2020). Por ello, es tan importante la competencia profesional y la actitud positiva de los profesores/as, porque los comportamientos del resto de estudiantes se ven supeditados a la transmisión que ofrecen estos agentes (Rello *et al.*, 2020).

Además, se sigue observando la necesidad de proporcionar accesibilidad y adaptaciones adecuadas a cada individuo (Luque *et al.*, 2019). Siendo interesantes para esta inclusión, los juegos de aula y recreo para enriquecerse con los amigos/as, así como desarrollar habilidades sociales para favorecer las amistades y el afecto, de forma que se cree un clima de igualdad y naturalidad en los centros (Luque-Rojas *et al.*, 2021). Ante este marco, se enfatiza sobre la importancia de las prácticas, creencias, el trabajo conjunto y colaborativo de los agentes (Palmeros y Sallán, 2016), el contacto y las relaciones con personas con discapacidad (Ruiz y Cedillo, 2017), la participación (Cilleros y Gómez, 2016), y los conocimientos, actitudes y prácticas de afecto y aceptación con el objeto de que todas las personas se desarrollen socioemocionalmente con sus pares y en sociedad de forma inclusiva (Apolo y Vera, 2019).

5. Conclusiones

Tras los hallazgos encontrados, la presente investigación supone una valiosa aportación para comprender la percepción de las diferencias de las actitudes hacia las personas con discapacidad auditiva y la inclusión entre las personas oyentes y sordas. Además, se ha podido determinar en qué elementos, influyentes en la formación de las actitudes positivas o negativas de las personas, puntúan más alto ambos colectivos; de esta forma, se podría implementar una posible prevención ante ello. Asimismo, ampliar los conocimientos sobre este tópico va a fomentar la sensibilización ante los colectivos con discapacidad auditiva y su inclusión, con el propósito de prevenir, aceptar, valorar y mejorar las relaciones entre las personas oyentes y con discapacidad auditiva. Los resultados claman que se implementen nuevas propuestas en los centros educativos para que mejore la situación, como podría ser sensibilizar, capacitar y concienciar sobre la discapacidad auditiva y su inclusión (Martínez, 2019; Rodríguez *et al.*, 2018); visibilizar en los medios de comunicación a personas con discapacidad (Vázquez-Barrio *et al.*, 2021); utilizar historias y testimonios para generar empatía, comprensión y respeto hacia las diferencias (Ita, 2020); empoderar a las personas con discapacidad auditiva (Suriá y Villegas-Castillo, 2020); entre otras muchas propuestas interesantes.

Por otra parte, se han podido identificar una serie de limitaciones relativas a la muestra, debido a que se acota a una única provincia, por lo que, como futuro estudio, se podría valorar seleccionarla desde otras comunidades, tanto nacionales como internacionales, y analizar las diferencias entre culturas o comunidades. Además, la deseabilidad social es un factor que puede determinar los resultados al utilizar una entrevista, por lo que en una futura investigación se podría sopesar el empleo de otros procesos evaluativos como la observación directa de los estudiantes durante la jornada escolar.

Finalmente, a pesar de las limitaciones encontradas, esta contribución es un gran aporte para la ampliación de la literatura científica existente e insta a reflexionar sobre las diferencias encontradas entre ambos colectivos para abordar este problema y que se pueda alcanzar la plena inclusión y la aceptación de la diversidad.

6. Referencias

- Abellán, J. y Segovia, Y. (2022). El programa MED-ApS Sensibilizador y su efecto sobre las actitudes hacia la discapacidad. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 12, 74-87. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.74-87>
- Albán, G. M. Q., Aranda, M. F. y Briones, A. S. (2021). Asociatividad un paradigma que fortalece el desarrollo sostenible de la sociedad. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(8), 220-241. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2934/6383>
- Álvarez, J. M. D. (2022). *Cambio de las actitudes hacia las personas con discapacidad en población escolar de 12 a 16 años*. (Tesis doctoral). Dehesa Repositorio Institucional. Universidad de Extremadura.
- Álvarez, M. Á. R., Urrutxi, L. D. y Gaintza, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro educativo*, 38, 155-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8512499>

- Apolo, J. F. M. y Vera, L. Y. M. (2019). Impacto de la competencia parental afectiva en la educación de niños con discapacidad. *Conrado*, 15(67), 269-273. <https://shre.ink/DoXt>
- Aramendi, P. J., Cruz, E. L. I., Altuna, J. U. y Luzarraga, J. M. M. (2023). Sensibilización docente y atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica: Cooperar para incluir. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 54(1), 25-42. <https://shre.ink/DoXf>
- Arroyo, G. y Toro-Mayorga, L. I. (2021). Interacción social entre los niños y niñas con necesidades educativas especiales y sus pares. Una revisión narrativa. *Ecos de la Academia-Universidad Técnica del Norte*, 7(13), 9-19. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v7i13.450>
- Aulivola, B., Mitchell, E. L., Rowe, V. L., Smeds, M. R., Abramowitz, S., Amankwah, K. S., Chen, H., Dittman, J. M., Erben, Y., Humphries, M. D., Lahiri, J. A., Pascarella, L., Quiroga, E., Singh, T. M., Wang, L. J. y Eidt, J. F. (2021). Ensuring equity, diversity, and inclusion in the society for vascular surgery: a report of the society for vascular surgery task force on equity, diversity, and inclusion. *Journal of Vascular Surgery*, 73(3), 745-756. <https://doi.org/10.1016/j.jvs.2020.11.049>
- Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, 15-26. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>
- Balderrama-Téllez, S. y Valerio-Vite, N. (2020). La discapacidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista legislativa de estudios sociales y de opinión pública*, 13(27), 75-102. <https://shre.ink/DoZz>
- Banks, J. A. y Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Bedmar, V. L. y García, V. J. L. (2017). La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 43-59. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/232/226>
- Brito, S., Basualto, L. P. y Reyes, L. O. (2019). Inclusión social/Educativa, en clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Carasa, N. (2018). Estado de la situación actual en Educación Especial. *Revista Para Juanito*, 7(16), 5-8.
- Caro, M. D. M. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de educación y derecho*, 23, 1-26. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>
- Chavero-Tapia, R. M. de los A. (2020). Los cuatro pilares de la educación. *Con-Ciencia Boletín Científico De la Escuela Preparatoria*, 7(13), 11-15. <https://orcid.org/0000-0002-8537-0486>
- Cifuentes, A. F. E. y Bautista, M. D. C. (2021). *Inclusión laboral en las empresas privadas en Colombia para personas en situación de discapacidad*. (Tesis doctoral). Unidad Central del Valle del Cauca. Colombia.

- Cilleros, M. V. M. y Gómez, M. C. S. (2016). Análisis cualitativo de tópicos vinculados a la calidad de vida en personas con discapacidad. *Ciência y Saúde Colectiva*, 21(8), 2365-2374. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015218.04182016>
- Cobeñas, P., Grimaldi, V.; Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Díaz-Aguado, M. J., Royo, P. y Martínez, R. A. (1994). *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Ministerio de Educación.
- Falvey, M. A., Givner, C. C. y Kimm, C. (1995). What is an inclusive school. Creating an inclusive school. En Villa, R. V. y Thousand, J. S. (Eds.), *Creating an Inclusive School* (pp. 1-12). 2nd Edition.
- Galván, A. J. (2022). *El privilegio de oír: Conocimiento, percepción y comunicación de la población oyente sobre las personas con sordera*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La Laguna. España.
- Garabal-Barbeira, J., Pousada, T., Espinosa, P. y Saleta, J. L. C. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista española de discapacidad*, 6(1), 181-198. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/21602>
- Grevtsova, I. y Sibina, J. (2020). *Experiencias inmersivas culturales: Formatos y tendencias*. Books On Demand GmbH DE.
- Huete, A. G. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. *Panorama social*, 26, 93-108. <https://shre.ink/DowT>
- Ita, C. B. D. S. (2020). *Video testimonial para fomentar una reflexión sobre la invisibilidad social hacia las personas con discapacidad visual*. (Tesis doctoral). Repositorio Institucional Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.
- Lalama, A. R. F. (2018). Inclusión educativa: ¿quimera o realidad? *Revista Conrado*, 14(62), 134-138. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n62/rc226218.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953).
- López, J. L. B. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 69(273-2), 835-856. <http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>
- Luque, D. J. P., Luque, M. J. R., Elósegui, E. B., Casquero, D. A. y Ilizástigui, L. M. P. (2019). Docencia universitaria y estudiantes con discapacidad: Cuestiones sobre accesibilidad y adaptación en el estudio. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 60-67. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.430>

- Luque-Rojas, M. J., Luque-Parra, D. J. y Tena, M. (2021). Aspectos de reflexión en la acción tutorial sobre los hermanos de niños con discapacidad. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 30, 6-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8224867>
- Martínez, A. S. H. (2019). *Estrategias de sensibilización para el desarrollo de la empatía en jóvenes universitarios sobre la discapacidad visual*. (Trabajo de fin de carrera). Universidad de Monterrey. San Pedro Garza García.
- Martínez-Agut, M. P. (2021). Análisis de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación) y su repercusión en los profesionales de la educación no formal: Equidad, inclusión, servicio a la comunidad (APS), educación para la sostenibilidad y la ciudadanía mundial. *Revista Electrónica Quaderns d'Animació i Educació Social*, 33, 1-20. <https://rodrigo.uv.es/bitstream/handle/10550/80813/149084.pdf?sequence=1>
- Meléndez, R. E. R. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades investigativas en educación*, 19(2), 280-307. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>
- Montes, A. L. O. C. (2021). *Audismo: Análisis del componente social dentro del modelo biopsicosocial*. (Trabajo de fin de Máster). Universidad de La Laguna. España.
- Moreno, M. M., Sastre, G. Ros, M. (2016). Construyendo el cambio. In Sastre, G., Moreno, M. M., García, A. L., Arantes, V. (eds.). *Amor, educación y cambio: modelos organizadores y aprendizaje*, (pp. 67-166). Icaria.
- Moya, E. C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), 1-19. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/9141/7652>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Asamblea General de las Naciones Unidas. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030*. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/eds-cast-acce.pdf>
- Palacios, A. (2020). Discapacidad y derecho a la igualdad en tiempos de pandemia. *Pensar*, 25(4), 1-14. <https://doi.org/10.5020/2317-2150.2020.11906>
- Palmeros, G. Á. y Sallán, J. G. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 83-102. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.005>
- Rello, C. F., Puerta, I. G. y Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 713-721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>
- Rodríguez, R. M., Pérez, J. D. C., Heras, P. M., Miralles, A. B., Rodrigo, M. Á. C., Lorente, L. F., Mendez Moya, M., Patier del Río, M. T. y Villajos, F. J. G. (2018). Impacto de los talleres de sensibilización en la reducción del estigma social hacia las personas con enfermedad mental. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 199-214. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/321>

- Rodríguez, A. B. P., Betbesé, E. M. y Díaz, M. O. (2021). Términos clave para la educación inclusiva. Down España. Gobierno de España.
- Ruiz, J. L. G. y Cedillo, I. G. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Actualidades investigativas en educación*, 17(2). <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28673>
- Sabalú, C. J. T. (2020). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en ocho instituciones educativas del distrito de Independencia 2019*. Repositorio Institucional Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.
- Sánchez, M. T. P. y Puerta, M. A. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Suriá, R. M., y Villegas-Castrillo, E. (2020). Empoderamiento y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria con y sin discapacidad. *Anuario de Psicología*, 50(1), 29-37. <https://doi.org/10.1344/ANPSIC2020.50.2>
- Toboso, M., Ferreira, M. A., Velázquez, E. D., Fernández-Cid, M. y Villa, N. (2020). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2/2), 237-262. <https://intersticios.es/article/view/20717>
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España: UNESCO. <https://shre.ink/DoJ3>
- UNESCO (1995). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final. Salamanca, España: UNESCO/MEC. <https://shre.ink/DoJL>
- UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación. España. UNESCO y Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Vázquez-Barrio, T., Sánchez-Valle, M. y Viñarás-Abad, M. (2021). Percepción de las personas con discapacidad sobre su representación en los medios de comunicación. *Profesional de la información*, 30(1). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.06>
- Vélez-Latorre, L. y Manjarrés-Carrizalez, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista colombiana de educación*, 78, 253-298. <https://shre.ink/DoJo>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Antón-Ros, Nuria; **Software:** Arráez-Vera, Graciela; **Validación:** González, Carolina; **Análisis formal:** Antón-Ros, Nuria; González, Carolina; **Curación de datos:** Arráez-Vera, Graciela; **Redacción-Preparación del borrador original:** Antón Ros, Nuria; **Redacción-Revisión y Edición:** Antón Ros, Nuria y González, Carolina; **Visualización:** Arráez-Vera, Graciela; **Supervisión:** González, Carolina; **Administración de proyectos:** Arráez-Vera, Graciela. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Antón-Ros, Nuria; Arráez-Vera, Graciela y González, Carolina.

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Agradecimientos: Se agradece la implicación y participación de los centros educativos y del alumnado en esta investigación.

Conflicto de intereses: No existe ningún conflicto de interés entre las autoras.

AUTOR/ES:**Nuria Antón Ros**

Universidad de Alicante, España.

Nuria Antón Ros es Maestra de Educación Infantil y Doctora por la Universidad de Alicante en Investigación Educativa (con una calificación de Cum Laude). Actualmente, ocupa el cargo de Profesora Asociada en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Facultad de Educación (Universidad de Alicante). Ha realizado estancias predoctorales y postdoctorales en dos universidades españolas. Su principal línea de investigación es la discapacidad auditiva y la inclusión educativa. Es coautora de más de 7 artículos y 28 capítulos de libro publicados en revistas y editoriales de prestigio, y más de 50 contribuciones a congresos nacionales e internacionales.

nuria.anton@ua.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0004-9018-0371>

Graciela Arráez Vera

Universidad de Alicante, España.

Diplomada en Magisterio y Diplomada en Logopedia, Máster en Investigación Educativa y Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante en 2019. En el ámbito laboral ha ejercido la profesión de logopeda en centros de atención temprana. Es profesora asociada del área de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante desde 2015. Su docencia se centra en la atención y respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Su principal línea de investigación está enfocada a las dificultades de habla, lenguaje y comunicación y a la discapacidad auditiva. En cuanto a la investigación ha presentado múltiples comunicaciones en Congresos y es coautora de varios artículos y capítulos de libro.

graciela.arraez@ua.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6829-6299>

Carolina González Maciá

Universidad de Alicante, España.

Carolina González es Profesora Titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Su principal línea de investigación es el absentismo escolar. Ha publicado más de 90 artículos, de los cuales más de 50 están publicados en revistas con factor de impacto internacional (JCR), 5 libros, 25 capítulos de libros y más de 100 contribuciones a congresos. Cuenta con un tramo de investigación. Ha realizado una estancia predoctoral en la Universidad de Plymouth (Reino Unido) y cuatro estancias postdoctorales, nacionales e internacionales. Ha sido Investigadora Principal de tres proyectos financiados por instituciones públicas españolas sobre el estudio del rechazo escolar (GRE16-07; GV/2019/075; CIACO/2022/078) y a nivel internacional un Proyecto Erasmus + (2022-1-ES01-KA220-SCH-000088733).

carolina.gonzalvez@ua.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7810-9044>