

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LAS AMÉRICAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN PARA OPTAR POR EL GRADO DE
LICENCIATURA EN RELACIONES INTERNACIONAL CON ÉNFASIS EN
DIPLOMACIA**

Educación inclusiva como Derecho Humano: Rol de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la garantía del acceso educativo universitario, persona sorda adulta de la República de Costa Rica en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4: Educación de Calidad (2014 – 2024)

Autora: María José Barquero Durán

Tutor: Lic. Diego Armando Montoya Vargas

San José, Aranjuez

Noviembre, 2025

Tabla de Contenidos

Índice de Tablas	5
Índice de Figuras	6
Índice de Gráficos	7
Agradecimientos	8
Dedicatoria.....	9
Resumen Ejecutivo	10
Capítulo I. Introducción	11
1.1. Planteamiento del problema.....	14
1.2. Objetivos de la investigación	17
1.2.1. Objetivo general.....	17
1.2.2. Objetivos específicos	17
1.3. Justificación	18
1.4. Antecedentes.....	20
1.5. Proyecciones	27
1.5.1 Alcances.....	27
1.5.2 Limitaciones.....	28
Capítulo II. Marco Teórico	29
2.1 Marco Histórico	30
2.1.1 Trayectoria histórica de la sordera desde la perspectiva de la discapacidad.....	30
2.1.2 Creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.	39
2.1.3 Surgimiento, consolidación y reconocimiento de la Lengua de Señas en la República de Costa Rica	45
2.1.3.1 Normativa costarricense	51
2.1.4 La educación del sordo en la República de Costa Rica	52
2.2 Marco Conceptual.....	60
2.2.1 Aprendizaje Accesible	60
2.2.2 Comunidad Sorda	61
2.2.3 CODA / HOPAS.....	62
2.2.4 Cultura Sorda.....	63
2.2.5 Derecho Humano	63

2.2.6	<i>Discapacidad</i>	64
2.2.7	<i>Educación Accesible</i>	64
2.2.8	<i>Educación Inclusiva</i>	65
2.2.9	<i>Igualdad y Equidad en la Educación</i>	65
2.2.10	<i>Persona Sorda</i>	65
2.3	Marco Referencial.....	66
2.3.1	Teoría de los Derechos Humanos	66
2.3.2	Teoría del Socioconstructivismo.....	69
2.3.3	Teoría del Bien Vivir	70
Capítulo III.	Marco Metodológico	73
3.1	Enfoque de la Investigación.....	73
3.2	Diseño de la Investigación	74
3.3	Fuentes de Información.....	75
3.3.1	<i>Fuentes Primarias</i>	76
3.3.2	<i>Fuentes Secundarias</i>	76
3.4	Población y Muestra	77
3.5	Unidad de Análisis	79
3.6	Instrumentos.....	79
3.6.1	<i>Documentos, registros, materiales y artefactos</i>	80
3.6.2	<i>Entrevistas</i>	81
3.6.3	<i>Cuestionarios</i>	82
3.7	Fases de Recolección de Instrumentos.....	82
Capítulo IV.	Análisis de Resultados	84
4.1	Acciones y programas de la UNESCO para la promoción de la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Costa Rica.....	84
4.2	Impacto de las acciones de la UNESCO en el acceso y permanencia de personas sordas en universidades costarricense entre 2014 y 2024.....	89
4.3	La tecnología como medio para garantizar los derechos lingüísticos de las personas adultas sordas en Costa Rica	110
4.3.1	<i>Marco Normativo</i>	110
4.3.2	<i>La tecnología como medio de cumplimiento de los derechos lingüísticos</i>	113
4.4	Alineación de las políticas educativas nacionales de Costa Rica con los compromisos internacionales del ODS 4 en materia de educación inclusiva para personas sordas adultas	115
Capítulo V.	Conclusiones y Recomendaciones	122

5.1 Conclusiones.....	122
5.2 Recomendaciones	126
Bibliografía	130
Anexos	142
Anexo I. Preguntas a la primera persona entrevistada.	142
Anexo II. Encuesta aplicada a personas sordas en la República de Costa Rica, durante el tercer cuatrimestre del año 2025.	143

Índice de Tablas

Tabla 1. Costa Rica – Población de 18 años y más por situación de discapacidad, según forma de comunicación, octubre y noviembre, 2018.	24
Tabla 2. Costa Rica – Servicios educativos a nivel nacional en la atención de personas sordas, 2022.....	59
Tabla 3. Personas por entrevistar.	79
Tabla 4. Motivos de deserción o no ingresó a la universidad de las personas sordas encuestadas.	98
Tabla 5. Acciones prioritarias para garantizar una educación universitaria inclusiva desde la perspectiva de las personas sordas encuestadas.....	108
Tabla 6. Elementos discriminatorios adicionales en el acceso a la educación experimentados por las personas sordas encuestadas.....	109

Índice de Figuras

Figura 1. Alfabeto de señas de Costa Rica	49
Figura 2. Manos realizando la seña de "Lesco"	53

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Calendario de instrumentos en materia de derechos humanos que han establecido y protegido los derechos en materia de educación de las personas con discapacidad desde 1948 (una vez ratificados por las partes respectivas, algunos son legalmente vinculantes).....	42
Gráfico 2. Género con el que se identifican las personas sordas encuestadas.....	94
Gráfico 3. Edad, en años cumplidos, de las personas sordas encuestadas.....	95
Gráfico 4. Situación actual de las personas sordas encuestadas frente a la universidad.	96
Gráfico 5. Tipo de universidades a la que aspiran, asisten, egresaron o desertaron las personas sordas encuestadas.	97
Gráfico 7. Pertenencia de las personas sordas encuestadas a la Comunidad Sorda de Costa Rica.	100
Gráfico 8. Acceso a intérpretes durante la etapa universitaria de las personas sordas encuestadas.	101
Gráfico 9. Disponibilidad de materiales accesibles en la universidad para las personas sordas encuestadas.	102
Gráfico 11. Uso de la LESCO en la atención al público en universidades según las personas sordas encuestadas.	104
Gráfico 12. Actitudes y comentarios discriminatorios que han llevado a personas sordas encuestadas a sentirse en desventaja debido a su condición auditiva.	105
Gráfico 13. Implementación de herramientas para promover la accesibilidad de aprendizaje en universidades desde la perspectiva de personas sordas encuestadas.	106
Gráfica 14. Impacto percibido de la calidad de la educación universitaria en el desarrollo profesional de las personas sordas encuestadas.	107
Gráfico 15. Impacto de una educación universitaria inclusiva en las oportunidades de empleo y desarrollo profesional de las personas sordas encuestadas.	110
Gráfico 16. Tasa de participación en la enseñanza y formación académica y no académica, desglosada por sexo (en porcentajes).....	119

Agradecimientos

A mi familia, mi mayor tesoro. Gracias por ser mi refugio, mi impulso y mi sostén en cada etapa. En especial, me gustaría agradecer a mi abuela Marlene Durán Reyes, por su amor incondicional, por cuidarme, por su fe inquebrantable y por enseñarme que el amor verdadero no se mide en palabras, sino en gestos, sacrificios y abrazos que me impulsaron a seguir el camino.

A mi mamá, Helen Barquero Durán, por enseñarme a no rendirme y a creer que siempre puedo dar la milla extra. Gracias por impulsarme a estudiar Relaciones Internacionales y por celebrar desde entonces cada pequeño avance con si fuera un gran triunfo.

A mi pareja, José Adrián Morales Roses, por ser mi sostén y compañero en esta travesía. Gracias por levantarme cuando el camino se volvió incierto, por recordarme mi valor cuando yo lo olvidaba, y por mostrarme que el amor también es una forma de aliento y de fe.

A mis fieles compañeros de cuatro patas, Annie, Ares y Tuto, gracias por acompañarme en los largos días, limpiar mis lágrimas a punta de besos, dormir a mi lado mientras llenaba páginas y por su amor silencioso, ese que no me exige nada pero que me lo da todo.

Al Centro Integral de LESCO, gracias por abrirme las puertas, pero, sobre todo, por abrirme el corazón y mostrarme la belleza de una cultura rica en identidad, lucha y amor. Aprender LESCO fue mucho más que una meta personal; fue una lección de vida. Con especial cariño, agradezco a mi profesor y amigo Juan L. Torres Oviedo, por su tiempo, su guía y por ayudarme a que esta tesis no solo tuviera validez académica, sino también un profundo valor humano.

A mi tutor, Lic. Diego Montoya Vargas, mi sincero agradecimiento por su confianza y acompañamiento en los últimos meses. Gracias por creer en mí desde el primer momento, por su paciencia, su disposición y por enseñarme que la docencia también se ejerce desde la empatía y la fe en las capacidades del otro.

Finalmente, quiero dar las gracias a todas las personas que, de manera directa o indirecta, participaron en esta investigación. No solo por ofrecer sus opiniones, sino también por compartir sus experiencias y saberes, que ayudaron al resultado alcanzado.

Dedicatoria

A Dios, fuente de toda sabiduría y fortaleza. Gracias por acompañarme en los momentos de duda y cansancio, por sostenerme cuando creí que no podía más y por recordarme que todo lo vivido tiene un propósito, incluso aquello que al principio no entendí. Hoy reconozco que cada obstáculo fue parte del camino que Tú preparaste para mí, y que, sin tu guía, este logro no habría sido posible.

A mi papá, Roberth Pérez Tenorio, quien, aunque partió hace años, ha estado presente en cada paso de mi vida. Su amor, ejemplo y legado permanecen como una luz constante que me impulsa a seguir adelante.

Aunque ya no está físicamente, su partida, tan dolorosa, abrió el camino para que pudiera continuar con mis estudios y alcanzar todas aquellas metas que antes eran inimaginables. Me costó entenderlo, pero con el tiempo aprendí que algunas bendiciones llegan disfrazadas de despedidas y gracias a su amor y a la herencia de su bondad y responsabilidad, hoy puedo cumplir este sueño.

Gracias papá por haberme acogido como tu hija, por haberme amado sin condiciones y por enseñarme, incluso desde otro plano terrenal, que el amor verdadero no conoce límites de sangre ni tiempo. En los momentos de incertidumbre muchas veces me pregunté cómo habría sido todo si aún estuvieras aquí, pero hoy comprendo que, de alguna manera, siempre has estado.

Hoy quiero decirte que lo logré, que esta meta también es tuya y que cada página de este trabajo lleva tu presencia.

Espero que desde donde estés puedas verme con orgullo.

Te amo papá.

Resumen Ejecutivo

Garantizar el derecho a la educación inclusiva para las personas sordas adultas representa un desafío profundamente complejo y multidimensional. Aun cuando la educación es reconocida como un derecho humano fundamental, su cumplimiento efectivo enfrenta múltiples obstáculos estructurales, culturales y comunicativos.

Partiendo de un contexto donde la inclusión educativa se consolida como uno de los pilares del desarrollo sostenible, este trabajo aborda la relación entre las acciones impulsadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la garantía del derecho a la educación universitaria inclusiva para la población sorda adulta costarricense.

A lo largo de la historia, el sistema educativo costarricense ha pasado por diversas etapas, desde la creación de centros de educación especial hasta la integración de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares. Sin embargo, esta evolución no ha logrado consolidar una inclusión plena ni equitativa, ya que, persisten barreras que limitan el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en la educación superior, especialmente las personas sordas.

Los resultados obtenidos reflejan que la UNESCO ha tenido un papel esencial en la orientación de las políticas inclusivas costarricenses, promoviendo la accesibilidad, la equidad y la diversidad lingüística como componentes centrales de una educación de calidad, sin embargo, su influencia se manifiesta con mayor fuerza en el plano normativo y discursivo que en la práctica cotidiana.

En consecuencia, se determina que garantizar una educación universitaria verdaderamente inclusiva implica concebir la accesibilidad no como un favor o una medida opcional, sino como una obligación legal y ética del Estado costarricense, la cual, con cooperación de la UNESCO, instituciones naciones y las personas sordas puede verse fortalecida para construir un modelo educativo que reconozca su identidad, convirtiendo la educación en un espacio donde todas las personas, sin importar sus diferencias, puedan aprender, crecer y contribuir plenamente a la sociedad.

Capítulo I. Introducción

El autor Samuel Johnson escribió que la sordera es “una de las calamidades humanas más terribles”, pero la sordera en sí no es ninguna calamidad. Históricamente las personas sordas han sido objeto de violencia, discriminación y exclusión a razón del estigma social que se encuentra vinculado de forma general a las condiciones de discapacidad. Esta condición ha generado que personas que pueden llevar una vida plena y fructífera sin ser incapacitadas y anormales se vean aisladas a vivir en sociedad, disminuyendo sus posibilidades de reconocer su existencia como seres humanos dentro de la sociedad (Sacks, 2006).

Es por ello por lo que, en la actualidad, un aspecto crucial entre los Estados es el reconocimiento de los derechos humanos fundamentales de las personas con discapacidad, entre ellas, las personas sordas. Específicamente, desde la puesta en marcha en el año 2015 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), los derechos humanos de las personas con discapacidad, en áreas como la educación, han formado parte de las discusiones.

De forma específica, en la República de Costa Rica, el acceso educativo para las personas con discapacidad se ha cuestionado, particularmente ante los recientes despidos o traslado de profesionales que laboraban en la Escuela de enseñanza Especial Fernando Centeno Güell y la disminución de presupuesto en los últimos años por parte del actual gobierno del sr. Rodrigo Chaves Robles, se evidencia que el derecho a educarse en igualdad de condiciones aún se encuentra lejos de ser garantizado de forma efectiva en el país. Estos acontecimientos ligados a experiencias propias de la autora con personas sordas despertaron una sensibilidad particular hacia las desigualdades estructurales, especialmente educativas, que obligan a las personas sordas a migrar para obtener una mejor calidad de aprendizaje.

A partir de esta premisa, se procederá a comprender cuáles son los argumentos, específicamente, de la persona sorda adulta de la República de Costa Rica con relación al derecho a la educación inclusiva y equitativa para las personas con sordera. Tomando en consideración que, el país al ratificar su compromiso con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce a través del artículo N.º 24 (veinticuatro) que:

Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Organización de las Naciones Unidas, s.f.).

La pérdida de mecanismos inclusivos para la educación de las personas sordas brindó una baraja de posibilidades, la cual dio paso a la presente investigación. En los últimos años, con el avance del desarrollo tecnológico y humano ligado al apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4 (cuatro) denominado “Educación de Calidad”, la búsqueda por suplir las necesidades educativas de las personas con discapacidad se ha incrementado.

Con la finalidad de analizar, de forma apropiada, el comportamiento y evolución de las políticas educativas de la República de Costa Rica en apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde la Agenda 2030, se deberán conocer los marcos jurídicos nacionales, así como, los lineamientos internacionales que rigen esta temática a los cuales el país se ha suscrito. Por consiguiente, estos aspectos serán puntos medulares en el análisis de la gobernanza educativa inclusiva, pero a su vez, servirá también como parámetros para evaluar la eficacia de las políticas nacionales en materia de educación inclusiva como derecho humano para las personas sordas.

Bajo el entendido de realizar un análisis de diversos aspectos de la educación inclusiva de la República de Costa Rica, se realizará una comprensión de las posturas de los actores involucrados. Para esto, se evaluará cómo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se relaciona con la República de Costa Rica alrededor de la temática a estudiar. Además, cómo esta relación es clave dentro de la cooperación nacional e internacional, tomando como parámetros las necesidades que pueden enfrentar los actores involucrados dentro de esta investigación, siendo estos, la persona sorda adulta.

Como resultado de lo anterior, se brindarán diversas pautas a seguir, mediante las cuales se pueden crear políticas nacionales más inclusivas para el área educativa universitaria. A su vez, a lo largo de la investigación se estarán abordando diversas variables, las cuales se correlacionan directamente con el valor de la educación inclusiva como motor de equidad y justicia social.

Asimismo, con la finalidad de obtener una mayor perspectiva la investigación se desarrollará mediante un enfoque mixto, por lo que, se aplicarán diversos instrumentos para recolectar experiencias, esto es un aspecto medular de la investigación, ya que, busca aportar una nueva perspectiva al análisis.

1.1. Planteamiento del problema

La educación inclusiva es uno de los pilares fundamentales para el avance de los Estados en materia de equidad, justicia social y sostenibilidad. Sin embargo, con el peso de los estigmas, la discapacidad se ha convertido en una vía para etiquetar a las personas como “enfermas”, “incompletas” o “inválidas” (Velarde, 2011). Dando pie a que tales estigmas proporcionen como resultado la exclusión estructural de las personas sordas, limitando de forma significativa sus posibilidades para participar plenamente en diferentes ámbitos, entre ellos, la educación universitaria.

A partir de esta premisa, se establece como fenómeno central de estudio la identificación de todas aquellas acciones concretadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la República de Costa Rica que han incidido en la disminución de las brechas históricas de exclusión para la población sorda adulta.

Asimismo, como resultado de lo anterior, surge la necesidad de analizar las acciones desarrolladas por los gobiernos que han asumido el poder durante el período 2014 – 2024. Para ello, se pretende realizar una valoración del avance en los marcos normativos y políticas, leyes y/o decretos que ha asumido el país con relación al área de la educación. Este enfoque además permitirá correlacionar los esfuerzos conjuntos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la República de Costa Rica en la transformación de la educación inclusiva a nivel país, reconocimiento la importancia de elementos como: los derechos lingüísticos, la accesibilidad y participación activa como ejes fundamentales de un sistema educativo que busca el bien común de las personas sordas adultas.

Por otra parte, se evidencia como problemática, la falta de mecanismos efectivos que garanticen la permanencia de las personas sordas adultas en el sistema educativo universitario, lo cual, se materializa en la falta de consulta a población sorda por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP) para diseñar programas educativos que se adapten a sus necesidades, la falta de intérpretes calificados, la carencia de herramientas tecnologías en las universidades, entre otros.

Estas problemáticas a su vez, se ven agravadas por la escasa formación del personal docente con relación a estrategias de enseñanza inclusiva. Para enseñar de forma efectiva a personas sordas no basta solamente con el aprendizaje de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO), ya que, se requiere de capacitaciones constantes que brinden la enseñanza de herramientas y/o mecanismos

de enseñanza para estudiantes sordos. De la misma forma, la República de Costa Rica ha ratificado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, por lo cual, coloca al país frente a una obligación jurídica y política de concretar medidas efectivas que garanticen de forma efectiva el acceso de las personas sordas adultas en el sistema educativo universitario.

Ligado a ello, con el paso de los años el país se han implementado una serie de normas a nivel nacional, tales como, la Ley N.º 7600 o Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, el Decreto Ejecutivo N.º 40955 para el Establecimiento de la inclusión y accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense, entre otros. Mismas que han significado un avance en la educación superior, sin embargo, pese a los avances normativos, en la actualidad, continúan persistiendo desigualdades estructurales que limitan sus oportunidades para acceder, permanecer y culminar sus estudios universitarios.

Otro aspecto importante, son los derechos lingüísticos, debido a que, la lengua materna de las personas sordas en la República de Costa Rica es la Lengua de Señas Costarricense (LESCO), por ende, un grave problema es la falta de entendimiento de ello por parte de las instituciones nacionales, principalmente, el Ministerio de Educación Pública (MEP), debido a que, la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) tiene una gramática distinta a la gramática del español, esto provoca que muchas personas sordas al tener que integrarse en aulas con personas que en su totalidad son oyentes, se les complique el aprendizaje de los contenidos de los diferentes cursos universitarios.

Actualmente, la “inclusión” que promueve el gobierno en gestión resulta forzada, lo que reduce y limita las mejoras de herramientas y servicios para los estudiantes sordos usuarios de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO), especialmente, aquellos con sordera profunda que aún enfrentan el desafío de aprender el español como segunda lengua. Ligado a lo anterior, existe una falta de conocimientos a nivel país con relación a la sordera, lo cual, se convierte en una problemática.

La sordera no puede generalizarse en el ámbito educativo, debido a que, una persona sorda universitaria con sordera leve-moderada que posee habilidades en la producción oral y escrita del español, no enfrenta los mismos retos de las personas sordas con sordera profunda. Ante ello, se evidencia que, la palabra “inclusión” es utópica, debido a que, se promueve la inclusión forzando

a los estudiantes con discapacidad a encajar en un sistema educativo “inclusivo” que no se encuentra pensado ni diseñado para todos.

De esta manera, el presente estudio se justifica en la necesidad de contribuir en la promoción de políticas públicas más sólidas y adaptadas a las necesidades actuales de las personas sordas adultas, que permitan garantizar que la educación universitaria sea realmente un espacio de inclusión y respeto por la diversidad. Asimismo, se pretende visibilizar algunas experiencias de la persona sorda adulta costarricense, reconociendo su papel como sujetos de derecho y actores fundamentales en la transformación de la educación universitaria inclusiva en el país.

Por consiguiente, es fundamental delimitar la variable de estudio, analizando el problema primario de la investigación. Ante ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación, ¿De qué manera la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha influido en la garantía del derecho a la educación universitaria inclusiva para la persona sorda adulta en Costa Rica durante el período 2014 – 2024 en concordancia con el ODS N.º 4: Educación de Calidad?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Analizar el rol de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la garantía del acceso a la educación universitaria inclusiva como derecho humano para la persona sorda adulta en la República de Costa Rica en el período 2014 – 2024.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Identificar las principales acciones y programas impulsados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que promueven la educación inclusiva para personas con discapacidad en Costa Rica, especialmente la persona sorda adulta.
2. Describir el impacto de estas acciones en el acceso y permanencia de personas sordas adultas dentro de los programas educativos universitarios costarricenses durante el período 2014 – 2024.
3. Usar el enfoque de los derechos lingüísticos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para demostrar cómo la tecnología puede facilitar el cumplimiento de los compromisos adquiridos por Costa Rica para las personas adultas sordas.
4. Comparar las alineaciones entre las políticas educativas nacionales y compromisos internacionales dirigidas a las personas sordas adultas de Costa Rica con los principios y metas propias del Objetivos de Desarrollo Sostenible N.º 4: Educación de Calidad.

1.3. Justificación

La sociedad avanza rápidamente, ante ello, la presente investigación se enfocará en analizar la educación inclusiva como derecho humano, desde la perspectiva de las personas sordas adultas en la República de Costa Rica. El estudio se inserta en una problemática invisibilizada durante décadas a partir de una dinámica social que le asigna un peso negativo a la característica de una persona, es este caso, la sordera. Misma que se convierte en la cualidad de mayor peso para definir a la persona y con ello, asociarla directamente a su “defecto”, negando o invisibilizando con ello, otras múltiples dimensiones desde donde conocerla (Goffman, 1970).

Un abordaje efectivo de esta problemática exige una mirada integral en la historia, la cultura y la política. En el caso específico de la República de Costa Rica, los primeros registros de instituciones que asistían a personas con discapacidad se remontan a personas con “retraso mental”, los cuales, eran pacientes del Hospital de Insanos, actualmente conocido como, el Hospital Nacional Psiquiátrico Manuel Antonio Chapuí y Torres (Rodríguez, 1990).

Esto significó un retraso inmenso en la educación de las personas sordas, ya que, al ser diagnosticados con retraso mental eran enviados por los médicos a la Escuela de enseñanza Especial Fernando Centeno Güell que para ese entonces contaba en primer lugar, con aulas comunes conformadas por personas con distintas discapacidades o diversidades funcionales y, en segundo lugar, con un sistema de educación básico centrado en la enseñanza de habilidades cotidianas como la “costura”. Asimismo, al no haberse consolidado la lengua de señas, las personas sordas se comunicaban a raíz de gestos, ademanes o señas propias para lograr comunicarse entre sí, por ende, en dicha institución los forzaban a adaptarse a un sistema de comunicación oralizado como método de comunicación única, en donde, no les permitían señar durante el desarrollo de las lecciones.

Dicha situación dio un primer giro alrededor de la década de 1940 cuando las personas con discapacidad dejaron de ser una competencia directa del área médica, al pasar a ser responsabilidad propia del Ministerio de Educación Pública (MEP), dando como resultado la creación de la sección de Educación Especial en la institución (Piedra, 2022). Y un segundo giro, cuando las personas sordas unieron esfuerzos para darle por nombre a estos gestos, ademanes o señas propias, Lengua de Señas Costarricense (LESCO); avance que se potenció en el año 2012 cuando la República de

Costa Rica a través de la Ley N.º 9049 reconoció oficialmente como lengua materna de las personas sordas la Lengua de Señas Costarricense (LESCO).

Ante lo anterior, debemos cuestionarnos ¿estamos en el camino correcto hacia una sociedad más inclusiva para con las personas con discapacidad? Es por ello por lo que, la importancia del presente estudio se fundamenta en ofrecer una perspectiva crítica y documentada al lector sobre el acceso de la persona sorda a la educación universitaria en la República de Costa Rica en acompañamiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), valorando si las acciones llevadas a cabo por los últimos gobiernos nacionales han garantizado de forma efectiva el acceso equitativo y respetuoso a la educación.

Asimismo, es necesario identificar las barreras persistentes que enfrentan las personas sordas. En ese sentido, la utilidad del presente estudio radica en su potencial para generar recomendaciones concretas en materia de política pública, así como, en su contribución para mejorar las prácticas pedagógicas y administrativas dentro de las diferentes universidades ubicadas a lo largo del país. A su vez, la relevancia social se fundamenta al comprender que la educación inclusiva no debe ser un privilegio, sino un deber del Estado para con las personas con discapacidad. De esta manera, más que responder a un interés académico, se enmarca una necesidad de estudio urgente.

Lo expresado con anterioridad aporta el valor social que requiere la investigación, ya que se demostrará la interrelación que existe entre la unidad de estudio y la realidad que pueden afrontar las personas sordas adultas. Bajo este entendido, es necesario comprender que el presente estudio buscará recopilar información que beneficie ampliamente al entendimiento de la educación inclusiva como derecho humano para las personas sordas adultas en la República de Costa Rica, pero también permitirá la apertura dentro de esta área de conocimiento. Lo anterior debido a que, como resultado de lo cambiante que llega a ser la sociedad, no existen análisis exhaustivos, con respecto a esta temática, por ende, su abordaje es de provecho para la actualidad.

1.4. Antecedentes

En el ámbito internacional, la Declaración de Salamanca aprobada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Ministerio de Educación y Ciencia de España durante la puesta en marcha de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en el año 1994, defiende la responsabilidad de los Estados para con las personas con discapacidad en relación al área educativa, proponiendo que los estudiantes con alguna limitación tienen el derecho a desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades para lograr fomentar las competencias necesarias para vivir en sociedad. Sin embargo, para que los Estados puedan garantizar de forma efectiva el derecho a la educación deben en primer lugar, permitir un acceso óptimo, pero no un acceso cualquiera, sino uno de calidad que le asegure igualdad de oportunidades a los estudiantes con discapacidad.

Ante ello, los autores Ainscow, Booth y Dyson (2008), defienden en su obra titulada “Improving Schools, Developing Inclusion” publicada en la editorial británica Routledge que, para avanzar hacia la inclusión es necesario reducir las barreras que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad para aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad, debido a que, éstos se encuentran mayormente expuestos a situaciones de exclusión y son además, quienes necesitan más de una buena educación.

Asimismo, la autora Domínguez (s.f.), publica un artículo en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva titulado “Educación para la inclusión de alumnos sordos”, en donde, expone que las personas sordas han atravesado durante siglos una polémica historia en el campo de la educación, la cual, ha estado polarizada por dos conceptos: la audiológica y la sociocultural, con las implicaciones que cada aspecto supone para el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de las personas sordas y, por consiguiente, para su inclusión o exclusión en la sociedad.

Dentro de dicho artículo la autora contextualiza ambos conceptos señalando que, la perspectiva audiológica analiza los distintos grados de pérdida auditiva, la localización del déficit y las ayudas técnicas que pueden ayudar a compensar la pérdida auditiva como los implantes cocleares, audífonos, entre otras herramientas; mientras que, desde la perspectiva sociocultural las personas sordas son comúnmente definidas no por lo que les hace falta (la audición), ni por lo que no son (oyentes), sino por lo que son, personas con capacidad que comparten semejanzas en lengua,

cultura propia e historia, mismos aspectos que les ha permitido desarrollar una “identidad” que debe ser aceptada en un entorno internacional que actualmente aboga por una “igualdad”.

Como respuesta a ello, la educación para personas sordas no debería alinearse a una de las perspectivas mencionadas con anterioridad, sino, a la realidad de cada estudiante, ya que, la realidad de cada persona sorda tiene diferentes necesidades. Durante años en el escenario internacional ha existido un debate entre expertos en el campo sobre el contexto educativo con mayor efectividad para la persona sorda, en donde, se discute sobre la inclusión de personas sordas a clases regulares con personas oyentes y la oposición a esa postura a partir de elementos como la comunicación, lenguaje, socialización e identidad cultural. Antes ello, la Declaración de Salamanca (1994) en el artículo 21 (veintiuno) señala al respecto que:

Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordos / ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias.

Bajo la misma línea, el autor Ainscow en su obra titulada “Understanding the development of inclusive schools” publicada en el año 2008, el autor Echeita en su obra titulada “Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones” publicada en el año 2006 y, Powers en su obra titulada “Inclusion is an attitude not a place: Part I. Journal of the British Association of the Teachers of the deaf” publicada en el año 1996.

Comparten en sus obras que, pese a que en la actualidad estos debates persisten y evidencian tanto ventajas como desventajas en cada uno de ellos, es aún más visible la necesidad y urgencia de buscar nuevas herramientas y/o mecanismos que verdaderamente armonicen que la inclusión no es solamente un lugar sino, en esencia, una actitud y un valor que merece respeto por las diferencias, así como, un compromiso para no hacer de ello un obstáculo sino oportunidades para prosperar.

Por ende, resulta importante mencionar que, la educación para personas sordas debe promover un acceso a la educación primaria, secundaria y superior en igualdad de condiciones, ya sea, que el salón de clases se encuentre conformado por solamente estudiantes sordos o sordos junto con oyentes. Ello significa según la autora Domínguez (s.f.) que los Estados deben potenciar la comprensión del contenido del curso en su totalidad para la persona sorda, la participación en clase para lo cual debe ser necesario el aprendizaje de la lengua de señas y, por último, la promoción de relaciones de amistad.

Por otra parte, los autores Booth y Ainscow en su obra titulada “Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools” publicada en el año 2011 por el Centro de Estudio sobre Educación Inclusiva (SIDE por sus siglas en inglés), afirman que, la verdadera educación inclusiva es aquella que reconoce la diversidad no como un problema que se debe resolver, sino, como una riqueza que transforma las lecciones educativas en un espacio más humano, democrático y equitativo. Ante ello, lo esencial es comprender que independientemente de la decisión que tomen los Estados con respecto a la educación de las personas sordas, es primordial, no perder el enfoque sobre la realidad sistemática que deben tener los centros de educación y las modificaciones que deben realizarse para hacer de la educación una etapa de calidad para las personas sordas.

Por otra parte, con respecto al ámbito nacional, la autora Umaña defiende en el año 2018 la tesina para obtener el grado de Bachillerato en Relaciones Internacionales, en la Universidad Internacional de las Américas, ubicada en la República de Costa Rica, titulada “LA IMPORTANCIA DEL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN DE LA PERSONA MENOR DE EDAD CON DISCAPACIDAD, EN EL DESARROLLO INCLUSIVO DE LA SOCIEDAD COSTARRICENSE Y SU PROYECCIÓN INTERNACIONAL, 2013-2017”.

Este estudio afirma que, la educación es de gran utilidad para las personas, ya que, les permite aprovechar, desarrollar y expandir sus habilidades, destrezas y conocimientos, por lo que, expresa puntualmente que privarlos de este derecho, en su pleno sentido, significa que el Estado estaría impidiéndoles y/u obstaculizándoles el camino que les permitirá abrir puertas que les brinde mayores posibilidades en sociedad para las personas con discapacidad. Ante ello la autora recalca que la inclusión:

Es inherente al derecho humano a la educación y aplica no solo a las personas con discapacidad, pues se habla de igualdad o equidad para la completa colectividad, aún más cuando se requiere en la aplicación de las libertades de poblaciones vulnerables como lo es la infancia con discapacidad; por lo tanto, si no hay inclusión, se puede considerar la existencia de una violación a los derechos. (Umaña, 2018).

Por su parte, la autora María del Rocío Deliyore en su artículo titulado “Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica” publicado en el año 2018 en la Revista Historia de la Educación Latinoamericana, analiza que, pese a que en el artículo 27 (veintisiete) de la Ley N.º 7600 o Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad indica que “La educación especial es el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente”. En la actualidad, a la luz de cambios filosóficos-políticos se ha adquirido la educación inclusiva cuestionando la epistemología de la educación especial.

A partir de ello, la autora evidencia una discusión que señala que la educación especial, tal como se dispone en la República de Costa Rica, mantiene entornos educativos segregantes que no respetan el compromiso de la inclusión social de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, enfatiza en el contenido de las palabras, ya que, se incluyen palabras como “especial” y etiquetas como “necesidades educativas especiales”, marcando una clara diferencia entre grupos humanos que se aleja aún más de alcanzar el respeto a la diversidad y el enfoque positivo sobre las condiciones que nos distinguen como sociedad actual.

Recíprocamente, la autora Desueza destaca en el ensayo titulado “Políticas educativas que enmarcan la educación dirigida a la población sorda e hipoacúsica en Costa Rica”, publicado en la Revista de Ensayos Pedagógicos en el año 2021 que, pese a que la educación dirigida a las personas sordas fue desarrollada en el país dentro del paradigma de la discapacidad, en las últimas décadas, la visión nacional ha tenido un giro hacia un paradigma de integración bajo un enfoque de inclusión, el cual, enfatiza en la comunicación centrada en la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) como lengua materna y el español como segunda lengua. Sin embargo, la autora evidencia que, dicha visión carece de cohesión y coherencia entre los planes de estudio y las políticas nacionales e internacionales, lo cual, ha incidido profundamente en la calidad de formación para las personas sordas en la República de Costa Rica.

Por otra parte, de acuerdo con datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) a través del X Censo Nacional de Población realizada en el año 2011, se evidencio que, a nivel nacional habitan alrededor de 70.709 (setenta mil setecientos nueve) personas con discapacidad auditiva. Consecuentemente, en el año 2018 según datos de la Encuesta Nacional sobre Discapacidad realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) junto con el Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS), en el país había alrededor de 95.883 (noventa y cinco mil ochocientos ochenta y tres) personas con sordera o baja audición, de las cuales 5.174 (cinco mil ciento setenta y cuatro) han sido diagnosticadas con sordera.

Alineado a lo anterior, cabe añadir que, con relación a la comunicación, las personas sordas que habitan en la República de Costa Rica utilizan diferentes formas. Según la Encuesta Nacional sobre Discapacitados del año 2018 mencionada con anterioridad, evidencia que, para ese año en el país había aproximadamente 18.558 (dieciocho mil quinientos cincuenta y ocho) personas que utilizaban la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) como medio de comunicación, 103.598 (ciento tres mil quinientos noventa y ocho) personas usuarias de señas caseras, 52.496 (cincuenta y dos mil cuatrocientos noventa y seis) personas que utilizaban lenguaje gestual y 34.899 (treinta y cuatro mil ochocientos noventa y nueve) personas usuarias de la comunicación visual gestual (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2019); Lo anterior se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1. Costa Rica – Población de 18 años y más por situación de discapacidad, según forma de comunicación, octubre y noviembre, 2018.

<i>Forma de comunicación</i>	<i>Total de personas</i>	<i>Persona sin situación de discapacidad</i>	<i>Personas en situación de discapacidad</i>
<i>LESCO</i>	112.963	94.404	18.558
<i>Señas Caseras</i>	509.594	405.996	103.598
<i>Lenguaje Gestual</i>	282.720	230.224	52.496
<i>Comunicación Visual Gestual</i>	161.311	126.412	34.899
<i>Otro</i>	417	417	0

Ninguno	2.942.844	2.414.303	528.541
---------	-----------	-----------	---------

Fuente: Tomado y adaptado por Ovares, Y, Salazar, I, González, A, Ramírez, G y, Barboza, N de *la Encuesta Nacional sobre Discapacidad 2018* (INEC, 2019).

Con base en lo anterior, los autores Ovares, Salazar, González, Ramírez y Barboza en su ensayo académico titulado “Atención educativa de la Comunidad Sorda: aportes para la formación profesional, Universidad de Costa Rica” y publicado en el año 2025 por la Revista Actualidades Investigativas en Educación. Señalan que, la población sorda requiere de una asistencia educativa desde edad temprana que permita que desde niños puedan lograr interiorizar de forma efectiva los aprendizajes, debido a que, de esa forma se alcanzan los objetivos del currículum académico al mismo tiempo que se respeta su estilo de aprendizaje, formato de comunicación y culturalidad.

De la misma forma, los autores resaltan la necesidad nacional de capacitación, en donde, proponen dos vías: la primera alineada al equipo de docentes quienes tienen la responsabilidad de mediar los aprendizajes y la segunda alineada a las familias de las personas estudiantes sordas. Con el objetivo de que estas capacitaciones incluyan el aprendizaje de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO), así como, la comunicación en su totalidad para asegurar un apoyo integral para la persona sorda que fomente su desarrollo académico y social.

Adicionalmente, cabe destacar que, la República de Costa Rica ha logrado avances significativos en el área educativa como la creación de la Ley N.º 7600 que lleva por título Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, el Decreto Ejecutivo N.º 40955 denominado Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense, entre otros mecanismos que han llevado a la mejora institucional de las universidades a nivel nacional.

Análogamente a lo mencionado con anterioridad, el autor Barrientos elaboró en el año 2011 una tesis para la Facultad de Derechos de la Universidad Internacional de las Américas titulada “La Ley 7600: Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su Realidad Aplicativa en el Acceso a la Educación y el Mercado Laboral”. En esta aborda la realidad de las personas con discapacidad señalando que, la realidad de esta población con respecto al derecho a la educación es muy distinta, ya que, si bien hay que reconocerle al Estado costarricense los esfuerzos implementados para

lograr una educación inclusiva, también hay que evidenciar que, en la puesta en marcha, el trabajo ha sido insuficiente en la búsqueda del objetivo de brindar una educación de calidad.

Como se observa, la temática propuesta para la presente investigación posee un enfoque novedoso orientado hacia una dirección poco indagada, ya que, mayormente se ha estudiado a nivel general como discapacidad. Por tal motivo, la recolección de información y/o aportes que brindan los autores son elementales para el enriquecimiento de este trabajo, debido a que, amplían los conocimientos de interés tanto internacionales como nacionales que son de provecho y utilidad para desarrollar un análisis de la forma más acertada posible, favoreciendo el logro de los alcances determinados que se aspiran a captar.

En definitiva, avanzar hacia una inclusión efectiva de las personas sordas en los sistemas educativos de la República de Costa Rica revela que su verdadero reto no reside únicamente en la formulación de normas o en la adopción de posturas pedagógicas, sino, en la transformación ética y cultural del sistema educativo en conjunto con la participación activa de personas sordas en pro de la búsqueda de oportunidades que colaboren para redefinir la equidad, la justicia social y el derecho de las personas sordas a aprender con dignidad como parte de la sociedad.

1.5 Proyecciones

En relación a las proyecciones del estudio en cuestión, se pretende abordar dos áreas. Estos son los alcances y las limitaciones, los cuales serán fundamentales para delimitar la presente investigación. En el caso de los alcances, estos cumplen la función de representar las diferentes temáticas por abordar, las cuales se centran en los objetivos establecidos con anterioridad para este estudio, mientras que, las limitaciones se encargan de delimitar la investigación. A través de estas es que se logran establecer, correctamente, las áreas a estudiar, dentro de la unidad de análisis.

1.5.1 Alcances

- Inicialmente, se identificarán y sistematizarán las acciones impulsadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la República de Costa Rica alineados a la educación inclusiva para personas con discapacidad. Con esto, se pretende obtener una base sólida de conocimientos sobre la evolución de la educación inclusiva universitaria para las personas sordas durante el período 2014 – 2024.
- Asimismo, se pretende describir cómo las acciones propuestas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la República de Costa Rica han influido en la matrícula, retención y experiencia académica universitaria de estudiantes sordos durante el período 2014 – 2024.
- Adicionalmente, se estudiará de manera puntual cómo la normativa establecida en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en materia de derechos lingüísticos puede ser integrada de forma efectiva en la República de Costa Rica a través de herramientas tecnológicas que permitan un aprendizaje universitario en igualdad de condiciones para las personas sordas.
- De la misma forma, se busca analizar los compromisos internacionales suscritos por la República de Costa Rica en concordancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4: Educación de Calidad para evidenciar la convergencia, omisiones y resultados durante el período 2014 – 2024.
- Por último, una vez obtenidos los resultados, se pretende promover pautas que fortalezcan la educación inclusiva en la República de Costa Rica para las personas sordas a nivel

universitario que puedan ser implementadas posteriormente a nivel de primaria y secundaria.

1.5.2 Limitaciones

- La primera complejidad se establece dentro del marco temporal establecido, entre 2014 – 2024, debido a que se referenciarán autores de años anteriores, con la finalidad de comprender, de una manera más apropiada, los factores subyacentes que han contribuido a la situación actual en estudio.
- A nivel internacional, la investigación se centrará, específicamente, en el accionar de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la República de Costa Rica, sin embargo, para un mayor abordaje del tema en estudio se mencionarán otras instituciones tanto nacionales como internacionales que han trabajado de la mano con la UNESCO en relación al área educativa en el país para un mayor entendimiento.
- Con respecto a acuerdos internacionales, se enfocará, principalmente, en lo dictaminado, por medio de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad con respecto a los derechos lingüísticos para las personas sordas en el área educativa.
- Finalmente, con relación a los instrumentos metodológicos a utilizar en la investigación se señala que, la realización de estos será a conveniencia y dirigidas a personas tanto sordas como oyentes que se encuentren capacitadas para profundizar en las variables a estudiar, con la finalidad de enriquecer la investigación a través de la recopilación de datos.

Capítulo II. Marco Teórico

En la actualidad, la educación inclusiva se ha posicionado como uno de los pilares fundamentales para garantizar un desarrollo equitativo y sostenible de las sociedades a través del ejercicio pleno de los derechos humanos. La educación ha comprobado ser más que un componente esencial para el bienestar de las personas, debido a que se encuentra vinculada de forma directa con aspectos como la participación ciudadana, la justicia social y la igualdad de oportunidades. Es por ello por lo que, su relevancia va más allá del simple acceso igualitario, subrayando la necesidad de una reforma significativa en los sistemas educativos para responder de manera efectiva a la pluralidad humana. Este cambio debe incluir no solo elementos pedagógicos, sino también dimensiones sociales, institucionales, culturales y políticas que faciliten una perspectiva integral y completa de la inclusión.

El entendimiento profundo de esta transformación requiere, en primer lugar, examinar la historia de la sordera desde la óptica de la discapacidad, así como el desarrollo, fortalecimiento y aceptación de la Lengua de Señas en Costa Rica, abarcando las normativas nacionales que apoyan estos progresos. Asimismo, es crucial analizar la progresión de la educación para las personas sordas, lo cual proporciona un contexto que permite reconocer tanto los logros como los retos en la inclusión educativa.

Ahora bien, desde una perspectiva conceptual, se exploran ideas fundamentales como aprendizaje accesible, comunidad y cultura de la sordera, derechos humanos, educación inclusiva, igualdad y equidad, así como la caracterización de la persona sorda como una identidad cultural. Estos conceptos constituyen la base para entender la educación inclusiva más allá de la mera integración, destacando las particularidades lingüísticas y culturales que distinguen a la población sorda.

Por su parte, el marco referencial se complementa con tres enfoques clave: la teoría de los derechos humanos, que sostiene que la educación inclusiva es un derecho universal y una responsabilidad del Estado; el socioconstructivismo, que aborda la creación social del conocimiento y la identidad en contextos culturales específicos; y la filosofía del Buen Vivir, que presenta una perspectiva ética y política enfocada en el bienestar integral y la valorización de la diversidad cultural y social.

Sin duda, la garantía del derecho a la educación requiere la implementación de acciones afirmativas que representan un compromiso ético, equitativo y moral hacia toda la población, no solo hacia ciertos grupos. Por lo tanto, este apartado tiene como objetivo sentar las bases necesarias para analizar diferentes resultados, contribuyendo a la recolección de información que facilite la toma de decisiones informadas y responsables en el ámbito de la educación inclusiva.

2.1 Marco Histórico

En todo estudio, para lograr comprender la situación actual de las personas sordas habitantes de la República de Costa Rica, es indispensable examinar de manera retrospectiva el recorrido histórico que ha influido en su realidad y dinámica contemporánea. Por esta razón, esta sección va más allá de una visión aislada, reconociendo la conexión entre elementos normativos, sociales, educativos y culturales que se entrelazan para definir su evolución.

El desarrollo de estos factores pone de manifiesto procesos y cambios significativos que han impactado en la consolidación de identidades, el reconocimiento de derechos y la creación de políticas. Así, la revisión histórica facilita la identificación de momentos cruciales que han trazado el camino hacia una mayor inclusión y reconocimiento a nivel nacional, funcionando como un fundamento para entender los retos y logros actuales en el ámbito educativo de las personas con discapacidad auditiva.

2.1.1 Trayectoria histórica de la sordera desde la perspectiva de la discapacidad

Según Umaña (2018), “la noción de discapacidad ha variado de acuerdo al enfoque, modelo o paradigma desde el cual ha sido contemplado, así como los factores que de ella se derivan”. Es por ello que, la manera en la que actualmente la sociedad comprende la discapacidad se ha desarrollado a partir de diversos marcos referenciales que se ubican con mayor fuerza en ciertos momentos de la historia, sin embargo, es importante aclarar que, la construcción del término “discapacidad” no debe ser estudiado como un modelo lineal, ya que, su desarrollo se ha visto mayormente influenciado por la coexistencia e influencia en el trato social que la sociedad, con el paso de los años, ha logrado establecer de forma simultánea con personas discapacitadas.

Análogamente, Piedra (2022), señala que, el concepto de discapacidad debe ser abordado desde tres dimensiones, las cuales, se denominan como “Paradigmas de la Discapacidad”. Estos son:

1. Paradigma Tradicional.
2. Paradigma Médico Rehabilitador.
3. Paradigma Social y de Autonomía.

El paradigma tradicional entiende la discapacidad como una “deformidad o falla” que viene de un castigo divino. Ante ello, las personas categorizadas con discapacidad se volvían inmediatamente individuos sin autonomía, dignidad, ni derechos, promoviendo el sentimiento de erradicación. Simultáneamente, Cerillo (2007) expresa al respecto que “la vida de una persona con discapacidad se consideraba sin valor ni utilidad para la sociedad y representaba un peso para sus familias”.

Lo anterior incluso podría alinearse a antiguas prácticas históricas, las cuales fueron recabadas por Velarde (2012) e Infante (2005) a través del análisis de documentaciones propias del siglo I, en donde, lograron percibir que en la antigua Roma y Grecia existió una práctica denigrante que consistía en abandonar a todos aquellos recién nacidos que tuviesen alguna condición “particular o diferente”.

Años más tarde surge en la sociedad el paradigma médico rehabilitador gracias a los avances de la medicina en el campo de la discapacidad, por lo que, las discapacidades toman un nuevo giro y empiezan a visualizarse bajo el entendido de “enfermedad o deficiencia del cuerpo humano” (Chavarría & Montoya, 2005).

Es por ello que, este paradigma aborda la discapacidad desde su dimensión física, medible o diagnosticable, convirtiendo a las discapacidades en objeto propio del campo de la medicina que debía encargarse de brindar terapias o rehabilitación para corregir, remediar, reconstruir o sanar la carencia existente en la persona ocasionada por su “enfermedad” para que la persona logrará posteriormente convertirse completamente o al menos asemejarse a lo que la sociedad catalogaba como “normal o completo”.

Ahora bien, en tercer lugar, se presenta el paradigma social y de autonomía, el cual, resaltar una particularidad de análisis, debido a que, se fundamenta bajo el contexto de los Derechos Humanos respaldado por el fortalecimiento de organizaciones de personas con discapacidad y un aumento en su participación en la política, iniciando en Gran Bretaña y Estados Unidos a inicios de los años 60s (Gómez, 2016; López, 2011).

En este marco, la discapacidad ya no se vincula únicamente a la persona, sino a su interacción con la sociedad, es decir, que se considera a la persona con discapacidad como un miembro activo, mostrando que las limitaciones que puede llegar a enfrentar a raíz de su discapacidad provienen del entorno, en lugar de centrarse propiamente en su condición personal (Velarde, 2012).

Precisamente, el autor Palacios (2008) señala al respecto que el presente modelo se encuentra inspirado bajo dos lineamientos específicos:

1. Las causas que originan la discapacidad son preponderantemente sociales. No son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social;
2. Respecto a la utilidad para la comunidad, se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas sin discapacidad.

Esta perspectiva provocó un cambio radical significativo en la sociedad, donde se pasa de “tratar” a la población con discapacidad desde la pretensión médica a “comprender” la discapacidad desde su dimensión subjetiva desde el contexto en el que se ubica, es decir, que se pasa de una visión que buscaba “arreglar a las personas” a trabajar en “mejorar las condiciones del entorno” (Cerillo, 2007). Ante esto, Contino sintetiza esta idea en su artículo titulado “La Visibilización De Las Luchas Políticas En Discapacidad: Acciones Directas, Contraconducta Y Resistencia, en donde relata que:

Se pretende de este modo visibilizar de una manera distinta la problemática de la discapacidad, ya no circunscribiéndola a lo orgánico de un individuo, sino cartografiándola como efecto de los atravesamientos institucionales, discursivos y de poder, propios de una sociedad conformada de acuerdo a los criterios de una supuesta normalidad (p.9). (Contino, 2013)

Como resultado, tras el refuerzo de este último enfoque, la sociedad comenzó a experimentar una transición que superó las percepciones anteriores. Este cambio tenía como

objetivo lograr un reconocimiento legal internacional de la discapacidad, enfocándose en la creación de herramientas y/o mecanismos de acción que establecieran marcos normativos universales, los cuales, no solo buscaban visibilizar las luchas de los movimientos sociales, sino que también proporcionaban una base legal y política que exigiría a los Estados la garantía y protección plena de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad.

En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se convirtió en un actor clave en el establecimiento de una serie de convenciones, programas, declaraciones y otros instrumentos destinados a asegurar la dignidad, la igualdad, el reconocimiento y la participación de las personas con discapacidad en la sociedad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (1982), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1992) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) constituyen las manifestaciones más contundentes de dicha transición, debido a que, a partir de la introducción de estos instrumentos es que la discapacidad comenzó a concebirse como una cuestión de justicia social, lo que eventualmente se tradujo en el desarrollo de políticas públicas internas más inclusivas.

En este recorrido histórico, un aspecto particularmente significativo lo representa específicamente la incorporación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual, establece que el término correcto para referirse a “aquellos que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” es “persona con discapacidad”.

Este reconocimiento representó un cambio de pensamiento profundo, al superar las denominaciones precedentes que tenían connotaciones negativas y que, además, fomentaban la exclusión y el asistencialismo. La expresión “persona con discapacidad” enfatiza en la humanidad, trasladando la discapacidad de un atributo inherente hacia una realidad influenciada por obstáculos físicos, sociales y culturales que impiden el pleno disfrute de los derechos.

Bajo este mismo contexto, la sordera ha sido examinada desde diversas aristas, debido a que, su análisis se ha realizado desde una perspectiva interdisciplinaria, abarcando áreas de

conocimiento como la medicina, la física acústica, la pedagogía, la psicología, la sociología y la lingüística, brindando así, múltiples interpretaciones de lo que se entiende por sordera. No obstante, a pesar de esta amplia variedad de enfoques, la respuesta social y educativa hacia la sordera ha estado, durante muchos años, centrada únicamente en los planteamientos y las respuestas proporcionadas por la medicina y la física acústica (Acosta, 2003).

Históricamente, en la antigua Grecia, las personas con discapacidad eran llamadas “κουφός”, lo cual, hace referencia a “estar privado de alguna cosa”, ya sea, la vista, el olfato o incluso la escucha. Sin embargo, Benvenuto (2004) especifica que, para ese entonces una persona sorda en Grecia era percibida como aquella que había sufrido una pérdida y/o mutilación, por lo que, uno de sus sentidos estaba “debilitado” o “cortado”. La población griega no era capaz de diferenciar entre la sordera y la mudez, por lo cual, si una persona era considerada como “κουφός” por su dificultad para escuchar y, adicional a ello se le sumaba la incapacidad o dificultad para oralizar, este último aspecto era percibido como una consecuencia directa de su incapacidad auditiva.

Sin embargo, el hecho de que una persona diagnosticada con sordera pronuncie erróneamente las palabras, no quiere decir que su dificultad para oralizar esté relacionada con un problema en su aparato fonatorio, el cual, según Sánchez (2021) hace referencia al “conjunto de órganos del cuerpo humano encargados de generar (y ampliar) el sonido que se produce al hablar”.

Debido a que, en realidad esta dificultad para pronunciar correctamente las palabras se alinea a la deficiencia o incapacidad de escuchar, lo cual, impide que la persona sorda aprenda con facilidad los sonidos de una lengua que no puede comprender de manera natural a través de la escucha. Es entonces a partir de esta connotación que surge la expresión “sordo-mudo” que incluso actualmente se continúa utilizando entre quienes no comprenden completamente el significado de la sordera.

En contraste, los romanos contaban con un término específico que se aproximaba más a la condición de una persona sorda, ya que, utilizaban la palabra “surdus”, lo cual, hacía referencia a una persona “dura de oreja” porque percibía un sonido bajo que era comparado con un “ligero susurro”. Por lo tanto, mientras que el κουφός hacía referencia a todos los sentidos humanos, el surdus se aplicaba solamente al sentido de la escucha.

Simultáneamente, existieron pensadores que influenciaron significativamente la propagación de ideas negativas respecto a la sordera. Un ejemplo importante es la filosofía de Aristóteles, que se fundamenta en el principio de que “nada hay en el entendimiento que no haya estado ya en los sentidos”. Esta creencia, propia de la filosofía empírica, influyó directamente en la forma en que la sociedad percibía la experiencia de las personas sordas, al indicar que la falta del sentido de la escucha restringía, o incluso excluía, la posibilidad de adquirir conocimiento a través de ese canal sensorial.

En particular, el pensamiento aristotélico vinculaba la comprensión y el desarrollo del pensamiento abstracto con el uso del lenguaje verbal, el cual no solo era considerado cómo el medio principal de comunicación, sino también cómo el mecanismo y/o medio que hacía posible el acto mismo del razonamiento. Por esta causa, Aristóteles argumentaba que las personas que nacían sordas no tenían la plena capacidad para la abstracción o el razonamiento lógico, por ende, se convertían en seres sin razón para la sociedad, una idea que aún persiste implícitamente en diversos prejuicios contemporáneos hacia las personas sordas.

Ahora bien, desde una perspectiva médica, se desarrolló una concepción orientada a “normalizar” a las personas que contarán con dificultad, limitación o imposibilidad para escuchar. En este contexto, Chavarría (1994) expresa que el modelo tradicional, basado en el oralismo y la medicina, busca principalmente la rehabilitación de la persona con sordera, partiendo del estigma de que estas requieren tratamiento para desarrollar sus habilidades y poder vivir plenamente en sociedad. Esta visión médica refuerza la prioridad de la comunicación oral como única forma legítima de interacción.

Sin embargo, esta idea de rehabilitación se tradujo en una hegemonía del oralismo como método educativo y comunicativo para las personas sordas. Ante ello, el autor Saizarbitoria (1998) destaca que este enfoque alcanzó su punto máximo en el Segundo Congreso Internacional sobre la Educación del Sordo, el cual, se llevó a cabo en el año 1880 en la ciudad de Milán, Italia. Este espacio dio como resultado la consagración de la utilización del oralismo como sistema único de comunicación en base a las siguientes argumentaciones:

Considerando el Congreso la incontestable superioridad de la palabra sobre el gesto de cara a la integración del sordomudo y para facilitarle un mejor conocimiento de la lengua declara que el método oral es preferible al de los signos en su educación.

Considerando que el uso simultáneo del gesto y de la palabra tiene la desventaja de perjudicar el habla y la labiolectura, así como la precisión de ideas, el Congreso declara su preferencia por los métodos orales puros. (Saizarbitoria, 1999)

Los diagnósticos sobre la sordera fueron durante siglos vagos e imprecisos, dado que, hasta la mitad de la década de 1990, únicamente se evaluaba a los recién nacidos con un alto riesgo de pérdida auditiva, dando como resultado que los problemas auditivos se detectarían hasta los dos años y medio, tres años, o incluso más tarde.

Ante ello, es crucial evidenciar que, por lo general, eran los padres quienes se convertían en los primeros en identificar las dificultades auditivas de sus hijos al realizar ruidos fuertes que sus hijos no lograban captar, sin embargo, había padres que comenzaban a inquietarse hasta que observaban un retraso en el desarrollo del lenguaje de sus hijos, lo que los motivaba a buscar atención médica, la cual, en la mayoría de los casos no les aclaraba el panorama, ya que, eran enviados a sus hogares sin un diagnóstico certero.

Cabe destacar que, los médicos prestaban atención solo cuando el retraso en el desarrollo del lenguaje persistía. En estos casos, los padres eran referidos a un especialista en audiología que se encargaba de evaluar la audición del niño o niña para corroborar las preocupaciones de los padres. Por esta razón es que los autores Higgins y Lieberman (2017) señalan que, “la consecuencia obvia de esta identificación tardía fue que los niños sordos no tenían acceso a servicios y, por lo tanto, no estaban expuestos a ninguna forma accesible de lenguaje en los primeros y críticos años, cuando normalmente se adquiere el lenguaje”.

Entender este contexto médico lleva a profundizar en el concepto de “hipoacusia”, término que hace referencia a la dificultad para escuchar con claridad, comúnmente conocida como sordera o pérdida auditiva. Sin embargo, a pesar de la falta de uso frecuente del término, es importante resaltar que, la pérdida del sentido de la audición puede originarse a partir de diversas causas, entre las que se incluyen: la exposición a sonidos fuertes que superan el umbral saludable para los oídos, el contagio de alguna infección vírica que afecta propiamente el interior de los oídos y factores hereditarios. Esto resulta esencial, debido a que, la exclusión y discriminación social de las personas sordas se vincula mayormente con la falta de conocimiento claro sobre estas y muchas otras causas.

En particular, la herencia genética genera mayor preocupación en muchas familias por el temor de transmitir la sordera a sus hijos, por lo que, es fundamental aclarar que no es necesario que los progenitores padezcan sordera para que esta se herede, debido a que, puede presentarse desde el nacimiento a raíz de cambios genéticos heredados de uno o ambos padres y, la condición de gravedad puede variar, desde una pérdida leve hasta una sordera total, afectando uno o ambos oídos. En concordancia, la Clínica Conceptum Fertilitat (2023) señala que existen dos tipos principales de patrones de herencia hipoacusia que explican esta condición:

- Herencia Autosómica Recesiva: En este patrón de herencia, ambos padres son portadores del gen responsable de la hipoacusia, pero no presentan síntomas. Si ambos padres son portadores, existe un 25% de probabilidad de que su hijo herede la hipoacusia, un 50% de probabilidad de que sea portador como los padres y un 25% de probabilidad de que no herede el gen.
- Herencia Autosómica Dominante: En este caso, uno de los padres tiene el gen de la hipoacusia y presenta síntomas de pérdida auditiva. Si uno de los padres tiene la condición, existe un 50% de probabilidad de que el hijo herede la hipoacusia.

Además, las parejas que conocen sobre antecedentes familiares de hipoacusia hereditaria o que desean informar sobre su riesgo de transmitir esta condición pueden acceder a pruebas genéticas que ayudan a identificar si los padres son portadores del gen de la hipoacusia y asesorarse al respecto.

Ante ello, es importante aclarar que esta opción no busca estigmatizar la sordera, sino ofrecer información y asesoramiento clave que facilite la adaptación de las familias, debido a que, según la Universidad de Ohio (s.f.), solo el 10% de las personas sordas nacen en familias sordas, mientras que el 90% restante proviene de familias oyentes, las cuales suelen carecer de conocimiento y entrar en pánico por no saber cómo responder.

Esta comprensión constituye un avance significativo para los padres y sus familias, facilitando elecciones conscientes y un mejor apoyo en el crecimiento de los niños que presentan dificultades auditivas (Clínica Conceptum Fertilitat, 2023). Esto refuerza la relevancia de la identificación temprana y la intervención adecuada, los cuales, representan pilares esenciales para asegurar la independencia y el bienestar de las personas sordas en la sociedad.

Sin embargo, limitar la comprensión de la sordera a parámetros exclusivamente médicos y biológicos conduce a invisibilizar la dimensión social, cultural y lingüística que caracteriza la experiencia de las personas sordas. Tal y como lo señala Stokoe (1960), “el problema no radica en la ausencia del canal auditivo-oral, sino en la falta de acceso a un sistema lingüístico que se ajuste a las particularidades sensoriales de la comunidad sorda”. Desde esta perspectiva, la sordera no debe ser concebida como una deficiencia que requiera corrección o rehabilitación para alcanzar la "normalidad", sino como una condición que habilita la apropiación de otras formas de comunicación y conocimiento igualmente válidas.

Ante ello, la lengua de señas representa el vehículo natural mediante el cual las personas sordas pueden desarrollar de manera plena sus capacidades cognitivas, comunicativas y sociales, la cual, puede ser adquirida desde niños en contextos naturales de interacción, permitiéndoles constituirse como hablantes nativos y miembros activos de una comunidad lingüística. Sin embargo, los autores Peluso y Torres (2000) realizan un aporte esencial a dicha perspectiva evidenciando que:

Esto no significa que el sordo no pueda adquirir/aprender la lengua oral. Sin embargo, su experiencia con la lengua oral no parece que pueda ser la misma que la que alcanza un hablante «nativo» de dicha lengua, entre otras cosas, porque siempre va a ser identificado como un mal hablante o un hablante extraño de dicha lengua. La imposibilidad de escuchar la lengua oral supone que ésta debe «acomodarse» para ser pronunciada por el canal visual y articulatorio. Es decir, un sordo para interactuar en lengua oral, en lugar de escucharla, deberá verla en los labios de su interlocutor y para emitirla deberá utilizar el entrenamiento articulatorio, y no el conocimiento de los sonidos como sonidos del habla. La relación que establece el sordo con la lengua oral puede permitir formular la hipótesis de que su relación con dicha lengua es – nos animaríamos a decir –, radicalmente diferente de la que tiene el hablante nativo de lengua oral. De esta forma, aun cuando el sordo alcance en lengua oral competencia hablada, además de competencia escrita y competencia lectora, esta lengua no tendrá las características que tiene para un hablante oyente.

En esta línea, la sordera no debe verse como una limitación, sino como un indicio de que el verdadero problema radica en la falta de acceso y en el reconocimiento de las lenguas de señas como lenguas completas y válidas. Por lo tanto, entender esto significa cambiar el enfoque del

déficit personal hacia las barreras de comunicación, sociales y culturales que ha impuesto una sociedad centrada en la oralidad.

Así, el reconocimiento de la lengua de señas como el medio natural para el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de las personas sordas no solo exige asegurar su acceso desde una edad temprana, sino también apreciar y preservar la identidad cultural que surge de ella. De acuerdo con esta visión, la sordera deja de considerarse una condición que necesita ser "arreglada" para la integración, transformándose en una expresión de la diversidad humana que debe ser respetada, promovida y defendida como parte de los derechos fundamentales de cada individuo.

En resumen, se puede notar que, a pesar de la carga del estigma histórico, la sordera ha tenido un cambio en su percepción desde la visión de discapacidad a medida que la sociedad empieza a valorar la diversidad y la autonomía. Sin embargo, todavía hay ideas antiguas que obstaculizan la plena inclusión y reconocimiento de las personas sordas. Por esa razón, este cambio de mentalidad es esencial para avanzar hacia sociedades verdaderamente inclusivas, donde la diferencia no se vea como una falta, sino como una fuente de riqueza y diversidad que enriquece la convivencia social.

2.1.2 Creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fue establecida el 16 (dieciséis) de noviembre de 1945, en un contexto profundamente afectado por los graves efectos de la Primera y la Segunda Guerra Mundial, que ocurrieron en un periodo de menos de tres décadas. Frente a estos conflictos a nivel global, 37 (treinta y siete) naciones ubicadas a lo largo del mundo acordaron la necesidad de crear un organismo internacional que les ayudará a reconstruir y mejorar los daños provocados por tan devastadoras guerras.

Con esta visión, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fue establecida con la misión primordial de fomentar una paz estable mediante la colaboración entre naciones y el intercambio cultural. Este propósito queda reflejado más tarde en el preámbulo de su Constitución, el cual, señala que “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (UNESCO, s. f.).

Desde entonces la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha puesto en marcha toda una serie de programas precursores para fomentar el estrechamiento de lazos entre las naciones, entre los cuales se destacan los siguientes:

- Creación del Consejo Europeo de Investigaciones Nucleares (CERN) y el Centro Internacional de Radiaciones de Sincrotrón para Ciencias Experimentales y Aplicadas en Oriente Medio (SESAME).
- Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos o UDHGR por sus siglas en inglés.
- Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.

Hoy en día, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tiene su sede ubicada en París, Francia, está compuesta por 194 (ciento noventa y cuatro) Estados miembros y su misión se centra en “contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural, mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información” (UNESCO, s.f.).

Para llevar a cabo esta finalidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) trabaja mediante 5 (cinco) importantes programas internacionales, cada uno con metas particulares:

1. Educación: lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
2. Cultura: promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y una cultura de paz.
3. Ciencias Naturales: movilizar el conocimiento científico y las políticas relativas a la ciencia con miras al desarrollo sostenible.
4. Ciencias Sociales y Humanas: abordar los nuevos problemas éticos y sociales.
5. Comunicación e Información: construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación.

(Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España, s.f.)

Es por lo expuesto que, la existencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por en manifiesto que la paz, el desarrollo y la justicia social no son únicamente el resultado de la creación de acuerdos, alianzas o tratados entre naciones, sino también de un esfuerzo continuo por modificar las estructuras de pensamiento, reforzar la solidaridad global y dirigir el progreso humano hacia metas compartidas. En este contexto, la UNESCO representa un recordatorio permanente de la responsabilidad conjunta de los Estados, así como, de la comunidad internacional para salvaguardar el entendimiento mutuo y asegurar que el avance de la humanidad esté guiado y fundamentado por valores éticos, inclusivos y sostenibles.

2.1.2.1 Rol de la UNESCO en la defensa internacional de los derechos de las personas con discapacidad

Como se indicó previamente, en la actualidad, prevalece el paradigma social de la discapacidad, que la considera una construcción social. Esta nueva perspectiva ha fomentado la creación de diversos mecanismos jurídicos internacionales destinados a salvaguardar y fomentar los derechos de las personas con discapacidad, subrayando en particular el derecho a la educación y a la inclusión social en igualdad de oportunidades.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) no solo promueve directamente ciertos tratados y programas, sino que además incluye en su agenda otros instrumentos impulsados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), combinándolos para potenciar su trabajo en pro de la salvaguarda, fomento y aseguramiento de los derechos humanos para las personas con discapacidades.

Ante ello, En este contexto, es esencial establecer una distinción más precisa acerca de la función específica de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) dentro del sistema de las Naciones Unidas, dado que, mientras que otros organismos especializados de las Naciones Unidas abordan la cuestión de la discapacidad desde enfoques relacionados con la salud, derechos políticos, entre otros aspectos, la UNESCO se encarga de posicionar la inclusión de las personas con discapacidad como una prioridad en las políticas educativas y culturales a nivel internacional. Este enfoque posiciona a la UNESCO como la entidad líder en el ámbito de la educación inclusiva a escala global (UNESCO, 2020).

En respuesta a esto, se detallará, a continuación, algunos de los instrumentos internacionales promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como otros elementos incorporados en su agenda, que evidencian el compromiso de esta organización con la promoción de la inclusión educativa y la defensa de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Gráfico 1. Calendario de instrumentos en materia de derechos humanos que han establecido y protegido los derechos en materia de educación de las personas con discapacidad desde 1948 (una vez ratificados por las partes respectivas, algunos son legalmente vinculantes).

<i>Año</i>	<i>Convención / Estatuto / Directrices / Marco</i>
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos.
1960	Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.
1989	Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.
1990	Conferencia y Declaración Mundial sobre Educación para Todos.
1993	Normas Unificadas de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.
1994	Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.
2000	Objetivos de Desarrollo del Milenio.
2000	Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación, Dakar.
2001	Programa Emblemático de Educación para Todos (EPT) para el Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad.
2006	Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
2015	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
2015	Declaración de Incheon – Foro Mundial sobre la Educación Marco de Acción de Educación 2030 y agenda de «No dejar a nadie atrás».

Fuente: Extraído de página 14 y 15 de Cheshire, L. (2019).

Ahora bien, a nivel educativo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destaca que:

Cada educando es tan importante como cualquier otro, pero eso no quita que millones de personas en todo el mundo siguen siendo excluidas de la educación por razones tales como el género, la orientación sexual, el origen étnico o social, la lengua, la religión, la nacionalidad, la situación económica o de discapacidad. La educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza (UNESCO, s.f.).

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desempeña un rol fundamental en la defensa internacional de los derechos de las personas con discapacidad, particularmente mediante su compromiso con la educación inclusiva. Esta área se encuentra guiada principalmente por 3 (tres) instrumentos internacionales, los cuales son:

1. Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, primer instrumento internacional jurídicamente vinculante dedicado al derecho a la educación.
2. Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4 (cuatro): Educación de Calidad.
3. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4.

Por su parte, es necesario resaltar que, la función de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) va más allá de la simple delineación de marcos normativos, ya que también implica ciertas restricciones. Su capacidad de intervención está intrínsecamente ligada a la disposición política de los Estados miembros, lo que ha resultado en disparidades entre los compromisos adquiridos en foros internacionales y su ejecución efectiva en el ámbito nacional. La carencia de mecanismos coercitivos disminuye, en ocasiones, la eficacia

de sus mandatos, aunque la UNESCO logra mitigar estas limitaciones mediante el uso de la diplomacia y la creación de consensos multilaterales.

Sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha demostrado su habilidad para sobrepasar los marcos normativos internacionales, enfocándose en convertir esos compromisos en acciones concretas y prácticas. Entre sus actividades más significativas, impulsa la cooperación entre países para el intercambio de saberes y la creación de políticas inclusivas que aseguren la participación total de las personas con discapacidad en los sistemas educativos. Asimismo, la entidad promueve la ejecución de estudios comparativos que facilitan el monitoreo de avances y evidencian las desigualdades que permanecen, mediante informes globales de seguimiento, lo que fortalece la demanda del derecho a una educación inclusiva.

Ligado a ello, un aspecto esencial a delimitar es la incorporación de ejemplos concretos de la acción de la UNESCO. Un caso de esto es el documento titulado *Global Education Monitoring*, lanzado en el año 2020, en el que se incluyó un capítulo enfocado en la inclusión y la equidad. En él se señala que la discapacidad continúa siendo uno de los factores más relevantes que contribuyen a la exclusión en el ámbito educativo. Se sugiere a los Estados que refuercen sus políticas de accesibilidad, capacitación docente e inversión en tecnologías asistenciales (UNESCO, 2020).

Otro ejemplo más reciente, es la firma del acuerdo de cooperación entre la UNESCO y las Olimpiadas Especiales de América Latina con el objetivo de “promover la inclusión social de personas con discapacidad intelectual en la región” (Special Olympics, 2025). Este acuerdo se centra en 4 (cuatro) áreas programáticas clave, las cuales son: Derechos de las personas con discapacidad; Educación inclusiva; Acceso y participación en deportes y; Defensa y sensibilización.

De igual manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) afirma que la educación inclusiva tiene que trascender la simple incorporación física en las aulas. Se requiere una transformación sustancial de los modelos educativos convencionales, la formación adecuada del personal docente, la aseguración de la accesibilidad tanto en términos físicos como tecnológicos, y el reconocimiento de la diversidad como un valor fundamental para el proceso de aprendizaje (UNESCO, s.f.).

En consecuencia, es importante señalar que, la labor de la UNESCO no solo asegura de manera formal el derecho a una educación inclusiva, sino que también favorece la metamorfosis cultural de las comunidades al fomentar una reevaluación de la discapacidad como una faceta de la diversidad humana en lugar de considerarla como una limitación. Esta contribución es especialmente significativa en el contexto de la Agenda 2030, donde el principio de "no dejar a nadie atrás" se establece como un pilar fundamental en todas las metas de desarrollo sostenible (UNESCO, 2016).

Esta visión integral establece a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como un actor clave no solo en la elaboración de estándares, sino también en la vigilancia de su cumplimiento y en la promoción de un cambio cultural significativo, donde la discapacidad sea vista a través de la igualdad, la justicia social y el respeto a la dignidad humana.

2.1.3 Surgimiento, consolidación y reconocimiento de la Lengua de Señas en la República de Costa Rica

La historia de la Lengua de Señas Costarricense, conocida por su acrónimo LESCO, es inseparable de la trayectoria de la población sorda en el país. Su nacimiento no fue fruto de un diseño institucional previamente planificado, sino que emergió de dinámicas sociales, culturales y políticas impulsadas por la lucha, resistencia y perseverancia de las personas sordas junto con sus familias y aliados, quienes impulsaron el desarrollo de una identidad lingüística y cultural propia.

El camino que condujo al surgimiento, consolidación y reconocimiento de la Lengua de Señas en la República de Costa Rica refleja la evolución de una comunicación fragmentada, que logró convertirse en una lengua nacional cohesionada a través de procesos comunitarios que merecen ser recopilados y documentados.

Los primeros encuentros de las personas sordas en Costa Rica con la lengua de señas se remontan a la década de 1930, cuando un grupo de jóvenes viajan a España y regresan con señas propias de ese país, las cuales, comenzaron a compartir con sus pares en Costa Rica. Cabe mencionar que, pese a que este primer acercamiento no condujo a la formalización de un sistema lingüístico, sí representó el punto de partida para la creación de un repertorio compartido que, con el tiempo, fue adquiriendo características propias y diferenciadas.

Más adelante, durante la década de 1940, con la fundación de la Escuela de Enseñanza Especial Fernando Centeno Güell en la provincia de San José, surgió el primer espacio institucional donde coincidieron de manera sistemática niños y jóvenes sordos. Sin embargo, es importante señalar que la ideología predominante en ese momento era el oralismo, que daba prioridad a la lectura labial y al habla articulada. Estos encuentros cotidianos de estudiantes sordos en un mismo espacio propició el intercambio de señas y la formación de lazos comunitarios incipientes.

Ahora bien, fuera del ámbito educativo, en la década de 1960 surgió otro núcleo fundamental conocido como “el tramo de Lolo Mora”, ubicado en el Mercado Central de San José, donde personas como el señor Roberto Mora, nieto sordo de don Lolo Mora, se reunían habitualmente y se comunicaban mediante señas. Este espacio fortaleció la comunicación en señas como medio primario, al ser la forma en que don Lolo Mora (persona oyente), se comunicaba con su nieto sordo. Así, se consolidó una práctica comunitaria que promovió el uso cotidiano de la lengua de señas.

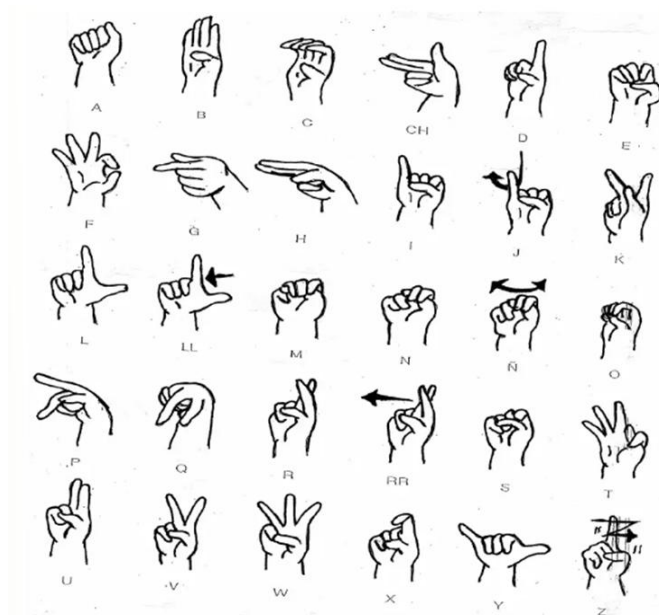
Posteriormente, en el año 1969, se fundó la escuela para niños sordos en la provincia de Cartago, gracias a la iniciativa de la Dra. Marta Ovarés Salazar de Guzmán en colaboración con líderes municipales y miembros del Club Rotario, inspirada en el modelo estadounidense de la clínica John Tracy Center, ubicada en los Angeles, California.

Esta escuela introdujo el uso de técnicas innovadoras para la época como el uso de espejos especiales para la enseñanza de la lectura labial y la utilización de materiales especiales para el acondicionamiento acústico de las aulas que incluían paredes y pisos. Esta institución no solo reunió a un mayor número de niños sordos, ampliando así la base social de la comunidad sorda, sino que en la actualidad sigue su legado como el Centro Educativo Dr. Carlos Sáenz Herrera.

Ahora bien, la década de 1970 marcó el inicio de un proceso de organización formal de la comunidad sorda. En este contexto, la ex catedrática jubilada de la Universidad de Costa Rica, la señora Soledad Chavarría, evidenció durante una entrevista realizada por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (2014) que entre 1971 y 1972 se inició una fase de investigación.

En está participaron tanto personas sordas y oyentes, destacando la participación de la doctora Gloria Campos, quien trajo una novedad para aquellos docentes que impartían lecciones a personas sordas, la cual, consistía en la proporción de unas tarjetas grandes que contenían el alfabeto manual en lengua de señas (Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, 2014). A continuación, se presenta una figura que ilustra el contenido de la tarjeta:

Figura 1. Alfabeto de señas de Costa Rica



Fuente: Extraído del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. (s.f.)

Simultáneamente, a raíz de la visita del Dr. Gilbert Delgado (líder en la lucha por los derechos humanos de las personas sordas a pesar de ser una persona oyente) entonces Decano de la Universidad de Gallaudet, ubicada en Washington D. C., Estados Unidos. Llega al país el proyecto titulado “Evaluación de los Programas y las Oportunidades para Niños y Adultos Sordos en Costa Rica”, que buscaba recopilar y documentar las señas utilizadas por las personas sordas en el país para establecer un lenguaje de señas nacional. Esta iniciativa creó un importante nexo entre Costa Rica y la Universidad de Gallaudet, fortaleciendo la institucionalización y visibilidad del idioma de señas costarricense (Infante, 2005).

Ante ello, la señora Soledad Chavarría relata que, con el apoyo del Dr. Delgado, se convocó a personas sordas adultas para la realización de una serie de videos en los cuales se les mostraba

una palabra y se les preguntaba cómo la expresaban en la lengua de señas que existía en Costa Rica por aquel entonces (Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, 2014). Esta lengua, caracterizada en esa época por un fuerte contenido pictográfico, empezaba a formalizarse y documentarse mediante estos registros visuales, contribuyendo a su conservación y expansión.

Finalmente, cabe destacar que hacia el final de ese mismo año se fundó la Asociación Deportiva Silenciosa de Costa Rica, hoy conocida como la Asociación Nacional de Sordos de Costa Rica (ANASCOR). Esta organización fue impulsada por figuras clave como María Infante Céspedes, primera mujer presidenta de ANASCOR; Rafael Eduardo Valverde Esquivel, primer presidente de la asociación; y Fernando Zúñiga Crespi, quien ha ocupado la presidencia en más de una docena de ocasiones. Esta asociación se consolidó como el principal espacio de encuentro y articulación para las personas sordas en Costa Rica, facilitando la construcción de una comunidad lingüística cohesionada y fortaleciendo los esfuerzos por el reconocimiento y la promoción de la lengua de señas costarricense.

Posterior a ello, la señora Soledad Chavarría comenta que surgió la inquietud de becar a una profesora costarricense para que pudiera estudiar en la Universidad de Gallaudet, reconocida mundialmente como pionera en la educación de personas sordas. Por ello, en 1976 se seleccionó a Ermida Bravo Stahl, profesora de educación especial, para recibir una beca financiada por la Organización de los Estados Americanos (OEA) con el propósito de diseñar el léxico de la lengua de señas costarricense.

Este viaje se realizó en compañía del Dr. Gilbert Delgado, la profesora Gloria Campos y Rafael Valverde, presidente de la Federación Deportiva Silenciosa de Costa Rica. Juntos participaron en el primer estudio sistemático sobre el sistema de comunicación empleado por las personas sordas en Costa Rica, logrando recopilar y registrar cerca de 500 señas mediante fotografías.

Al regresar al país, la profesora Bravo, el Dr. Delgado, la profesora Campos y el señor Valverde llevaron a cabo un proceso de validación de estas señas con un grupo de personas que se reunían en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (UCR). Entre los participantes, la señora Soledad Chavarría destaca al señor Gerardo Solano, la señora Marianela Murillo, la señora Ana Victoria Torres y su persona (Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, 2014).

Este grupo de personas se reunía en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (UCR) para describir las señas a partir de las fotografías, pero, ¿cómo realmente se puede describir una seña? Comenta la señora Chavarría que esto fue realmente un reto, en donde, tuvieron que crear un sistema similar a un “código” que les permitiera lograr encontrar un lenguaje en común para describir y documentar las señas con precisión (Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, 2014).

Sin embargo, la señora Soledad Chavarría menciona que, a pesar de haberse recopilado muchas fotografías durante la visita a la Universidad de Gallaudet, todavía era necesario registrar más señas. Por esta razón, el equipo decidió invitar a la señora María Infante Céspedes a unirse al proyecto, ya que, además de ser una pionera y defensora de los derechos de las personas sordas, la señora Infante estaba casada con el señor Koki Jiménez, fotógrafo profesional. Gracias a esta relación, la señora Infante ofreció el estudio fotográfico de su esposo, ubicado en la provincia de Cartago, para realizar las fotografías restantes. De este modo, se lograron documentar varias señas que eran eminentemente nacionales, enriqueciendo considerablemente el léxico costarricense (Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, 2014).

Este proceso de investigación culminó en el año 1977, ya que, con el apoyo económico del Ministerio de Educación Pública (MEP) se logró publicar el manual diccionario titulado “Hacia una nueva forma de comunicación con el sordo”, que contenía alrededor de 540 señas que empezaron a utilizarse de manera sistemática a nivel nacional.

En la década de los años 80, se produjo un cambio paradigmático en el reconocimiento de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO), dado que comenzó a entenderse que era necesario enseñar esta lengua como la forma natural de comunicación de la comunidad sorda. Este reconocimiento impulsó la capacitación de personas sordas para que asumieran roles como docentes de la LESCO, especialmente en la Universidad de Costa Rica (UCR), lo que favoreció la profesionalización y expansión de la enseñanza de la lengua.

Paralelamente, en ese mismo periodo se estableció un comité de LESCO dentro de la Asociación Nacional de Sordos de Costa Rica (ANASCOR), fortaleciendo la organización comunitaria y el trabajo colectivo por el reconocimiento y promoción de la lengua de señas. Asimismo, resulta importante destacar que, esta época también estuvo marcada por la producción

de materiales escritos, debido a que, en el año 1986, la señora María Infante Céspedes publicó su primer libro titulado “El mundo del Sordo”.

Un hecho decisivo ocurrió en 1989, cuando el profesor Mike Kemp llegó desde Estados Unidos para impartir una capacitación formal en la enseñanza de la lengua de señas. La formación estuvo abierta a cualquier persona interesada, sin requisitos de ingreso, y contó inicialmente con 30 (treinta) a 35 (treinta y cinco) participantes, de los cuales 12 (doce) concluyeron el curso y obtuvieron el título de instructores.

Según recuerda el señor Marvin Berrocal, uno de los inscritos, tras esta formación iniciaron enseñando lengua de señas a personas oyentes, lo que favoreció grandemente la propagación de la lengua de señas a mayor escala (ILESCO. S. A, 2020). En este proceso también surgió la necesidad de darle un nombre propio a la lengua de señas de Costa Rica, por lo que, tras una reflexión colectiva dentro de la comunidad sorda, comenta el señor Berrocal que fue él quien propuso el acrónimo “LESCO”, el cual, fue adoptado por consenso.

Sin embargo, al existir un acrónimo ya establecido, el paso siguiente era crear una seña que representara esta palabra, por lo que, se organizó un concurso en el que casualmente, la propuesta ganadora fue justamente la del señor Berrocal, convirtiéndose en la seña oficial de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO), consolidando así, su identidad como lengua nacional (ILESCO. S. A, 2020).

A continuación, se presenta una figura para visibilizar la seña ganadora que representa la LESCO:

Figura 2. Manos realizando la seña de "Lesco"



Fuente: Recuperado del Diccionario de Lesco del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (2020)

Finalmente, en 1992, Diana María López Grazioso publicó los tomos I y II del “Diccionario ilustrado de lengua de señas costarricense: Comuniquémonos Mejor”, y en 1996 el tomo III, libros adaptados para que puedan los niños desde pequeños aprender la LESCO, mientras que ese mismo año Infante publicó “Sordera, mitos y realidades” donde explora las realidades en que viven las personas sordas en el ámbito del sonido para lograr mejorar la calidad de vida de esta población. Estos materiales consolidaron la existencia de un corpus léxico propio y legitimaron la LESCO como lengua autónoma.

2.1.3.1 Normativa costarricense

Poco después de que la comunidad sorda costarricense consolidara su identidad y cultura, en 1996 se promulgó la Ley 7600, conocida como la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Según el artículo 1 de esta ley, se “declara de interés público el desarrollo integral de la población con discapacidad, en iguales condiciones de calidad,

oportunidad, derechos y deberes que el resto de los habitantes” (Sistema Costarricense de Información Jurídica, s.f.). Esta legislación marcó un hito fundamental al establecer un marco legal para garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inclusión plena de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad.

Más adelante, en el año 2001, el Poder Ejecutivo emitió la Directriz N.º 27, que instruyó a todas las instituciones estatales a reconocer la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) como medio oficial de comunicación para la población sorda del país. Posteriormente, en 2007, Costa Rica ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo mediante la Ley 8661, consolidando el compromiso estatal para mejorar las condiciones de vida y los derechos de las personas con discapacidad.

En línea con estas normativas, en 2011 el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC) inició el proyecto de creación del Diccionario de LESCO, con el objetivo de recopilar y estandarizar su léxico. Esta iniciativa busca facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la difusión de la lengua de señas nacional. Un año después, en 2012, se promulgó la Ley 9049, que reconoce formalmente la LESCO como lengua materna de la comunidad sorda costarricense.

Finalmente, en 2020, se aprobó la Ley 9822, titulada “Reconocimiento y Promoción de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO)”, la cual derogó la Ley 9049 y estableció un marco más amplio para la consolidación de la lengua de señas como lengua oficial y de carácter nacional. Esta ley legitima formalmente lo que durante décadas la comunidad sorda había venido luchando: el reconocimiento integral de su lenguaje, cultura y derechos.

Así, el recorrido histórico de la LESCO refleja un tránsito desde pequeños núcleos informales de comunicación hacia su actual estatus de lengua plenamente reconocida por el Estado. Este proceso, impulsado por la organización y el activismo de las propias personas sordas, no solo permitió preservar y fortalecer su identidad cultural, sino que también posicionó a la comunidad sorda costarricense como un sujeto colectivo con derechos lingüísticos, culturales y humanos plenamente reconocidos.

2.1.4 La educación del sordo en la República de Costa Rica

Según Ovares, Salazar, González, Ramírez y Barboza (2025), en la República de Costa Rica, desde 1940 se buscó la escolarización de las personas sordas a edades tempranas. Sin

embargo, no fue hasta la década de los años setenta que se comenzaron a liderar esfuerzos para integrar a las personas sordas en las decisiones programáticas del sistema educativo, mientras al mismo tiempo se establecía una corriente pedagógica que pudiera responder a sus características educativas específicas.

No obstante, hasta ahora ha sido la sociedad normo-oyente la que ha dictado la mayoría, sino todas, las decisiones que afectan directa o indirectamente la vida de las personas sordas. Esto ha contribuido al predominio de opciones educativas basadas casi exclusivamente en una metodología, que busca “normalizar” a las personas sordas, intentando acercarlas lo máximo posible al estatus de una persona oyente, pese a que se trata de individuos que oyen poco o nada. En otras palabras, se ha intentado que las personas sordas encajen en un sistema académico que no está pensado ni diseñado para ellas.

En concordancia con lo anterior, hasta mediados de la década de 1970, el método oral dominó la actividad curricular. Este método consideraba la comunicación oral y la adquisición del lenguaje como medios esenciales para la socialización y el desarrollo (Cobos, 2015; Martínez, 2016). Como parte de este enfoque, se enfatizó el entrenamiento en la lectura labiofacial, que implicaba el aprendizaje de los movimientos labiales, faciales y mandibulares para desarrollar habilidades comunicativas "de manera natural", bajo la supervisión y acompañamiento de logopedas (Cobos, 2015; Martínez et al., 2008).

Propiamente en el país, tras la fundación de la Asesoría Nacional de Audición y Lenguaje en el marco del Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública en el año 1972, se inició un proceso destinado a la educación de las personas con discapacidad auditiva en “aulas diferenciadas”, las cuales más tarde fueron denominadas “aulas integradas” (MEP, 2005). No obstante, como indican Ovaes, Salazar, González, Ramírez y Barboza (2025), para ese momento el país carecía de un enfoque curricular específico, dado que eran las instituciones educativas las que se ocupaban de estructurar los servicios de acuerdo con las necesidades del contexto.

De manera simultánea, en el año 1984, la Asesoría Nacional de Audición y Lenguaje, que forma parte del Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública (MEP), puso en marcha los "Programas de lenguaje", cuyo objetivo era fomentar las lecciones de idioma para individuos con discapacidad auditiva en diversos niveles educativos. Estos programas fueron revisados en 1987 y permanecieron en vigor hasta el año 2017, cuando se implementó un nuevo

programa para la enseñanza del español como lengua secundaria, dirigido a estudiantes sordos en las etapas de Preescolar y Educación General Básica para los ciclos I y II (MEP, 2017).

Más adelante, en el año 1988, comenzó el proyecto “Alfabetización a la población sorda adulta”, que tuvo su sede inicial en el Edificio Metálico, localizado en El Carmen de San José. Este proyecto fue más tarde evaluado y actualizado, transformándose en el Servicio Educativo para Personas Sordas Jóvenes y Adultas, conocido por las siglas SEJSA, con el respaldo del Departamento de Apoyos Educativos para Estudiantes con Discapacidad (DAEED) y el Departamento de Educación para Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Pública (MEP). En relación a esto, es relevante destacar que, a partir de 2023, esta modalidad se convirtió en el Centro Integrado de Educación de Adultos (CINDEA), adoptando una estructura más completa y ajustada a las necesidades específicas de esta población (MEP, 2022).

Consecuentemente, hacia finales de los años ochenta y a lo largo de la década de los noventa, el Departamento de Educación Especial, actualmente conocido como el Departamento de Apoyos Educativos para Estudiantes con Discapacidad (DAEED), desarrolló documentos titulados “Normas y Procedimientos” con el propósito de organizar los currículos por especialidad. Estos documentos se convirtieron en la base para ofrecer una educación más robusta y especializada, facilitando una organización curricular adaptada a las necesidades particulares de los estudiantes sordos y otras discapacidades específicas.

En este momento, es crucial señalar que, a nivel internacional a partir de 1990, como consecuencia de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, las personas con discapacidades comienzan a hacerse visibles. Esto se debe a que la mencionada declaración incluyó a todos los individuos en el contexto educativo, de modo que el primer artículo establece que:

Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar

la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo (Tiana, s.f.).

De forma generalizada, los 10 (diez) artículos de la declaración mencionada con anterioridad proponen reformas a los sistemas educativos e invita a los Estados a comprometerse a hacer de la educación un proceso inclusivo y universal. Ante esta circunstancia, los países comenzaron a formular propuestas y estrategias de acción dirigidas a mejorar la atención educativa. En el caso de Costa Rica, una de las mejoras fue el fortalecimiento de las aulas integradas; sin embargo, el enfoque hacia la población sorda continuó viéndose desde la óptica de la falta o el compromiso cognitivo o físico que pudiera exhibir la persona. Es decir, la atención se centraba en la discapacidad en lugar de enfocarse en las habilidades o en el desarrollo integral del individuo.

Sin embargo, con la implementación de la Declaración de Salamanca en 1994, esta perspectiva experimentó un cambio significativo. La Declaración introdujo un nuevo concepto que sustituyó las antiguas ideas sobre discapacidad y desventaja por el término "Necesidades Educativas Especiales" (NEE), reconociendo que cada persona tiene derecho a una educación inclusiva que respete y se adecúe a la diversidad y singularidades de cada individuo. Este cambio supuso una visión más integradora y enfocada en la igualdad de oportunidades dentro de los sistemas educativos.

Con esta declaración, se da una transformación importante en la conceptualización y el abordaje de las personas con NEE, primero porque se apuesta a la educación como medio de independencia e integración social, de tal manera que el individuo deja de ser un estorbo familiar o una carga para el Estado, y se convierte en un sujeto productivo de la sociedad; en segundo lugar, porque se le devuelven los derechos inherentes a todo ser humano, según la *Carta de Derechos de los Seres Humanos* promulgada por la ONU en 1945, y en tercer lugar, porque ya no se busca la homogenización de los sujetos, sino que se persigue la optimización del individuo, a partir de la particularidad. (Desueza, 2021).

Sumando a lo previamente mencionado, en el año 1999, la Organización de Estados Americanos (OEA) llevó a cabo la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad. El propósito de esta convención fue prevenir y erradicar cualquier forma de discriminación que afecte a las personas con discapacidad, ya sea en el pasado, presente o en el futuro, fomentando así su completa integración en la sociedad. (CIADDIS, artículo 2, 1999).

En este marco, en el año 1995, el Departamento de Educación Especial consideró fundamental desarrollar un currículum bien estructurado, que contemplara las especificidades programáticas de las distintas especialidades. De este modo, en el año 2000, se hicieron públicas los Planes de Estudio destinados a ser implementados en los Centros de Educación Especial y en las Aulas Integradas, abarcando todas las especialidades. Esto incluyó el área de Audición y Lenguaje, la cual es relevante para la educación de personas sordas. Se planteó, por lo tanto, la necesidad de establecer un modelo educativo bilingüe que permitiera a los estudiantes sordos aprender tanto su lengua materna (LESCO) como el español como segunda lengua. (MEP, 2000).

Partiendo de la creación de un plan de estudios que se centrará en la enseñanza del español como segunda lengua, se diseñaron las lecciones con el fin de desarrollar asignaturas específicas. Se brindó apoyo ya fuera de manera individual o grupal en las siguientes áreas: lectura labiofacial, estimulación auditiva, articulación y el español como segunda lengua (MEP, 2002). Así, los autores Ovares, Salazar, González, Ramírez y Barboza (2025) indican que, desde el año 2000 hasta la fecha, los servicios que ofrecen atención educativa se dividen en dos modalidades principales:

1) Servicios de atención directa:

- Centros de Educación Especial (CEE): se desarrolla desde Estimulación Temprana, Maternal, Prekinder, Kínder, Preparatoria, I ciclo y II ciclo, normados según acuerdo del Consejo Superior de Educación 02-2000 “Plan de estudios para las Escuelas de Educación Especial que atienden estudiantes Sordos”. Los únicos centros que tienen grupos específicos para la educación de personas estudiantes sordas son: el Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell en

Guadalupe y el Centro Educativo Carlos Sáenz Herrera (antes conocida como Escuela de niños sordos de Cartago) (MEP, 2020).

- Aulas integradas en Audición y Lenguaje: se desarrolla mayormente en I y II ciclo; en algunas regiones educativas del país, cuenta con matrícula desde preescolar hasta I y II ciclo con estudiantes entre los 3 y los 14 años. Este servicio educativo surgió como respuesta a la necesidad de contar con acceso a la educación de la persona sorda en sectores más cercanos a su comunidad, ya que antes debían trasladarse al CEE Fernando Centeno Güell en San José; o al Centro Educativo Carlos Sáenz Herrera, en Cartago, para contar con este modelo educativo.
- Servicio de III ciclo y ciclo diversificado vocacional: servicios educativos de la educación especial que funcionan en colegios técnicos y que se rigen por la estructura curricular establecida en los planes de estudio aprobados por el Consejo Superior de Educación, mediante el Acuerdo CSE-03-10-09 del 11 de marzo de 2009 (MEP, 2011); se derivó de otras modalidades que le antecedieron como el “Pre vocacional” o III y IV Ciclo de la Educación Especial, pero que luego de variaciones y ajustes pasó a llamarse como actualmente se conoce. La creación de este servicio nace de la necesidad de brindar al estudiantado con compromiso cognitivo o discapacidad intelectual con nivel de desempeño de I Ciclo, la opción de continuar sus estudios luego de concluir la Educación General Básica (primaria); esto, en un ambiente acorde a su edad y a sus intereses como personas jóvenes, pero con currículo ajustado a su nivel de desempeño. El estudiantado que ingresa a esta modalidad debe contar con un apoyo curricular (Adecuación Curricular Significativa) aprobado y aplicado desde su etapa escolar inicial, lo cual indica que su procesamiento para la adquisición del aprendizaje no está acorde a su edad cronológica y requiere de adaptaciones curriculares que faciliten adquirir el aprendizaje elemental. Siendo así, el estudiantado que ingresa en este servicio es el que egresa principalmente de Aula Integrada o proviene de Centro de Educación Especial. Aunque hay un porcentaje de estudiantes que, a pesar de haber estado en la educación regular, requirió de la implementación de un apoyo curricular por diferentes situaciones que generaron, de alguna forma, una discapacidad intelectual que provocó desfases en su aprendizaje y cuando llega al final de su educación

primaria no cuentan con un nivel óptimo para continuar en la educación secundaria en el sistema regular.

2) Servicios de apoyo:

- Servicios de apoyo Itinerante en la Educación General Básica y Educación Diversificada Regular, especialidad Audición y lenguaje: es ofrecido desde Educación Preescolar hasta Educación Diversificada (MEP, 2020). La persona docente visita diferentes centros educativos de la región que le son asignados para apoyar a la población sorda o con pérdida auditiva que está incluida en la educación regular brindando acompañamiento académico y comunicativo al estudiantado; así como a docentes y familias. Esta modalidad se rige por las Normas y procedimientos para el anejo técnico administrativo de los servicios de apoyo educativo que atienden estudiantes sordos incluidos en la educación regular pública desde el nivel de preescolar hasta Secundaria (MEP, 2005).
- Servicios de Apoyo Educativo en III Ciclo y Educación Diversificada: actualmente es ofrecido en 4 colegios del país: Liceo de Heredia, Liceo Napoleón Quesada, Liceo Vicente Lachner y Liceo de Santo Domingo de Heredia (MEP, 2020). En esta modalidad la persona docente de audición y lenguaje facilita a la persona docente regular, estrategias y pautas para facilitar el acceso a las diferentes materias, es responsable de brindar lecciones de español como segunda a estudiantes sordos de III Ciclo y, cuando se requiere, brinda acompañamiento en las lecciones de apoyo académico (tutorías) en las materias básicas con las diferentes personas docentes según la materia que imparten. Esta modalidad se rige por el documento Apoyos Educativos en III Ciclo y Educación Diversificada, Orientaciones para aplicar la estrategia (MEP, sf).
- Atención a estudiantes sordos mediante una propuesta específica de Educación Abierta: este era un proyecto en revisión desde el año 2020. El objetivo era brindar apoyo a la población estudiantil sorda que requería intervenciones educativas específicas, prolongadas y de mayor intensidad. Tenía un currículo específico que responde a sus características y necesidades personales, que les permita cursar los estudios en III Ciclo y Educación Diversificada. Este proyecto empezó en un

proceso de cierre técnico (MEP, 2020), sin embargo, se pretende que después del presente año 2024 este servicio deje de existir. (Ovares, Salazar, González, Ramírez y Barboza, 2025).

De la misma manera, los escritores indican que, a escala nacional, para el año 2022 se registró que en las 27 (veintisiete) regiones educativas se proporciona educación a individuos con discapacidad auditiva en establecimientos de educación pública. El Ministerio de Educación Pública (MEP) ha enfatizado que estos servicios se clasifican en las siguientes categorías: apoyos en educación secundaria, aulas integradas en audición y lenguaje, modalidad itinerante en audición y lenguaje, así como el tercer ciclo y el ciclo diversificado vocacional con grupos multinivel. Lo anterior se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 2. Costa Rica – Servicios educativos a nivel nacional en la atención de personas sordas, 2022.

<i>Tipo de servicio</i>	<i>Cantidad de personas sordas en los servicios</i>	<i>Cantidad de regiones</i>
<i>Apoyos en secundaria grupo sordos</i>	15	10
<i>Aulas Integradas en Audición y Lenguaje</i>	9	7
<i>Itinerante en Audición y Lenguaje</i>	331	21
<i>III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional Grupo Multinivel</i>	26	18
<i>Servicios Educativos de Sordos Adultos</i>	38	1

Fuente: Tomado y adaptado por Ovares, Y, Salazar, I, González, A, Ramírez, G y, Barboza, N del Departamento de Estadísticas del MEP (2022)

A lo largo de la trayectoria histórica de la educación para personas con discapacidad auditiva en el país, se puede observar un cambio que se desplaza desde la imposición del enfoque oral hacia la aceptación de modelos más inclusivos y bilingües. Sin embargo, esta metamorfosis

ha estado definida por decisiones tomadas predominantemente desde la perspectiva de quienes oyen, lo que ha dificultado que el sistema educativo se adapte plenamente a las exigencias y derechos de la comunidad sorda.

La situación es similar en lo que respecta a la educación de estudiantes sordos y la Lengua de Señas Costarricense: en el año 2025, a pesar de su reconocimiento legal como lengua materna, aún no se cuentan con programas que se diseñen y organicen con base en ella. Ante esta falta, incluir a estudiantes sordos en escuelas regulares bajo el argumento de ofrecer “igualdad de condiciones” no representa una auténtica solución, sino más bien una forma de exclusión enmascarada por buenas intenciones.

Dentro de este marco, los avances en normativas y programas, como la diversificación de servicios especializados y la implementación de currículos bilingües, evidencian un compromiso institucional en desarrollo; sin embargo, son claramente insuficientes si no se asegura la participación activa de las personas sordas en los procesos de toma de decisiones y no se ubica la Lengua de Señas Costarricense en el núcleo del proceso educativo.

Este cambio sólo se podrá establecer un sistema educativo que no solo integre, sino que realmente incluya y valore tanto las capacidades como la identidad cultural de la comunidad sorda, convirtiéndose en una herramienta efectiva de equidad, desarrollo integral y justicia social en la República de Costa Rica.

2.2 Marco Conceptual

Este segmento de la investigación está diseñado para ofrecer un conjunto de definiciones que aclaran los supuestos asociados al tema en cuestión, con el propósito de promover una mejor comprensión de este.

2.2.1 Aprendizaje Accesible

Partiendo del entendimiento de la accesibilidad como aquellas:

Medidas adoptadas, por las instituciones públicas y privadas, para asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso, en igualdad de condiciones con los demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y

las tecnologías de la información y las comunicaciones y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público. Estas medidas incluyen también la identificación y eliminación de dichas barreras (Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, s.f.).

El aprendizaje accesible es entendido como “el proceso de diseñar contenido educativo y cursos que brinden acceso al aprendizaje a todas las personas, independientemente de sus diferencias. Parte de esto consiste en conectar a las personas con recursos de aprendizaje que les resulten útiles, ya sea ofreciendo subtítulos para personas con pérdida auditiva o facilitando el uso de tecnologías de asistencia. El aprendizaje accesible es un proceso dinámico y continuo que busca democratizar la educación” (Wilson, 2024).

2.2.2 Comunidad Sorda

De forma inicial, resulta importante evidenciar que, la comunidad sorda, según lo expresado por el autor Rodríguez (2005), no puede ni ha de ser confundida, ni entendida, como un colectivo homogéneo. Dentro de la propia comunidad se hacen distinciones:

- a) Sordos prelingüísticos o prelocutivos: personas que han nacido sordas, o que han perdido la audición en una edad muy temprana, que no conocen la lengua oral.
- b) Sordos postlingüísticos o postlocutivos: personas que perdieron la audición habiendo tenido ya conocimiento de la lengua oral.
- c) Sordos con alguna cuestión de audición que utilizan audífonos.
- d) Sordos, hijos de padres sordos.
- e) Sordos, hijos de padres oyentes.
- f) Hermanos y otros familiares oyentes de sordos.
- g) Sordos que se consideran oralistas acérrimos.
- h) Sordos que se consideran signantes acérrimos.
- i) Sordos que se consideran bilingües (lengua signada y oral).

(Rodríguez, 2005, 155)

Ligado a ello, García (2004) expone que, la pertenencia a la Comunidad Sorda se define:

- a) Por el uso de la lengua de signos;
- b) Los sentimientos de identidad grupal;
- c) El auto reconocimiento y la identificación como Sordo.

En este contexto, es fundamental señalar que no todas las personas sordas costarricenses se identifican como miembros de la comunidad sorda. Esta distinción no sugiere de ningún modo que haya una disminución en el respeto hacia sus derechos, ni que se vea afectada la lucha colectiva por la inclusión y la justicia. En realidad, se trata de una respuesta a la variedad de experiencias, identidades y maneras de interactuar con la sordera que coexisten dentro de la misma población.

Esto se debe a que la cultura de las personas sordas a menudo tiene su origen en el contexto educativo que rodea a cada individuo sordo, dado que es en estos entornos donde la lengua de señas típicamente se desarrolla y se asimila. No obstante, como se mencionó anteriormente, gran parte de la población sorda nace en familias oyentes, lo que implica que muchos de ellos no logran integrarse plenamente en la cultura sorda. Esto ocurre porque, con frecuencia, asisten a instituciones educativas convencionales y reciben terapia del lenguaje, lo que les permite avanzar en el desarrollo del habla como medio de comunicación. Sin embargo, esto no excluye a aquellos que, a pesar de provenir de familias oyentes, se unen a escuelas para personas sordas; en tales contextos, tienen la oportunidad de conocer la cultura sorda y, simultáneamente, optar por integrarse en ella.

2.2.3 CODA / HOPAS

El término "CODA" se constituye como el acrónimo de "Child of Deaf Adults", que en español se traduce como "Hijo Oyente de Padres Adultos Sordos" u "HOPAS". Es importante señalar esta distinción, ya que este término incluye a todos los individuos oyentes que tienen padres sordos, ya sea uno o los dos.

Según Gala (s. f.), los CODA a menudo se integran en la comunidad sorda, a pesar de ser oyentes, debido a su representación de la cultura sorda y su compromiso como defensores de la causa de la sordera, asimismo, resulta importante añadir que muchas personas HOPAS crecen con la lengua señas como primera lengua y el idioma nativo del país como segunda lengua.

2.2.4 Cultura Sorda

Las personas sordas, al representar una minoría lingüística comparten experiencias vitales similares, las cuales, se manifiestan a través de la cultura sorda. Ante ello, Gala (s.f.) evidencia que, la Federación Mundial de Sordos ha comentado que la cultura sorda puede verse conformada por aspectos tales como: creencias, actitudes, historia, normas, valores, tradiciones literarias y arte compartidos por las personas sordas.

De la misma forma, Gala (s.f.) señala que, la cultura sorda se basa en 5 (cinco) aspectos clave que la representan, los cuales con:

1. **Lenguaje:** el uso de la lengua de señas , como ya hemos mencionado y seguiremos mencionando. Es importante saber que las lenguas de señas tienen su propia composición y reglas estructurales y gramaticales. No son simplemente una versión traducida por señas de la lengua oral del país.
2. **Valores:** Es fundamental preservar la literatura, el patrimonio y otras formas de arte y legados en lengua de señas. Además, se valora enormemente la comunicación clara .
3. **Tradiciones:** Historias de otras generaciones de sordos, experiencias compartidas y participación en eventos importantes para la comunidad.
4. **Normas:** La etiqueta comunicativa es fundamental. Es fundamental conocer la importancia del contacto visual, cómo comunicarse y captar la atención de las personas adecuadamente. Por ejemplo, al llamar a alguien, en lugar de gritar su nombre, intenta tocarle el hombro o encender y apagar las luces con delicadeza.
5. **Identidad:** aceptarse y reconocerse como parte de esta comunidad, participando y estando orgulloso de su cultura y herencia. (Gala, s.f.).

2.2.5 Derecho Humano

Según la Organización de las Naciones Unidas (s.f.) los derechos humanos son “derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición”.

Sin embargo, Pérez (s.f.) añade una conceptualización importante al definir los derechos humanos como “un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humana, las cuales deber ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional”.

Adicional a las definiciones anteriores, es importante señalar que, los derechos humanos pueden ser clasificados según su aplicación y estudio en las siguientes categorías: políticos, sociales, civiles, económicos y culturales.

2.2.6 Discapacidad

Según lo establecido en la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Ley N° 7600) la discapacidad es una:

Condición que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo y las barreras debidas a la actitud y el entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, s.f.).

2.2.7 Educación Accesible

Según lo expuesto en el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad, la palabra accesibilidad hace referencia al “conjunto de características que debe disponer un entorno, producto o servicio para ser utilizado en condiciones de confort, seguridad e igualdad para todas las personas y, en particular, por aquellas que tienen alguna discapacidad” (Peralta, 2007).

A partir de esta conceptualización, la educación accesible, “busca abordar la discordancia entre las necesidades de una persona y lo que ofrece el sistema. Se trata de comprender las diferencias individuales y conectar con las personas en sus propias circunstancias” (Wilson, 2024).

En relación con lo mencionado, es esencial subrayar que, para alcanzar una inclusión genuina de las personas con discapacidad auditiva en el sector educativo, no es suficiente con ofrecer las adaptaciones y apoyos necesarios. Es crucial promover una cultura de empatía y aceptación, en la que los estudiantes no sean excluidos debido a sus particularidades. Asimismo,

dichas adaptaciones deben ser accesibles y naturales, evitando que los estudiantes deban solicitarlas de manera explícita cada vez que las requieran.

2.2.8 Educación Inclusiva

Según Muñoz (2007), el concepto de educación inclusiva se ha construido “gracias a las luchas y los aportes de las personas con discapacidad, de sus familias y organizaciones”. Sin embargo, este concepto supone dos procesos íntimamente relacionados:

Por un lado, cuestiona la educación tradicional (patriarcal, utilitarista y segregadora) y, por otro lado, se refiere a un mecanismo específico que busca asegurar una educación apropiada y pertinente para las personas con discapacidad y para otros grupos discriminados, motivo por el cual aspira a ser un modelo sistémico y sistemático (Muñoz, párr 10, 2007).

2.2.9 Igualdad y Equidad en la Educación

La igualdad consiste en brindar a todos las mismas herramientas para alcanzar el mismo objetivo. Esto sería eficaz si todos tuvieran las mismas necesidades y partieran del mismo punto, pero rara vez es así. La realidad es que, si se les da a todos las mismas herramientas, sólo algunos tendrán éxito” (Wilson, 2024).

Mientras que, la equidad es aquella que “reconoce las necesidades, capacidades y circunstancias individuales de cada persona. Proporciona herramientas alternativas o adicionales para que todos puedan alcanzar un objetivo común a su manera” (Wilson, 2024).

2.2.10 Persona Sorda

Según Hidalgo (2023) una persona sorda es aquella que, “partir de su funcionalidad auditiva reducida o inexistente, adquirida desde su nacimiento o a lo largo de su vida, se ha desarrollado como persona eminentemente visual, tiene derecho a acceder y usar la lengua de señas, a poseer una cultura sorda e identificarse como miembro de una comunidad lingüística y cultural minoritaria”.

2.3 Marco Referencial

En el área de las Relaciones Internacionales, las teorías son vistas no solo como nociones abstractas, sino como herramientas clave básicas para entender las dinámicas de fuerza, valores y actos que forman el mundo hoy. Estos puntos de vista dan la oportunidad de mirar no solo los tratos entre países, sino también las partes éticas, sociales y culturales que afectan las relaciones mundiales.

En este apartado se integran tres enfoques que resultan fundamentales y complementarios, los cuales son: la Teoría de los Derechos Humanos, que da una base universal para la dignidad y la justicia, viendo la enseñanza como un derecho inalienable y vinculante para los gobiernos; el Socioconstructivismo, resalta la importancia de crear entornos internacionales que permitan a las personas con discapacidad desarrollarse plenamente; y, finalmente, el Buen Vivir, el cual, ofrece una crítica profunda a la discriminación estructural vigente, la cual es producto del sistema colonizador.

La convergencia de estas tres perspectivas no solo hace más rico el análisis del presente estudio, sino que pone la educación inclusiva como un eje estratégico dentro del plan mundial de derechos, reconocimiento y sostenibilidad humana, retando las viejas reglas y haciendo más grande la idea de trabajar conjuntamente para vivir en armonía dentro del escenario internacional.

2.3.1 Teoría de los Derechos Humanos

Partiendo del concepto anterior sobre Derechos Humanos es importante destacar que, un derecho humano no implica una serie de libertades, poderes, capacidades, inmunidades y merecimientos para sus titulares, ya que, el correlativo de un derecho “subjetivo” (como lo son los derechos humanos) recaen en una obligación para sus titulares. Así que, si planteamos que alguien es titular de un derecho, entonces por consiguiente tiene que existir un tercero obligado a respetar, proteger, garantizar y promover su vigencia en la práctica. En el caso propio de los Derechos Humanos, el tercer obligado por excelencia es el Estado.

Asimismo, como sugiere la frase “sin distinción de” expuesta en instrumentos de derecho internacionales, tales como: la Carta de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o la

Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), los derechos humanos son de carácter universal (Anaya, 2021).

Históricamente, los derechos humanos son una construcción del pensamiento y las luchas sociales, con raíces claras en la historia de las ideas. Sin embargo, su incorporación formal al campo de las Relaciones Internacionales ocurrió tras la inclusión entre los propósitos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 1945 y la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en el año 1948 (Anaya2021).

Este paso otorga a los Derechos Humanos un estatus internacional, situándolos como “una aspiración legítima y una obligación, no solamente de los Estados, actuando por sí mismos y/o dentro de sus respectivas jurisdicciones, sino de la comunidad internacional en su conjunto y de la propia ONU y sus órganos”.

A partir de entonces, se fue consolidando un régimen internacional denso y complejo en materia de derechos humanos (Anaya, 2017), el cual se compone de un conjunto de:

- a) Principios: dignidad humana, igualdad en valor y derechos (universalidad); internacionalismo; inalienabilidad, interdependencia e indivisibilidad.
- b) Normas y reglas: el listado de derechos humanos en sí y las obligaciones correlativas del Estado (de respeto, protección, garantía y promoción), así como las obligaciones procedimentales de los Estados para con los órganos del régimen internacional (por ejemplo, elaborar informes periódicos para los órganos de tratados).
- c) Órganos de toma e implementación de decisiones: por ejemplo, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU, el Comité contra la Tortura de la ONU, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), etcétera. (Anaya, 2021).

A partir de lo anterior, podemos afirmar que, los Derechos Humanos, al ser normas universales, limitan la soberanía estatal y la convierten en asuntos internacionales bajo la existencia de un orden que se fundamenta en la protección de la dignidad humana. Bajo este contexto, el artículo 26 (veintiséis) la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en sus primeros 2 (dos) puntos establece lo siguiente:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

(Organización de las Naciones Unidas, 1948).

Es por ello por lo que, la educación inclusiva debe ser considerada un derecho esencial cuyo acceso y calidad no deben depender de la arbitrariedad del Estado ni ser vistas como un favor. Cualquier forma de exclusión en el ámbito educativo, especialmente hacia poblaciones vulnerables como las personas con discapacidad o diversidad funcional, constituye una clara infracción de sus derechos humanos. Esta violación adquiere una dimensión particularmente grave y sistémica en el caso de las personas sordas, cuando se les impide acceder a una educación que satisfaga sus necesidades específicas, como la provisión de intérpretes de lengua de señas y el establecimiento de políticas públicas inclusivas.

Por consiguiente, la ausencia de condiciones adecuadas para la educación de las personas sordas impacta directamente su derecho a la igualdad, la no discriminación, la dignidad y la participación plena en la vida social. Reconocer esta realidad como una transgresión de los derechos humanos es un llamado urgente a los Estados y a la comunidad internacional para implementar medidas legales, políticas y sociales que aseguren una educación inclusiva auténtica y eficaz. Además, resalta que la reivindicación de la educación inclusiva es una solicitud legítima fundamentada en derechos universales, y no una simple prerrogativa sujeta a la voluntad o el buen juicio del Estado.

2.3.2 Teoría del Socioconstructivismo

De acuerdo con Ibáñez (2015), el socioconstructivismo emergió en los años noventa como una teoría crítica e innovadora, impulsada por dos elementos esenciales: el colapso de la Guerra Fría y las limitaciones de las teorías predominantes de la época, tales como el neorrealismo y el neoliberalismo, para prever y clarificar los significativos cambios estructurales que tuvieron lugar en el sistema internacional.

En este marco, el constructivismo se planteó como una opción teórica que proporciona una visión diferente del orden internacional, fundamentada en la noción de que las interacciones y conductas de los diversos actores del sistema internacional son tan cruciales como los factores materiales para entender la política a nivel global. Este crecimiento, según Ibáñez (2015), también refleja una transformación más extensa dentro de las Ciencias Sociales, caracterizada por la modernidad reflexiva, que desafía la noción de objetividad absoluta del racionalismo y valora el papel intersubjetivo en la formación de la realidad social, un aspecto esencial para múltiples expertos en constructivismo.

En el ámbito específico de las Relaciones Internacionales, el constructivismo se estableció progresivamente durante la parte final del siglo XX. Según Ibáñez (2015), su mayor proliferación se produjo posteriormente a la divulgación de obras significativas de autores como Nicholas Onuf y Alexander Wendt. Sin embargo, de acuerdo con la síntesis genealógica de Emanuel Adler, deben ser consideradas también las aportaciones de Karl Deutsch en el análisis de las comunidades de seguridad, así como las de Ernst Haas en su elaboración del neofuncionalismo, como antecedentes relevantes que presagiaron el advenimiento del constructivismo en esta área de estudio.

En consecuencia, se acepta que el socioconstructivismo constituye una corriente teórica que argumenta que el sistema internacional y sus dinámicas no se fundamentan únicamente en elementos materiales o intereses permanentes. En cambio, son el resultado de construcciones sociales que emergen de las interacciones, normas, identidades, discursos y prácticas que se comparten en el ámbito internacional.

Al aplicar esta perspectiva a la discapacidad como entrelace para la teoría del socioconstructivismo y el tema en estudio, este enfoque promueve el entendimiento de la

diversidad funcional o discapacidad no únicamente como una limitación física o médica propia de la persona, sino como una construcción social que está determinada e influenciada por las normas, valores y prácticas que predominan en la sociedad, por ende, la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad se fundamenta en la manera en que las interacciones y los discursos sociales reconocen o excluyen sus derechos, capacidades e identidades.

Esta visión aplicada propiamente al ámbito educativo se refleja en un conjunto de propuestas orientadas a comprender y explicar los procesos educativos, pedagógicos y didácticos. Estas propuestas están fundamentadas en las teorías constructivistas que abordan el desarrollo, el aprendizaje y los procesos psicológicos (Gutiérrez, Buriticá & Rodríguez, 2011).

Por esta razón, se hace imperativo establecer espacios seguros y accesibles para individuos con discapacidad en el entorno educativo. No basta únicamente con adaptar la infraestructura de las instituciones, sino que es esencial crear ambientes inclusivos que fomenten valores de respeto, aceptación y reconocimiento dentro de toda la comunidad estudiantil. Así, se logra que las personas con discapacidad puedan alcanzar su máximo potencial al enfrentar la discriminación, el hostigamiento y cualquier forma de exclusión, promoviendo interacciones interpersonales constructivas y el reforzamiento de identidades empoderadas.

2.3.3 Teoría del Bien Vivir

La teoría del “Bien Vivir” surge como una alternativa en la existencia social que se propone desafiar la dominación global del poder, consecuencia de los procesos coloniales. Según Quijano (2020), el Bien Vivir se define como “una forma de vida social, con un horizonte histórico de sentido particular y distintivo, que contrasta radicalmente con la Colonialidad Global del Poder y la Colonialidad / Modernidad / Eurocentrada.”

Esto sugiere que esta teoría no se limita a ser un ideal ético o cultural, sino que se presenta como un conjunto de prácticas sociales enfocadas en la producción y mantenimiento democrático de una sociedad alternativa que cuestiona el patrón histórico de dominación y explotación impuesto por la colonización y el capitalismo a nivel internacional, configurando así el sistema mundial actual.

En este marco, el Bien Vivir se presenta como una crítica directa al término "desarrollo", el cual es interpretado como una paradoja centrada en Europa. Esto se debe a que, aunque en el

contexto latinoamericano se consideró como un medio para la redistribución y desconcentración del capital, en la realidad, mantuvo estructuras impregnadas de dependencia y subordinación inherentes a la colonización.

Por consiguiente, Quijano (2020) destaca que el "desarrollo" fue, especialmente en el debate latinoamericano, el término central de un discurso político. No obstante, rápidamente surgieron cuestiones complejas y contradictorias que originaron un intenso y enriquecedor debate, con repercusiones a nivel mundial, evidenciando así la magnitud y la profundidad de los conflictos de interés político y social vinculados a esta nueva dinámica de poder, particularmente en América Latina, que, a pesar de su intensidad, el debate no logró escapar de la dominación del Eurocentrismo.

Así, se puede afirmar que el resultado más significativo en la región fue la eliminación del "Estado oligárquico", pero lamentablemente, su dependencia histórica y estructural no logró, a pesar de su intensidad, liberarse de la hegemonía eurocentrista, lo que resultó en la inexistencia de un auténtico "desarrollo". Por esta razón, no puede entenderse de otra manera la constante reaparición del término, ahora, por ejemplo, como un fantasma de un pasado inconcluso.

Desde esta óptica, la implementación de la teoría del Bien Vivir en el ámbito de las Relaciones Internacionales representa una solución a los paradigmas económicos y políticos convencionales que han, a lo largo de los años, sostenido desigualdades severas dentro del esquema colonial. El concepto de Bien Vivir desafía la persistencia de un modelo centrado en Europa y enfatiza la necesidad de descolonizar las estructuras de poder, reconociendo que las actuales dinámicas internacionales son el resultado de una historia colonial que sostiene sistemas de dominación económica, cultural y política a nivel mundial.

En este marco teórico, la discriminación estructural del sistema económico mundial se considera un resultado directo de la colonialidad persistente. El capitalismo global de carácter industrial y financiero, al priorizar la acumulación y la financiarización, genera exclusión y pobreza estructural, mientras que la tecnocratización y comercialización tienen efectos perjudiciales en la subjetividad y en el acceso a recursos fundamentales. Esta crisis estructural se manifiesta en un aumento de la polarización social, en una mayor concentración del poder y en una explotación desmedida de los recursos naturales, evidenciando una crisis profunda y sistémica del orden colonial contemporáneo.

Por lo tanto, el concepto de Bien Vivir se presenta como una propuesta innovadora que no solo busca el bienestar individual, sino también la construcción democrática de la existencia social, fundamentada en principios de igualdad, reciprocidad, diversidad y una convivencia armónica con la naturaleza y los seres vivos. Este enfoque político y económico alternativo desafía las lógicas colonizadoras y mercantiles predominantes, dirigiéndose hacia una descolonización del poder que fomente nuevas formas de autoridad colectiva y gestión comunitaria.

En última instancia, esta teoría enriquece el estudio actual al revelar cómo la discriminación estructural se manifiesta en la exclusión y la desigualdad global, además de ofrecer un marco analítico y político para dismantelar jerarquías coloniales. Su enfoque contribuye a promover una globalización alternativa fundamentada en la democracia, la equidad social y el respeto por la vida. En el ámbito educativo, esta perspectiva exige no solamente la apertura de oportunidades, sino una transformación profunda del sistema, que reconozca y valore la diversidad cultural y lingüística como elementos esenciales de la vida social.

Capítulo III. Marco Metodológico

El presente capítulo es clave dentro de la investigación, debido a que, detalla los pasos, técnicas y procedimientos que se utilizarán para abordar y resolver la problemática planteada. En este apartado se trabaja con la formulación de hipótesis, las cuales pueden ser comprobadas o rechazadas a través de estudios relacionados con la temática en estudio. A lo largo de este capítulo se buscará profundizar en la problemática planteada con anterioridad, así como, definir cómo se llevará a cabo el estudio a realizar.

Con respecto a este proceso, se realizará indicando las técnicas de observación a implementar, además, se describirá cómo se realizará el proceso de recolección de datos, por medio del cual se logrará sustentar la presente investigación en curso. Esto es necesario para comprender, verificar y ajustar el conocimiento adquirido de conformidad con el método científico. Asimismo, se velará por generar una estructura clara, mediante la que se asegura validez, fiabilidad y transparencia con los resultados que se obtendrán. Con base en lo anterior, se brindaría una investigación de calidad a la sociedad, a través de la cual se puedan generar a futuro áreas de aprendizaje a profundizar.

3.1 Enfoque de la Investigación

La presente investigación será realizada bajo un enfoque mixto, mediante el cual se abordarán aspectos, tanto numéricos como teóricos. Ante ello, resulta necesario comprender que:

Chen (2006), los define como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, y señala que éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”); o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (“forma modificada de los métodos mixtos”). En resumen, los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias (Creswell, 2013a y Lieber y Weisner, 2010). Johnson et al. (2006), en un “sentido amplio” visualizan la investigación mixta como un continuo, en donde se mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de ellos o dándoles el mismo “peso” (véase la figura 17.1), donde cabe señalar que cuando se hable

del método cuantitativo se abreviará como CUAN y cuando se trate del método cualitativo como CUAL. Asimismo, las mayúsculas-minúsculas indican prioridad o énfasis. (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2014)

Como se evidencia, la finalidad del enfoque mixto se basa en comprender desde una perspectiva más holística el fenómeno en estudio, por lo que, a través de este enfoque se logrará desarrollar un estudio más integral, riguroso y útil. A su vez, es esencial contrarrestar los conceptos teóricos junto con aspectos cuantitativos, ya que, la unidad de estudio en desarrollo permite esa apertura. Es necesario profundizar en la misma, mediante este enfoque, debido a que, se podrán generar conclusiones más complejas, facilitando así, una base sólida en la toma de decisiones clave.

3.2 Diseño de la Investigación

Según los autores Roberto Hernández, Carlos Fernández y María del Pilar Baptista de la sexta edición de la “Metodología de la Investigación” publicada en el año 2014, señalan que, se entiende por método de investigación al “plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de resolver el planteamiento del problema”. Por consiguiente, tomando en consideración el punto de vista anterior, así como, la concepción de la existencia de diversos diseños de investigación, se señala que:

Hay algunas clasificaciones de los métodos mixtos, bastante similares; por cuestiones de espacio, incluiremos una sola tipología, la de Hernández-Sampieri y Mendoza (2008), que se deriva de los esquemas anteriores (concurrentes, secuenciales, de transformación e integración). Pero, antes de desplegarla es necesario revisar la simbología o notación que suele utilizarse actualmente para visualizar los diseños mixtos y que es muy útil para que los investigadores comuniquen sus procedimientos. (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2014)

Consecuentemente al análisis de los objetivos de las diferentes metodologías de diseño mixto se decide que, la presente investigación se llevará a cabo bajo el marco de un diseño transformativo secuencial, el cual, hace referencia a lo siguiente:

De acuerdo con Creswell et al. (2008), esta teoría, marco conceptual o ideología es más importante para orientar la investigación que el propio método, debido a que determina la

dirección en la cual debe enfocarse el investigador al explorar el problema de interés, crea sensibilidad para recabar datos de grupos marginales o no representados y hace un llamado a la acción. Tal teoría o marco se introduce desde el mismo planteamiento inicial. El tipo de mezcla de métodos mixtos es de conexión. El DITRAS tiene como propósito central servir a la perspectiva teórica del investigador y en ambas fases éste debe tomar en cuenta las opiniones y voces de todos los participantes y a los grupos que representan. (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2014)

Como se evidencia con anterioridad, el enfoque a utilizar proporciona una visión clara de las poblaciones afectadas. Alineado con la temática seleccionada para la presente investigación, se destaca que, dicha metodología fue seleccionada a raíz de la apertura que brinda para abordar no solo aspectos estructurales y/o normativos, sino también experiencias propias de la población sorda adulta. Ante esta dualidad entre derecho y realidad es que se opta por emplear esta metodología para desarrollar un análisis integral del acceso inclusivo de la educación universitaria para las personas sordas en la República de Costa Rica.

3.3 Fuentes de Información

Como es de conocimiento, las fuentes de información desempeñan un rol fundamental dentro de las investigaciones. De forma concreta, el autor Gallardo, H. (1991) señala que, “Llamamos fuente de información a cualquier objeto, persona, situación o fenómeno cuyas características me permiten leer información en él y procesarla como conocimiento acerca de un objeto de discernimiento o estudio”. Frente a la anterior conceptualización, se parte para analizar cómo se estructurarán los datos recabados.

Ligado a ello, el autor Gómez, J. (2025) destaca al respecto que “es necesario tomar en consideración que la proveniencia de los datos puede brindar claridad o duda frente a la naturaleza de la información. Ante esto, es clave contar con fuentes fiables y de calidad para realizar todo el proceso investigativo”. Mediante dicha premisa, se busca lograr un análisis profundo de la temática en estudio a través de información actual, relevante y de utilidad.

3.3.1 Fuentes Primarias

A través de las fuentes de carácter primario se pretende generar una evidencia y/o testimonio con respecto a la temática en estudio. Tal como lo señala el autor Suarez (2023) las fuentes primarias “son aquellas que proporcionan datos e información original y directa sobre un tema específico.”. Ante ello, el autor Gallardo, H (1991) “Las fuentes primarias ofrecen un punto de vista desde adentro del fenómeno en particular que se está estudiando”. Por ende, al tener acceso a diversas fuentes primarias, los investigadores pueden obtener una base sólida, directa e inmediata de información sin intermediarios ni interpretaciones posteriores, permitiendo con ello, la construcción de análisis críticos y argumentos basados en evidencias concretas.

Con base en lo expuesto con anterioridad, se procederá a obtener información de diversos medios, la cual, será por medio de expertos en materia de derechos humanos, educación, discapacidad, población sorda, Lengua de Señas Costarricense (LESCO), inclusividad, entre otros, en el contexto de la República de Costa Rica. Adicionalmente, se recabará información por medio de una encuesta a personas sordas ubicadas a lo largo del país que actualmente cursan o han cursado estudios universitarios en el país, con el fin de comprender su experiencia.

3.3.2 Fuentes Secundarias

Por su parte, las fuentes de carácter secundario, éstas buscan generar una interpretación y análisis de las fuentes primarias. Ante ello, el autor Suarez (2023) señala que:

Las fuentes secundarias son aquellas que proporcionan datos e información indirecta, es decir, que se basan en información ya existente y tienden a expresar un punto de vista. Estas fuentes son producidas por investigadores, historiadores, académicos, periodistas, entre otros, que utilizan fuentes primarias para elaborar sus estudios. A este tipo de información también se le denomina vulgarmente “de segunda mano” y corre el riesgo de ser alterada o manipulada. (Suarez, E, 2023)

Análogamente, el autor Gallador, H (1991) añade que, esta información puede ser obtenida a través de libros de texto, artículos académicos, enciclopedias, entre otros, los cuales, se basan en información recopilada y presentada por otros investigadores. Estos son clave, debido a que, suelen dar paso al proceso investigativo.

Específicamente, para la presente investigación se pretende recabar información de tesis universitarias, libros, informes de investigación, artículos académicos, y demás documentos pertinentes que se encuentren vinculados con la unidad de estudio. De forma más concreta, se utilizarán como fuente secundaria todo aquel material realizado por otros autores que cuenten con credibilidad y calidad para lograr consecuentemente favorecer la redacción analítica con respecto al tema en cuestión, siendo este, la educación inclusiva como derecho humano para la población sorda adulta de la República de Costa Rica a través de la labor realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el marco del objetivo de desarrollo N.º 4: Educación de Calidad.

3.4 Población y Muestra

Con la intención de focalizar el análisis en estudio, se pretende trabajar con una población y muestra en concreto. Para ello, es esencial resaltar que:

Para diferenciar las definiciones de población y muestra cito a: McClave, Benson y Sincich (2008) afirman “una población es un conjunto de unidades usualmente personas, objetos, transacciones o eventos; en los que estamos interesados en estudiar” (p. 7), y definen la muestra como “subconjunto de las unidades de una población” (p. 7). Para Lind, Marchal y Wathen (2008) definen la población como: “conjunto de individuos u objetos de interés o medidas obtenidas a partir de todos los individuos u objetos de interés” (p.7), y afirman que la muestra “es una porción o parte de la población de interés” (p. 7). De lo definido por los autores citados, está claro que la población objeto de estudio en una investigación, es el conjunto total de elementos de interés y la muestra un subconjunto de la población. (Robles, B., 2019)

Como se evidencia con anterioridad, la autora logra conceptualizar de formas diversas el término de población y muestra. Ante ello, se aclara que, para la presente investigación se estará tomando en consideración que la población corresponde al conjunto de individuos y/u objetos que se ven afectados por algún acontecimiento en particular. Mientras que, en relación con la muestra se estará considerando un subconjunto de la población total en estudio.

A raíz de ello, resulta importante comprender cómo pueden estas ser determinadas, por lo que, los autores Polit y Hungler (2000) diferencian criterios de elegibilidad, especificación del plan de muestreo y reclutamiento de la muestra, señalando que:

a) Criterios de elegibilidad: son utilizados para construir la muestra y “deben ser lo más específicos posible respecto de las características que podrían excluir a sujetos potenciales, (...) es posible que los criterios hagan necesario redefinir la población blanca y la población accesible” (p. 283). (Mucha-Hospinal, L. F., Chamorro-Mejía, R., Oseda-Lazo, M. E., & Alania Contreras, R. D., 2021).

A raíz de lo expuesto, se evidencia que, como parte del proceso de conceptualización de lo que se entiende por población y muestra, es fundamental ser específico. Por lo que, el autor Gómez, J (2025) señala que, “durante la creación de esta se podrá variar y establecer diversos enfoques, los cuales ayuden a establecer la población y muestra deseada”. De la misma forma, bajo la misma línea se debe evaluar:

b) Especificación del plan de muestreo: se realiza después de identificar la población accesible, “debe decidirse el método para seleccionar la muestra y el tamaño de esta, es probable aplicar un muestreo probabilístico para seleccionar la muestra, así como las técnicas correspondientes, en todos los casos se deben garantizar la representatividad del diseño” (p. 283). (Mucha-Hospinal, L. F., Chamorro-Mejía, R., Oseda-Lazo, M. E., & Alania-Contreras, R. D., 2021)

Partiendo de lo mencionado en el apartado anterior, se deberá desarrollar un análisis con respecto al muestreo a aplicar. Ante dichas definiciones, se fundamenta que, para la implementación de la encuesta, la población en estudio estará compuesta por personas sordas que residan o hayan residido en la República de Costa Rica y que, actualmente cursen o hayan cursado estudios universitarios tanto públicos como privados. Ante esto, las muestras serán seleccionadas de forma aleatoria buscando diversidad en cuanto a instituciones de procedencia, niveles de avance académico, provincia, entre otros elementos que sean de interés para el estudio.

Por ende, en relación con las personas entrevistadas, se definirá una población experta en materia de derechos humanos, educación, y política nacional, quienes serán definidos deliberadamente para alcanzar los objetivos deseados con la presente investigación.

Tabla 3. Personas por entrevistar.

<i>Persona</i>	<i>Área de estudio</i>	<i>Justificación</i>
Perfil Profesional 1	Relaciones Internacionales y Educación.	Relacionista Internacional y Docente enfocado en Derechos Humanos y Desarrollo, Derecho Diplomático, Geopolítica y Comercio Internacional.

Fuente: Elaboración propia.

3.5 Unidad de Análisis

De forma concreta, los autores Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014), señalan que, “Aquí el interés se centra en “qué o quiénes”, es decir, que el interés recae en los participantes, sucesos, objetos o colectividades de estudio (unidades de muestreo), lo cual, dependen del planteamiento y los alcances de la investigación”. Dentro del presente estudio, se establece que la unidad de análisis será:

La educación inclusiva como derecho humano para la población sorda adulta de la República de Costa Rica.

La unidad de análisis, establecida con anterioridad, busca abordar los objetivos planteados, así como, resolver la interrogante propuesta para el estudio. Lo anterior es realizado debido a que se pretende desarrollar un estudio de calidad, el cual, sea holístico y permita esclarecer la temática seleccionada para la presente investigación, mediante la cual se deje en claro la importancia de conocer sobre esta en la actualidad.

3.6 Instrumentos

Los instrumentos de una investigación se caracterizan por ser el pilar para llevar a cabo el análisis en curso, ya que, por medio de estos se logra llevar a cabo diversas mediciones medulares. Con respecto a ello, los autores Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) establecen que:

Es más adecuado definir la medición como “el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos”, el cual se realiza mediante un plan explícito y organizado para clasificar (y con frecuencia cuantificar) los datos disponibles (los indicadores), en términos

del concepto que el investigador tiene en mente (Carmines y Zeller, 1991). En este proceso, el instrumento de medición o de recolección de datos tiene un papel central. Sin él, no hay observaciones clasificadas.

De la misma forma, los mismos autores destacan que “Toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad”. Alineado a ello, el autor Navarro, J (2024) señala que:

Un instrumento de medición es una herramienta fundamental en una investigación científica, ya que permite obtener datos fiables, válidos y objetivos sobre la realidad que se quiere estudiar. Para ello, se debe seleccionar, diseñar o adaptar el instrumento más adecuado para cada variable, población y contexto, y se debe verificar su calidad mediante diferentes métodos y técnicas.

Partiendo de estas variables, se señala que, los instrumentos a utilizar en el presente estudio serán de carácter objetivo para conseguir brindar una perspectiva holística que a su vez brinde validez y confianza a la información, logrando con ello, generar resultados de calidad.

3.6.1 Documentos, registros, materiales y artefactos

Según los autores Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014):

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal.

Es por ello por lo que, dicho instrumento será la base para la realización del presente estudio, ya que, a través de este se llevará a cabo la recopilación de información relevante a la temática. Esto será mediante artículos académicos, documentos archivados, revistas, trabajos académicos, libros, entre otros. Lo anterior con la finalidad de brindar una mayor relevancia, así como, contextualización de lo analizado.

3.6.2 Entrevistas

La entrevista es una técnica que depende de la interacción directa entre el entrevistador y el entrevistado, la cual, tiene como objetivo explorar las opiniones, actitudes, creencias, valores, motivaciones, experiencias y comportamientos de los sujetos involucrados en el tema de investigación (Navarro, J, 2024). Es por ello por lo que, a través de las entrevistas se podrá esclarecer puntos medulares de la investigación desde un criterio más enfocado en el derecho a la educación de las personas sordas adultas en la República de Costa Rica, además, esta se llega a tomar en consideración debido a que:

La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa (Savin Baden y Major, 2013; y King y Horrocks, 2010). Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia o un equipo de manufactura. En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998). Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Ryen, 2013; y Grinnell y Unrau, 2011). En las primeras, el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla. (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2014)

Tal y como se describe con anterioridad, las entrevistas como instrumento de investigación son clave para lograr una óptima comprensión de aspectos que requieren de un conocimiento técnico y concreto de la problemática en estudio, a través del cual se obtendrá, no solo la comprensión de la interrelación de los fenómenos en análisis, sino que también se evaluará información complementaria con los demás factores que se estarán desarrollando en la presente investigación.

3.6.3 Cuestionarios

El cuestionario como instrumento de investigación resulta necesario para el presente estudio, debido a que, colabora en la comprensión de la realidad de las personas sordas que se encuentren o hayan estudiado en alguna universidad (pública o privada) ubicada a lo largo de la República de Costa Rica. Ante esto, los autores Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) destacan que:

En fenómenos sociales, tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Chasteauneuf, 2009). Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2013). Los cuestionarios se utilizan en encuestas de todo tipo.

Es por lo anterior que, el presente instrumento es relevante para el desarrollo de un estudio. Asimismo, resulta importante denotar que, a través de este se pretende, en primer lugar, comprender, desde una perspectiva cuantitativa, las posibles afectaciones que se pueden suscitar y, en segundo lugar, se busca aclarar el panorama previo a la generación de conclusiones varias en una temática clave como la que se encuentra en estudio.

3.7 Fases de Recolección de Instrumentos

El éxito de un trabajo de investigación recae principalmente en el orden que se tenga a la hora de su desarrollo, por lo que, contar con una serie de pasos a seguir resulta clave para mantener el orden, permitiendo con ello, un mejor manejo por parte del investigador de la información recolectada.

Es por lo anterior que, en esta fase del escrito, se establece el proceso a seguir para que la investigación obtenga un resultado fructífero. La recolección de instrumentos es esencial en la evaluación apropiada de la información, ya que, genera el conocimiento adecuado y necesario para comprender la información recabada. Ante lo expuesto, resulta importante tomar en consideración que:

El investigador debe decidir los tipos específicos de datos cuantitativos y cualitativos que habrán de ser recolectados, esto se prefigura y plasma en la propuesta, aunque sabemos que tratándose de los datos CUAL no puede precisarse de antemano cuántos casos y datos se recabarán (recordemos los criterios de saturación y entendimiento del problema); y desde

luego, en el reporte se debe especificar la clase de datos que fueron recopilados y a través de qué instrumentos. (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2014)

Es por lo anterior que, a través de la comprensión de los datos “cual” se pretende desarrollar de forma eficaz el presente estudio. Ante ello, se parte del establecimiento previo de los instrumentos a utilizar, debido a que, al contar con una base sólida de planificación se asegura calidad y rigurosidad, generando con ello, el alcance de resultados precisos y relevantes.

Dicho lo anterior, se determinan que las fases de esta investigación son las siguientes:

- Selección del tema de investigación.
- Ejecución del tema de investigación.
- Recolección de documentos, registros, materiales y artefactos relevantes.
- Aplicación de cuestionarios.
- Realización de entrevistas.
- Desarrollo de la información.
- Conclusiones y recomendaciones.

A partir de lo expresado con anterioridad, se menciona que, la metodología propuesta busca abordar los objetivos planteados para la presente investigación, así como, resolver la interrogante propuesta, para demostrar con ello, la relevancia de la temática para el campo de las Relaciones Internacionales y sus implicaciones en la sociedad actual y futura.

Capítulo IV. Análisis de Resultados

Costa Rica ha realizado progresos notables hacia un sistema educativo inclusivo y de alta calidad, facilitados por iniciativas locales y la cooperación con entidades internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Este progreso ha sido fundamental para fomentar programas que promueven la inclusión educativa; sin embargo, todavía existen desafíos significativos que afectan a la población sorda adulta, particularmente en lo que respecta al acceso y la retención en la educación superior. La tecnología se establece como un recurso clave para asegurar los derechos lingüísticos y cumplir con los compromisos educativos internacionales adquiridos por el país.

Este estudio tiene como propósito comparar las políticas educativas de Costa Rica con los compromisos globales que emanan de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y con el Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4: Educación de Calidad, enfocándose principalmente en los objetivos 4.3 y 4.5, que pretenden asegurar un acceso equitativo y eliminar las desigualdades educativas para las personas con discapacidades.

Se busca evaluar hasta qué punto las políticas nacionales incorporan principios de equidad, accesibilidad y relevancia, así como identificar las discrepancias entre la normativa y la realidad educativa para las personas sordas adultas. Para ello, se recopilan evidencias documentales, datos estadísticos y perspectivas de expertos, con el fin de presentar un análisis crítico sobre la consistencia y la eficacia de las políticas públicas en Costa Rica en el ámbito de la educación inclusiva.

4.1 Acciones y programas de la UNESCO para la promoción de la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Costa Rica

Según Desueza (2021) la visibilización de las personas con algún tipo de discapacidad comienza a gestarse en el ámbito internacional en 1990 con la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos, con la cual se propone la incorporación de todos los sujetos dentro del ámbito educativo, de tal manera que el artículo primero expone que “cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990, p. 3).

Posteriormente, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableció las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad, reforzando las bases para la defensa y protección de los derechos de esta población. Estas normas aportaron una definición inicial sobre la persona con discapacidad o minusvalía, entendiendo que cuenta con algún tipo de limitaciones funcionales o deficiencias físicas, mentales o sensoriales (ONU, 1994). Sin embargo, resulta importante denotar que, el término “minusvalía” que expresaba la connotación semántica hacia las poblaciones diversas quedó en desuso desde la década de los 90 (Desueza, 2021).

Estas normas establecieron con respecto a la educación lo siguiente:

Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza (ONU, 1994, p. 16).

En este mismo año, en la ciudad de Salamanca, España, se celebró una conferencia mundial que reunió a múltiples Estados, la cual dio origen a la Declaración de Salamanca. Este instrumento revolucionó la perspectiva conceptual hacia las personas con discapacidad, incluyendo términos como “Necesidades Educativas Especiales o NEE”, las cuales, reconocían que: todas las personas, independientemente de sus diferencias o dificultades, tienen derecho a una educación de calidad en ambientes inclusivos que respeten la diversidad, así como, la necesidad de promover centros educativos que respeten la diversidad y la diferencia con el fin de combatir todas las actitudes discriminatorias hacia esta población.

Es por ello por lo que, Desueza (2021) evidencia que:

Con esta declaración, se da una transformación importante en la conceptualización y el abordaje de las personas con NEE, primero porque se apuesta a la educación como medio de independencia e integración social, de tal manera que el individuo deja de ser un estorbo familiar o una carga para el Estado, y se convierte en un sujeto productivo de la sociedad; en segundo lugar, porque se le devuelven los derechos inherentes a todo ser humano, según la Carta de Derechos de los Seres Humanos promulgada por la ONU en 1945, y en tercer

lugar, porque ya no se busca la homogenización de los sujetos, sino que se persigue la optimización del individuo, a partir de la particularidad (Desueza, 2021).

Esta declaración impulsó a los gobiernos, entre ellos, la República de Costa Rica, a modificar sus sistemas educativos para garantizar el acceso y la participación plena de estudiantes con discapacidades o diversidad funcional que cuentan con necesidades educativas especiales, posicionando la educación inclusiva como un derecho fundamental.

En el contexto costarricense, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha fortalecido estas bases a través de programas concretos y redes de cooperación. Entre ellos destaca la Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO (CCCU), fundada en el año 1949 mediante el Decreto N.º 141 (ciento cuarenta y uno) firmado por el ex presidente de la República de Costa Rica, José Figueres Ferrer y el entonces Ministro de Educación, Uladislao Gámez Solano.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f.) la Comisión se creó con el “propósito de trabajar por la consolidación de los objetivos de la UNESCO en la sociedad costarricense en torno a la educación, a la ciencia y a la cultura”. Sin embargo, actualmente, la Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO (CCCU):

Es un órgano desconcentrado del Ministerio de Educación Pública, con personería jurídica instrumental, que posee como su orientación general, servir de enlace para el desarrollo de acciones de la UNESCO en Costa Rica y de coordinador de acciones a nivel regional, en pro del desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO, 2009).

Ante ello, la Comisión se encuentra compuesta por 6 (seis) comisiones y/o comités de trabajo, siendo estas:

1. Educación.
2. Juventud.
3. Memoria del Mundo.
4. El Hombre y la Biosfera.
5. Niñez y Adolescencia.
6. Patrimonio Mundial.

(UNESCO, s.f.).

Cabe destacar que el trabajo de estos comités se desarrolla mediante proyectos con un enfoque multidisciplinario, lo que les permite abordar de manera integral las diversas transformaciones sociales.

En el caso específico del Comité de Educación opera como el brazo técnico que aterriza los principios de inclusión en acciones concretas dentro de los sistemas educativos. Su misión es ser un comité receptivo a la adopción de los nuevos paradigmas tanto educativos como tecnológicos, con el fin de alcanzar la excelencia en cada Institución Educativa, en alineación con los objetivos definidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), mientras que, su visión se fundamenta en brindar apoyo y acompañamiento a los centros educativos que deseen participar de los programas que la UNESCO promueve en conjunto con la CCCU (UNESCO, s.f.).

Este comité fue constituido en el año 2017 a solicitud de entidades del ámbito educativo nacional. Desde su creación, ha implementado cursos virtuales en colaboración con la Universidad de Costa Rica (UCR), además de ofrecer capacitaciones y talleres destinados a mejorar la formación docente en cuestiones de inclusión. En el año 2018, se establecieron varias asociaciones con el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), contribuyendo a eventos como la Semana Nacional de las Personas con Discapacidad y participando en la edición de una revista y un libro. Asimismo, el comité alinea sus esfuerzos con la Agenda 2030, fomentando que la mayoría de las instituciones educativas del país conozcan, incorporen y trabajen en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, prestando especial atención al objetivo número 4, que se enfoca en garantizar una educación de calidad para todos.

Simultáneamente, se evidencia el rol de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO (RedPEA), establecida en Costa Rica en el año 1981 bajo el auspicio de la Comisión Costarricense de Cooperación con la Unesco (CCCU) y con la fundamental cooperación del Ministerio de Educación Pública (MEP). Según la Dirección de Vida Estudiantil del MEP, la RedPEA es:

Una red mundial de centros educativos que se comprometen a promover los principios y valores de la Unesco, por medio de la elaboración de métodos de enseñanza-aprendizaje innovadores, y a facilitar la interacción entre personas docentes y estudiantes de todo el

mundo. La relevancia de la RedPEA reside en llevar a la práctica una educación de calidad con enfoques de aprendizaje, y promover la sana convivencia en el centro educativo, con el propósito de favorecer la paz y el desarrollo sostenible (Dirección de Vida Estudiantil, s.f.).

De igual manera, es fundamental señalar que actualmente, la RedPEA en Costa Rica cuenta con más de 80 centros educativos miembros y varios otros en proceso de afiliación. Estas instituciones, tanto públicas como privadas, asumen el compromiso, según sus capacidades, de:

- Llevar a cabo actividades innovadoras y elaborar nuevos planteamientos, métodos y recursos pedagógicos para promover la paz y la calidad de la Educación, de acuerdo a la meta 4.7, del objetivo 4, de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Desarrollar temas definidos por la Unesco como parte del accionar de la RedPEA, tomando en cuenta las prioridades nacionales.
- Participar en iniciativas de la Unesco con proyectos emblemáticos, campañas y concursos.
- Contribuir a la calidad de la educación, mediante la mejora constante de las variables y los indicadores asociados al éxito escolar; tales como: desempeño docente, tasas de promoción, igualdad de oportunidades, equidad de género, entre otros.
- Evidenciar un compromiso institucional con la educación en, derechos humanos (DD. HH.); así como con los principios de la Carta de la Tierra.
- Reforzar la cooperación entre las escuelas en los planos nacional, regional e internacional, participando, en particular, en las alianzas temáticas, y asegurar el aprovechamiento compartido de experiencias, habilidades, recursos y prácticas idóneas.
- Poner en práctica mecanismos para documentar, sistematizar y evaluar las actividades desarrolladas a lo largo del año.
- Asegurar la visibilidad de su adhesión a la RedPEA ante la comunidad, mediante la comunicación con los padres y las madres de familia y, o, personas encargadas legales de la población estudiantil, y otras instancias públicas y privadas, para la promoción y divulgación de los objetivos y acciones que aborda la RedPEA en los medios de información y, si es posible, la creación de un sitio de Internet para tales fines.

(Dirección de Vida Estudiantil, s.f.).

A nivel global, la Agenda 2030 junto con la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 marcaron un punto de inflexión al posicionar el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (cuatro): Educación de Calidad, como la guía principal para la UNESCO y sus países miembros. En este marco, la República de Costa Rica asumió este objetivo como un modelo para sus estrategias y políticas sectoriales, involucrándose activamente en los mecanismos de cooperación promovidos por la UNESCO para facilitar el logro de estos objetivos.

Bajo este contexto, entre 2022 y 2023, la oficina de la UNESCO en San José, en colaboración con socios iberoamericanos, implementó el curso “Docentes inclusivos, escuelas inclusivas”. Este curso, enfocado en estudiantes con discapacidad, busca transformar las prácticas pedagógicas y reducir las barreras dentro del aula.

Análogamente, en el año 2025, la cooperación entre la UNESCO y Costa Rica ha integrado la inclusión con la innovación y la evidencia. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) otorgó reconocimiento a diversas instituciones educativas en América Latina por sus enfoques innovadores hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades y llevó a cabo el Primer Foro Regional sobre Educación Inclusiva, donde Costa Rica participó para compartir tecnologías accesibles y prácticas efectivas que pueden ser ampliadas.

A partir de lo expuesto con anterioridad, se puede afirmar que la labor realizada por la UNESCO en Costa Rica ha sido fundamental para establecer un sistema educativo que sea más inclusivo, justo y que respete los derechos de las personas con discapacidad. No obstante, esta labor debe continuar; es crucial intensificar los esfuerzos, innovar en las metodologías de enseñanza y reforzar las colaboraciones entre distintos sectores para abordar los numerosos retos que aún permanecen en la búsqueda de espacios educativos inclusivos para las personas con discapacidad.

4.2 Impacto de las acciones de la UNESCO en el acceso y permanencia de personas sordas en universidades costarricense entre 2014 y 2024

Las iniciativas y/o proyectos promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Costa Rica, como se mencionó en la sección

anterior, han establecido las bases para fomentar una educación más inclusiva, reconociendo el derecho universal a la educación en entornos accesibles e integrados.

En este marco, la Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO (CCCU), en colaboración con el Comité de Educación y la Red de Escuelas Asociadas (RedPEA), ha desempeñado un rol fundamental en la adaptación de estos principios globales de inclusión a prácticas concretas a nivel nacional.

Estas organizaciones han impulsado la capacitación docente y el fortalecimiento institucional, actuando como puentes entre las directrices internacionales y las necesidades específicas del contexto local. Gracias a su trabajo, la inclusión de las personas con discapacidad se ha consolidado como un componente transversal del sistema educativo costarricense, favoreciendo una mayor visibilidad y atención a esta población en todas las dimensiones educativas.

Para evaluar con precisión el impacto de dichas iniciativas en el acceso y permanencia de las personas sordas adultas en la educación superior, resulta necesario realizar un análisis detallado del período 2014–2024, etapa durante la cual se intensificaron los esfuerzos normativos y programáticos, como respuesta a la implementación de la Agenda 2030 y los 17 (diecisiete) Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En ese contexto, el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible: Educación de Calidad, y la Declaración de Incheon promovieron una visión transformadora que la UNESCO difundió por medio de sus oficinas regionales, instando a los Estados miembros a garantizar educación inclusiva, equitativa y de calidad durante toda la vida. Este enfoque motivó la creación de programas como "Docentes inclusivos, escuelas inclusivas" (2022–2023), con el fin de eliminar las barreras en el aprendizaje y promover metodologías pedagógicas que favorezcan especialmente a las personas con discapacidad, incluida la comunidad sorda. Así, estos esfuerzos normativos y programáticos buscan consolidar una educación superior accesible y equitativa para todos.

En complemento a estos programas, la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (s.f.) señala 4 (cuatro) artículos que son esenciales para el desarrollo del presente apartado, los cuales son:

Artículo 14 - El Estado garantizará el acceso oportuno a la educación a las personas, independientemente de su discapacidad, desde la estimulación temprana hasta la educación superior. Esta disposición incluye tanto la educación pública como la privada en todas las modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Artículo 15 - El Ministerio de Educación Pública promoverá la formulación de programas que atiendan las necesidades educativas especiales y velará por ella, en todos los niveles de atención.

Artículo 16 - Las personas con discapacidad participarán en los servicios educativos que favorezcan mejor su condición y desarrollo, con los servicios de apoyo requeridos; no podrán ser excluidas de ninguna actividad.

Artículo 17 - Los centros educativos efectuarán las adaptaciones necesarias y proporcionarán los servicios de apoyo requeridos para que el derecho de las personas a la educación sea efectivo. Las adaptaciones y los servicios de apoyo incluyen los recursos humanos especializados, adecuaciones curriculares, evaluaciones, metodología, recursos didácticos y planta física. Estas previsiones serán definidas por el personal del centro educativo con asesoramiento técnico-especializado.

(Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, s.f.)

Sin embargo, a pesar de la presencia de este marco normativo, la exclusión en el ámbito educativo continúa existiendo y afectando a los Estados. Así lo reflejan las estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), que indican que un "20% de los niños y jóvenes se ven diariamente marginados del sistema educativo", evidenciando los desafíos que persisten en la materialización del derecho a una educación verdaderamente inclusiva.

En Costa Rica, a pesar de los avances normativos y de las iniciativas impulsadas por la UNESCO y la CCCU, las universidades aún enfrentan obstáculos estructurales significativos para transformar los principios de inclusión en prácticas sostenibles. Entre estos retos se encuentran las limitaciones en el acceso a intérpretes de Lengua de Señas Costarricense (LESCO), la insuficiente capacitación del personal docente, la escasez de materiales accesibles y la poca adecuación tecnológica en las aulas. Estas condiciones generan una brecha considerable entre el discurso

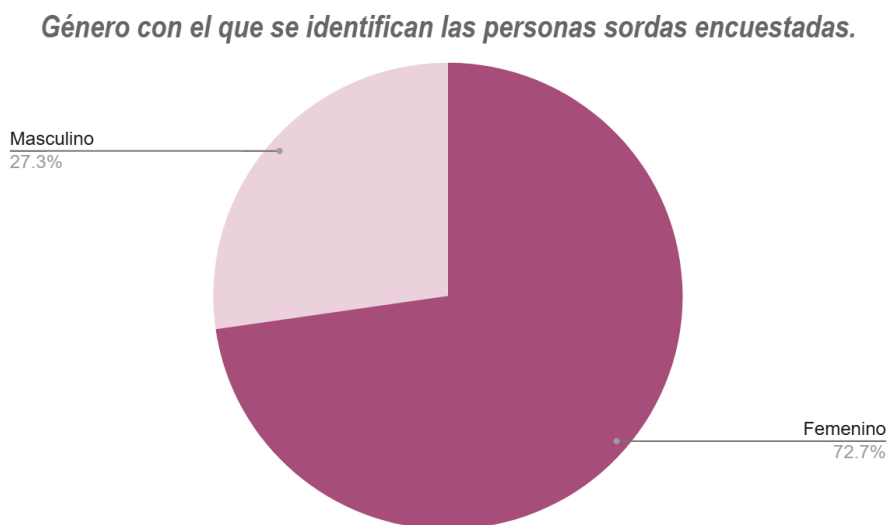
formal sobre inclusión y la experiencia cotidiana del estudiantado sordo, afectando tanto su ingreso como su permanencia en la educación superior.

En este sentido, el presente estudio buscó comprender la perspectiva de personas sordas adultas en la República de Costa Rica respecto al acceso y permanencia en la educación universitaria. Para llevar a cabo este estudio, se diseñó una encuesta titulada “Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas” para examinar si existe una correlación entre las declaraciones que promueven una "auténtica inclusión" y las experiencias de adultos sordos costarricenses. Además, es relevante mencionar que las muestras fueron recolectadas de manera aleatoria y en línea mediante el uso de la plataforma Microsoft Forms.

La muestra final estuvo conformada por 11 (once) personas, cuya identidad no se revela para salvaguardar su privacidad. De igual forma, es importante destacar que el trabajo de campo se llevó a cabo entre el 03 de septiembre de 2025 y el 17 de octubre de 2025.

En relación con el perfil de las personas encuestadas, se iniciará haciendo referencia al género con el cual se identifican los encuestados. En el gráfico que se presenta a continuación, se puede apreciar esta información:

Gráfico 2. Género con el que se identifican las personas sordas encuestadas.

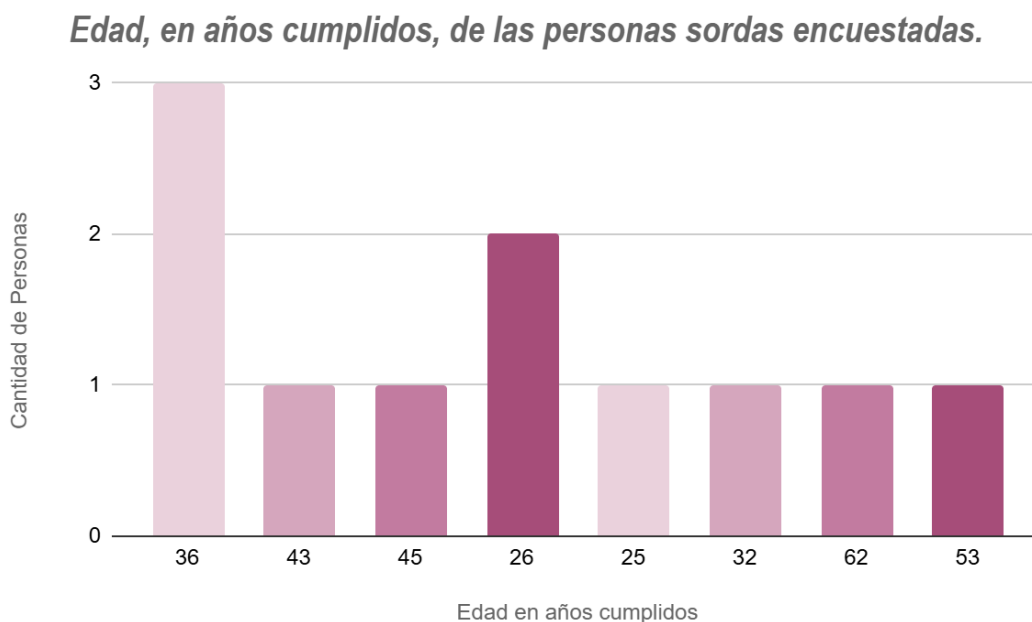


Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

El gráfico revela una notable inclinación hacia el género femenino, con un 72.7%, en comparación con un 27.3% correspondiente al género masculino. No obstante, estos resultados no comprometen la validez de las respuestas recolectadas, dado que esta discrepancia es significativa al ilustrar la variedad existente, lo que facilita la captura de diversas opiniones al no restringirse a una única perspectiva homogénea.

Por otro lado, se manifiesta una considerable diversidad en las edades de los participantes de la encuesta. Esto se detalla a continuación:

Gráfico 3. Edad, en años cumplidos, de las personas sordas encuestadas.

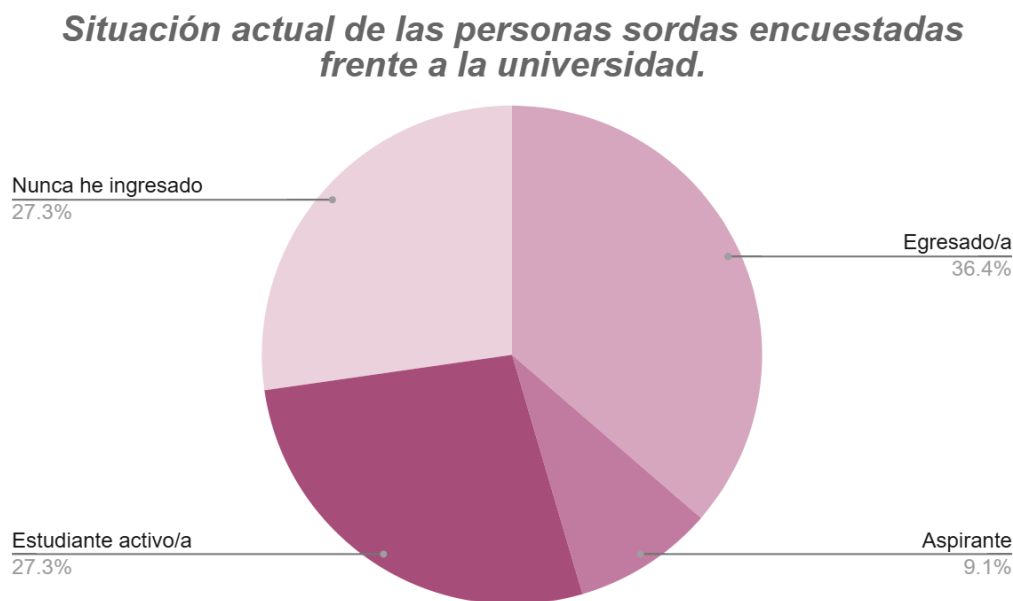


Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Dentro de este análisis, se visualiza como, la edad mínima representada es de 25 (veinticinco) años, mientras que la mayor corresponde a 62 (sesenta y dos) años, a su vez, las edades que se repitieron corresponden a 26 (veintiséis) años con 2 (dos) personas y 36 (treinta y seis) años con 3 (tres) personas.

Una vez realizadas estas preguntas introductorias se procedió a conocer las diferentes situaciones en las que se encuentran los encuestados frente a la universidad. Por lo tanto, se recopiló la siguiente información:

Gráfico 4. Situación actual de las personas sordas encuestadas frente a la universidad.

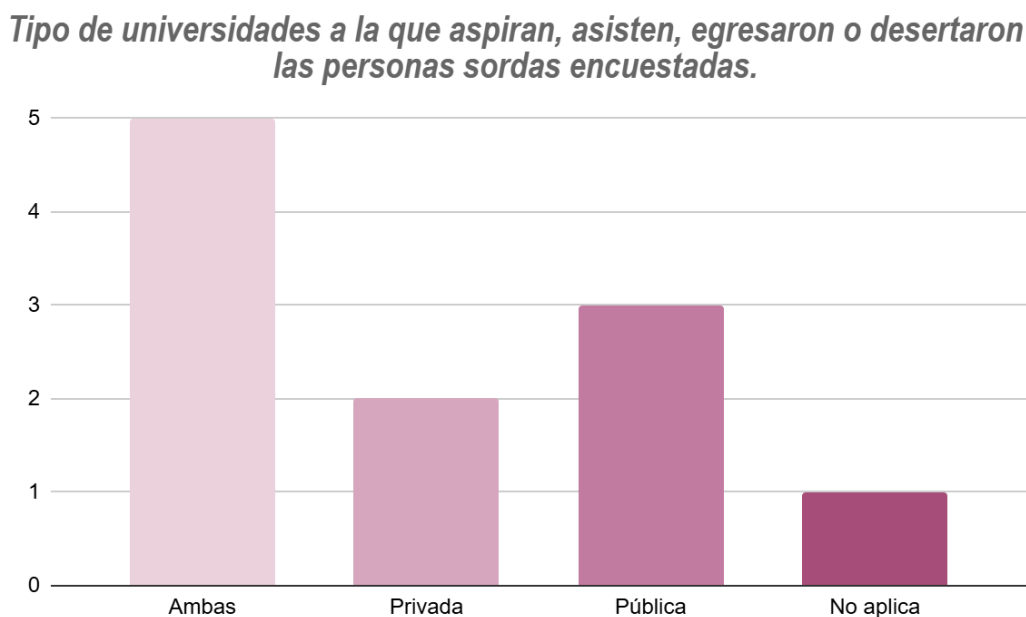


Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Esta interrogante arrojó que el 9.1% de los encuestados tienen la intención de matricularse en una institución universitaria, mientras que un 27.3% nunca ha asistido a la universidad. Al mismo tiempo, el 27.3% representa a individuos sordos que están cursando actualmente sus estudios, y, por último, el 36.4% corresponde a aquellos que han completado sus estudios universitarios. Estos datos evidencian diversas etapas en el proceso educativo de las personas sordas.

Profundizando en esta conexión, resultó indispensable indagar sobre el tipo de universidad a la que las personas encuestadas aspiran, asisten, se graduaron e inclusive a las cuales desertaron.

Gráfico 5. Tipo de universidades a la que aspiran, asisten, egresaron o desertaron las personas sordas encuestadas.



Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Bajo esta premisa, el 45.5% de las personas encuestadas se alinean a universidades de carácter tanto público como privado, mientras que, el 27.3% se inclinan por universidades públicas y, 18.2% se inclina por universidades privadas. Además, únicamente una persona indicó como respuesta “no aplica”, lo cual, nos evidencia que casi la totalidad de personas sordas considera alguna modalidad universitaria.

No obstante, al recibir una diversidad de respuestas a la pregunta anterior, es crucial entender las razones que llevaron a los encuestados sordos a elegir una universidad específica. Con este objetivo, se dialogó con docentes del Centro Integral de LESCO (CILESCO) para establecer un conjunto de factores que comúnmente provocan el rechazo hacia una universidad por parte de una persona sorda. Así, la respuesta a esta consulta brindó la opción de seleccionar todas las alternativas con las que se sintieran alineados. Además, se creó un espacio para que pudieran agregar cualquier razón que consideran ausente.

Para lograr una mayor visibilidad de los resultados, esta información se recabó dentro de la siguiente tabla:

Tabla 4. Motivos de deserción o no ingresó a la universidad de las personas sordas encuestadas.

<i>Opciones brindadas</i>	<i>Número de personas que seleccionaron</i>
<i>Falta de intérpretes</i>	6
<i>Falta de apoyo docente</i>	5
<i>Tecnología inaccesible</i>	3
<i>Discriminación</i>	4
<i>Prefiero no responder</i>	1
<i>N/A</i>	1
<i>Otros</i>	1 - La carrera no era lo mío y después por puntos no pude entrar a la que sí quería entonces opté por privado

Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Se puede notar que entre las causas que han llevado a la deserción o el no ingreso a la universidad por parte de personas sordas se encuentra mayormente la falta de intérpretes. Esto subraya la necesidad de contratar intérpretes que puedan asistir a los estudiantes. Seguidamente, se observa la carencia de apoyo docente, lo que pone en manifiesto la urgencia de contar con un acompañamiento pedagógico adecuado, así como, la relevancia de fomentar en los docente el interés y necesidad por aprender Lengua de Señas Costarricense (LESCO).

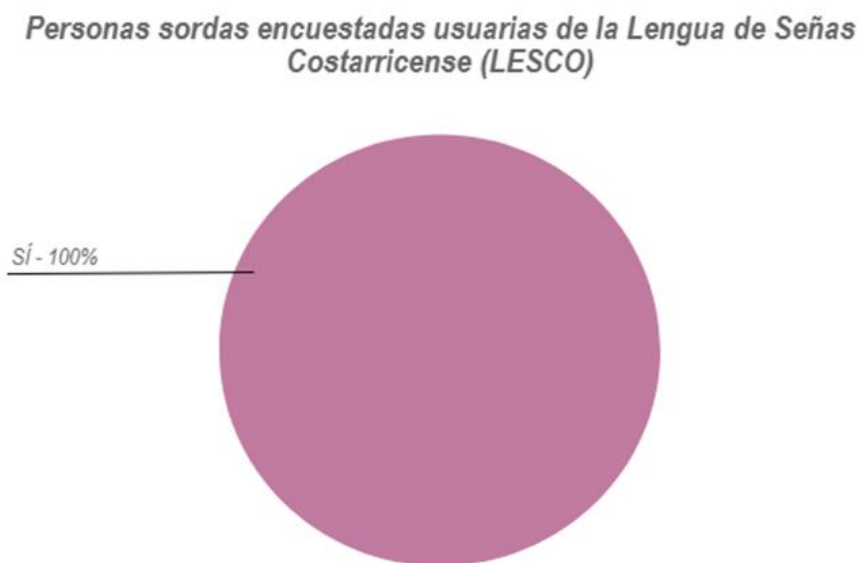
Más abajo se presenta la inaccesibilidad tecnológica, lo cual demuestra que las herramientas y recursos tecnológicos disponibles en la actualidad no siempre cumplen con las demandas de accesibilidad que requieren las personas sordas. Asimismo, la discriminación se

destaca como un problema social que persiste, impactando de forma negativa en la permanencia y el bienestar.

En menor proporción, una persona decidió no contestar, posiblemente debido a motivos personales o a la sensibilidad del tema, mientras que otra mencionó que la cuestión no era relevante en su caso. Por último, la categoría “Otros” incluye una experiencia particular, donde la elección de la carrera y las restricciones del sistema de puntos influenciaron la decisión de optar por una universidad privada, evidenciando que factores tanto individuales como estructurales también juegan un papel en las decisiones educativas.

Teniendo en cuenta estas diversas experiencias, es de suma importancia examinar la manera en que los encuestados se conectan con su identidad cultural y lingüística. Por ello, se incorporan interrogantes relativas al uso de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) junto con su pertenencia a la Comunidad Sorda de Costa Rica. Estos elementos son esenciales para entender no sólo las limitaciones y ayudas en el contexto educativo, sino también cómo la conexión con la comunidad sorda afecta la experiencia y la posibilidad de acceder a la educación superior.

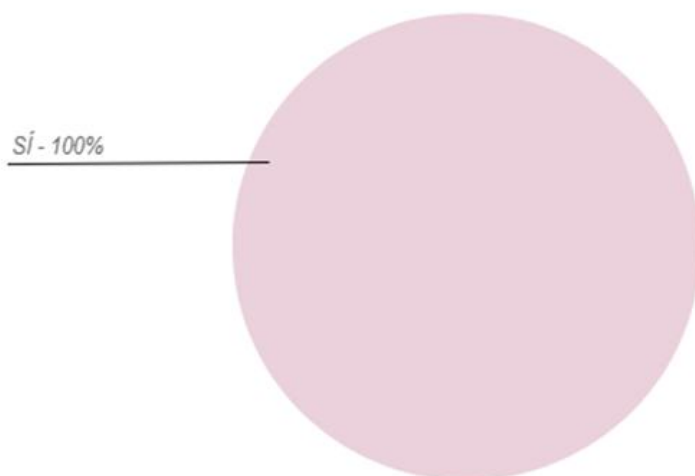
Gráfico 6. Personas sordas encuestadas usuarias de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO)



Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Gráfico 7. Pertenencia de las personas sordas encuestadas a la Comunidad Sorda de Costa Rica.

Pertenencia de las personas sordas encuestadas a la Comunidad Sorda de Costa Rica.

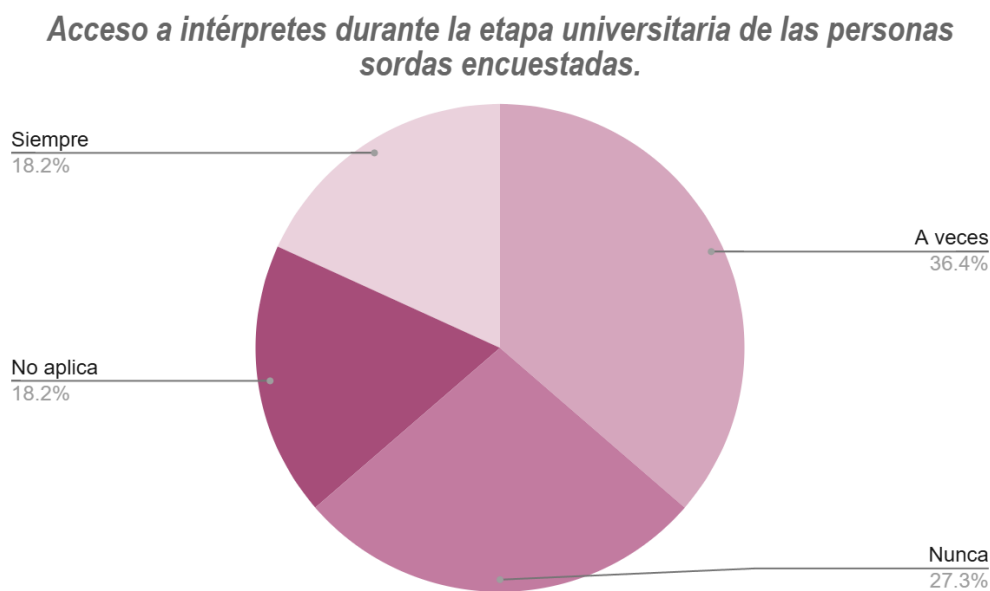


Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

La totalidad de los encuestados, equivalente al 100%, emplean la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) y se identifican como miembros de la Comunidad Sorda de Costa Rica, lo que evidencia un vínculo lingüístico y cultural sólido entre los participantes. Esto sugiere que todos los encuestados mantienen una identidad compartida, fundamentada en el uso de su idioma natural y en la vivencia conjunta dentro de la comunidad sorda. Esta cohesión lingüística y cultural es crucial para entender sus necesidades, obstáculos y aspiraciones en los ámbitos educativo y social, dado que la utilización de la LESCO no solo promueve un intercambio comunicativo, sino que también refuerza el sentido de pertenencia y la defensa de sus derechos.

En este marco, es crucial investigar si a lo largo de su tiempo en la universidad se les proporcionó intérprete, puesto que este apoyo es vital para garantizar una comunicación eficaz y la accesibilidad en la formación académica. La existencia de intérpretes es un reflejo significativo del nivel de inclusión que las instituciones garantizan a las personas con discapacidad auditiva, constituyendo así un indicador esencial para analizar su vivencia y continuidad en el ámbito universitario.

Gráfico 8. Acceso a intérpretes durante la etapa universitaria de las personas sordas encuestadas.

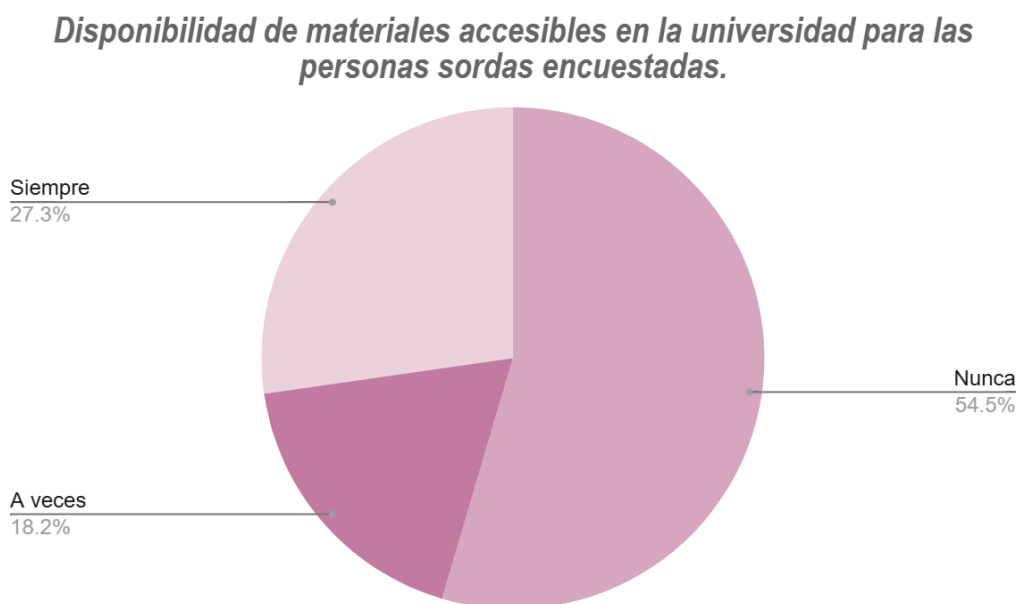


Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Los hallazgos muestran que, aunque una parte considerable de los encuestados con discapacidades auditivas recibe asistencia de intérpretes de manera regular u ocasional, todavía hay un número significativo (27.3%) que no ha tenido acceso a este recurso esencial. La ausencia de este apoyo puede restringir gravemente la accesibilidad y la capacidad de aprovechar la educación superior. Además, el 18.2% de aquellos a quienes no se les aplica el apoyo refleja una variedad de experiencias o circunstancias individuales. En su conjunto, estos datos subrayan la urgencia de mejorar la disponibilidad continua y adecuada de intérpretes para asegurar una educación inclusiva y justa para las personas con discapacidad auditiva.

Dada esta situación, resulta igualmente importante examinar si los participantes en la encuesta tienen o tuvieron acceso a recursos accesibles, como videos subtitrados o la interpretación en Lengua de Señas Costarricense (LESCO), resúmenes visuales, transcripciones, entre otros, dado que estos recursos apoyan el trabajo de los intérpretes y diversifican las maneras de acceder a la información en el ámbito educativo.

Gráfico 9. Disponibilidad de materiales accesibles en la universidad para las personas sordas encuestadas.

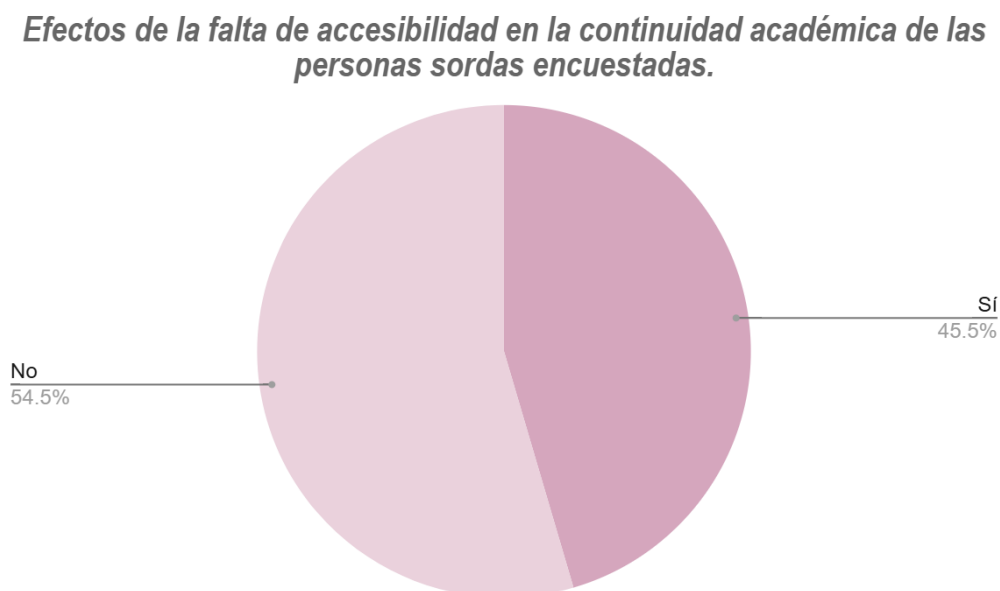


Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Estos datos indican una disparidad considerable en la oferta de materiales accesibles para estudiantes sordos en la institución educativa, donde más de la mitad (54.5%) nunca ha tenido a su disposición recursos que faciliten la asimilación del contenido académico. Si bien un 27.3% cuenta con acceso regular a estos materiales y un 18.2% recibe tales recursos de manera ocasional, la carencia general de herramientas adecuadas limita la equidad en las oportunidades educativas e impacta directamente en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental establecer medidas que garanticen el acceso ininterrumpido y universal a materiales adaptados, promoviendo así una educación inclusiva y de calidad para las personas sordas.

En consecuencia, es fundamental explorar si la carencia de accesibilidad ha provocado efectos inmediatos en el recorrido académico de los alumnos, como la pérdida, detención o cancelación de materias, ya que tales medidas evidencian no solo obstáculos específicos, sino también la repercusión tangible en la permanencia y el logro educativo de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Gráfico 10. Efectos de la falta de accesibilidad en la continuidad académica de las personas sordas encuestadas.



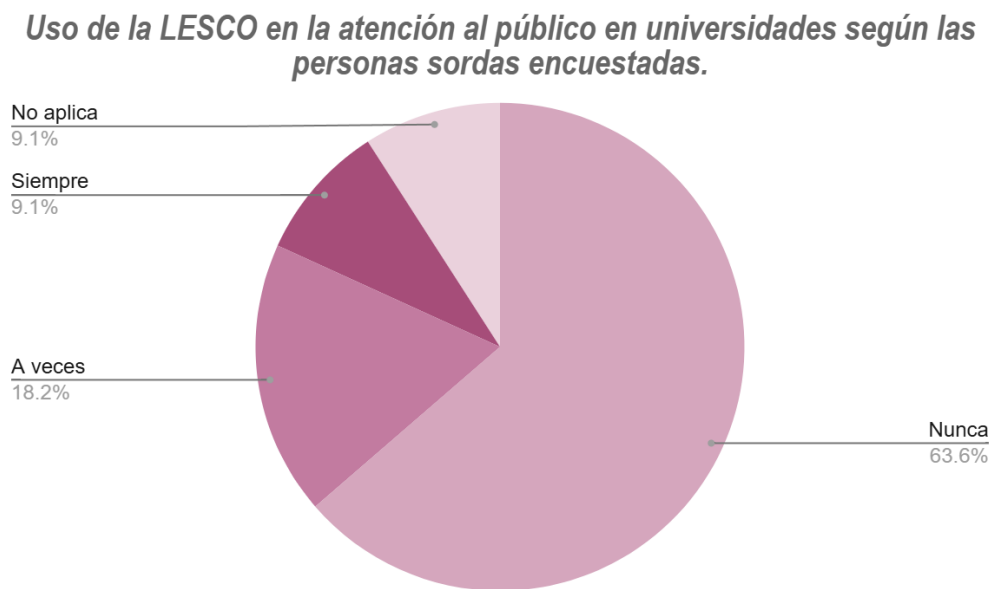
Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Se comprueba que, aunque el 54.5% de los encuestados no ha tenido que renunciar, suspender o retirarse de cursos por problemas de accesibilidad, un notable 45.5% sí ha experimentado esas dificultades académicas. Esto indica que una considerable cantidad de estudiantes con discapacidad auditiva sigue siendo afectada por obstáculos de accesibilidad que repercuten de manera negativa en su permanencia y éxito en la educación universitaria. La situación enfatiza la necesidad imperante de establecer políticas y recursos eficaces que aseguren una accesibilidad total, incluyendo la provisión continua de intérpretes, materiales accesibles y adaptaciones razonables, para evitar la interrupción de los estudios y fomentar la equidad en la educación. Esta conclusión es fundamental para promover avances que fortalezcan la inclusión efectiva de las personas con discapacidad auditiva en la educación superior.

En este sentido, resulta fundamental examinar la utilización de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) en el servicio al cliente en las universidades donde las personas sordas buscan, estudian, se gradúan o abandonan sus programas. Este análisis facilitará la evaluación de la implementación de prácticas inclusivas por parte de las instituciones, las cuales son necesarias

para mejorar la comunicación y la atención directa hacia este grupo, lo que a su vez ayudará a disminuir las dificultades y enriquecer la experiencia académica de los estudiantes sordos.

Gráfico 11. Uso de la LESCO en la atención al público en universidades según las personas sordas encuestadas.



Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

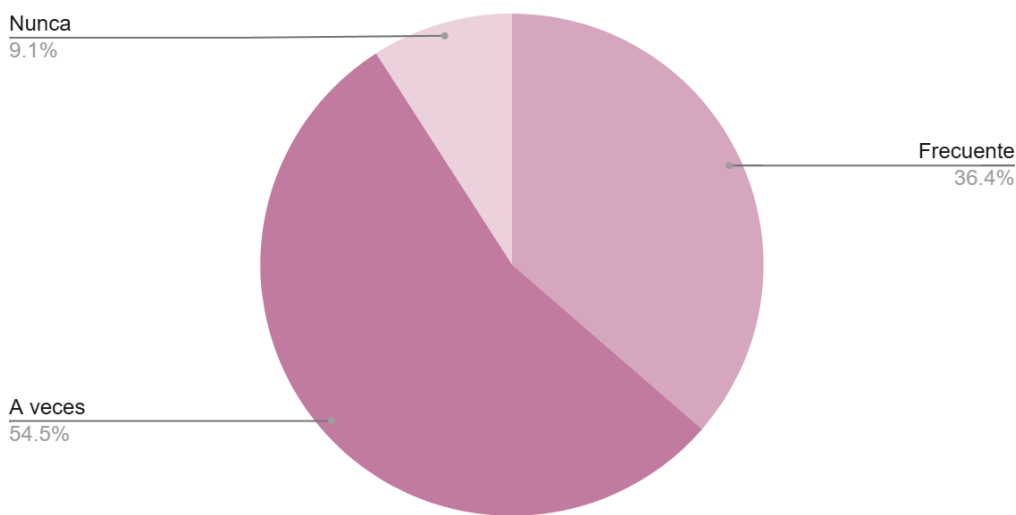
Al explorar más a fondo la pluralidad de las respuestas obtenidas se comprueba que, el 63.6% de las universidades no utilizan la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) a la hora de brindar atención a las personas sordas, lo que revela una barrera comunicativa importante. A pesar de que un 18.2% de los participantes en la encuesta ha accedido a asistencia en LESCO de forma esporádica y un 9.1% ha contado con este respaldo de manera constante, estas cifras son inadecuadas para asegurar una inclusión efectiva. El 9.1% restante, que no se siente pertinente, indica circunstancias específicas, pero esto no disminuye la necesidad general de impulsar el uso sistemático de LESCO.

En este marco, resulta fundamental analizar las vivencias individuales y examinar si los estudiantes con discapacidad auditiva han experimentado opiniones o comportamientos que los

hayan llevado a sentirse en una posición desfavorable, dado que esto impacta en su bienestar y en la igualdad de oportunidades en el entorno académico.

Gráfico 12. Actitudes y comentarios discriminatorios que han llevado a personas sordas encuestadas a sentirse en desventaja debido a su condición auditiva.

Actitudes y comentarios discriminatorios que han llevado a personas sordas encuestadas a sentirse en desventaja debido a su condición a...



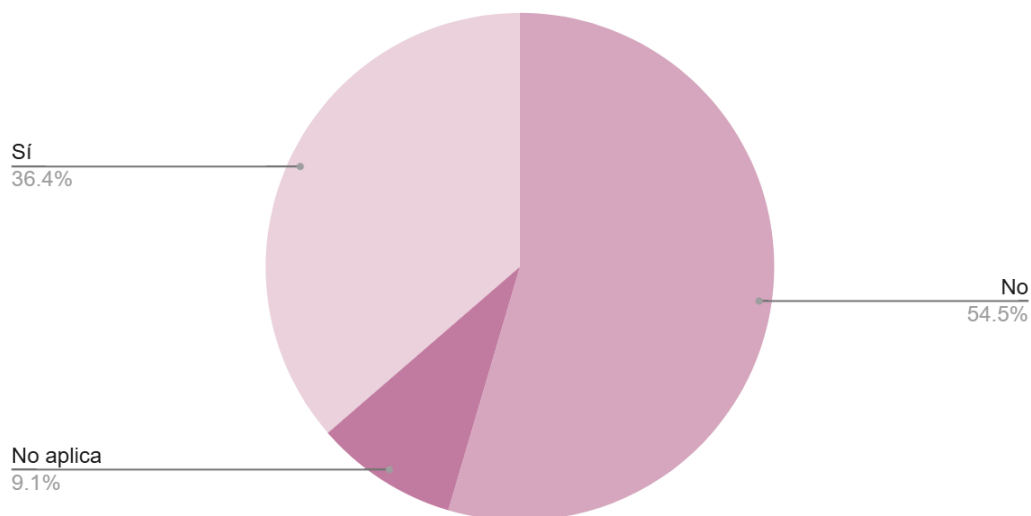
Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Podemos apreciar que, el 54.5% a veces ha recibido comentarios que los han hecho sentir en desventaja por su condición, mientras que, el 36.4% los ha recibido de forma frecuente. Por último, el 9.1% nunca los ha recibido. Esta situación pone de manifiesto que las conductas discriminatorias continúan siendo un desafío significativo que repercute en el bienestar emocional y la plena integración de los individuos sordos en el entorno universitario.

En este marco, resulta relevante indagar si las instituciones de educación superior a las cuales estas personas desean, ingresar, asisten, se gradúan o abandonan han progresado en la adopción de recursos y enfoques que favorezcan una accesibilidad genuina al aprendizaje para los alumnos con discapacidad auditiva. Esta consideración es crucial para medir la dedicación de la institución hacia la inclusión educativa y la creación de un ambiente académico que atienda adecuadamente a las requerimientos de esta comunidad.

Gráfico 13. Implementación de herramientas para promover la accesibilidad de aprendizaje en universidades desde la perspectiva de personas sordas encuestadas.

Implementación de herramientas para promover la accesibilidad de aprendizaje en universidades desde la perspectiva de personas sorda...



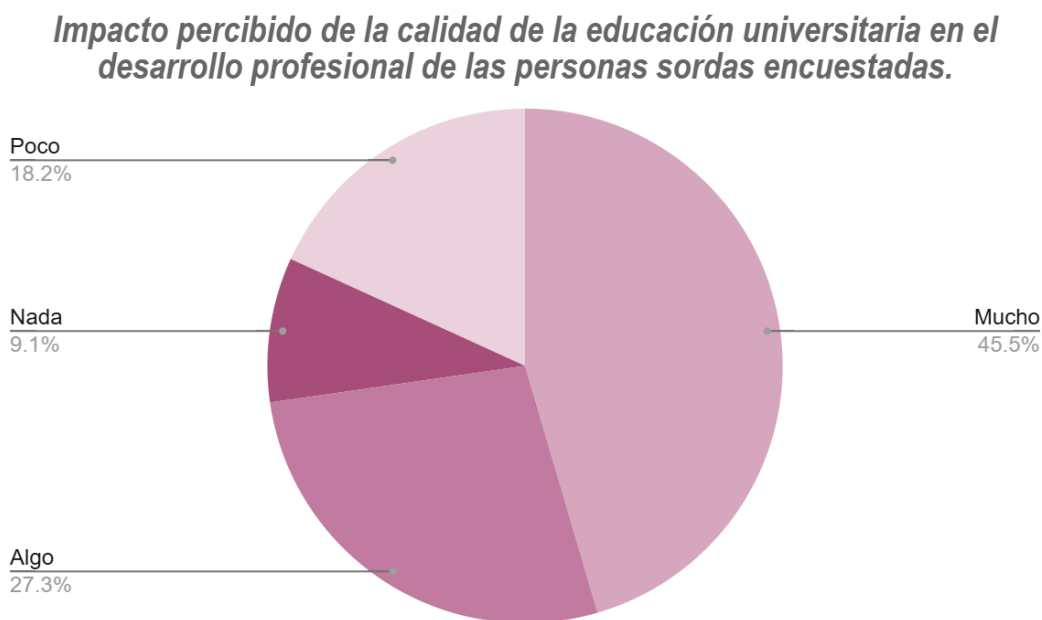
Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Los hallazgos muestran que una considerable mayoría de los encuestados con discapacidad auditiva considera que las instituciones de educación superior no disponen de las herramientas adecuadas para facilitar y mejorar su proceso de aprendizaje, lo que constituye un obstáculo significativo para su inclusión en el ámbito educativo y su éxito académico. Aunque un 36.4% admite la presencia de tales recursos, esta cifra resulta insuficiente para asegurar una accesibilidad efectiva y universal. El 9.1% que opina que la cuestión no es relevante representa situaciones particulares, pero no disminuye la necesidad general de que las instituciones educativas expandan e implementen los recursos pertinentes.

Considerando que una proporción considerable de individuos con discapacidad auditiva indica que las universidades carecen de los recursos necesarios para facilitar su proceso de aprendizaje, lo cual restringe su inclusión y crecimiento académico, es esencial examinar de qué manera esta circunstancia afecta su percepción acerca de la calidad de la educación que reciben.

La evaluación que realicen los estudiantes con discapacidad auditiva sobre el efecto que la calidad de la educación tiene o ha tenido en su desarrollo profesional permitirá detectar áreas críticas en su formación académica y profesional, además de señalar oportunidades para mejorar la oferta educativa. Este análisis es crucial para elaborar estrategias que garanticen una formación inclusiva, efectiva y que prepare adecuadamente a los estudiantes para enfrentar con éxito el entorno laboral.

Gráfica 14. Impacto percibido de la calidad de la educación universitaria en el desarrollo profesional de las personas sordas encuestadas.



Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Se determinó que el 45.5% piensa que la calidad de la educación universitaria ejerce una influencia considerable en el progreso profesional de los individuos, mientras que un 27.3% admite una influencia intermedia. En contraste, un 18.2% opina que la educación tiene un efecto mínimo y un 9.1% asegura que carece de impacto alguno. Esta variedad de opiniones destaca que, si bien para muchos la educación superior es un elemento fundamental en su preparación profesional, aún persisten obstáculos que restringen tanto el alcance como la efectividad de esta formación.

En contraposición a lo anterior, resulta crucial conocer las acciones que las personas sordas consideran prioritarias para garantizar su inclusión educativa plena y efectiva. Así, la respuesta a esta consulta brindó la opción de seleccionar todas las alternativas con las que se sintieran alineados. Además, se creó un espacio para que pudieran agregar cualquier razón que consideran ausente.

Para lograr una mayor visibilidad de los resultados, esta información se recabó dentro de la siguiente tabla:

Tabla 5. Acciones prioritarias para garantizar una educación universitaria inclusiva desde la perspectiva de las personas sordas encuestadas.

<i>Opciones brindadas</i>	<i>Número de personas que seleccionaron</i>
<i>Capacitación a docentes y personal administrativo</i>	9
<i>Acceso a intérpretes en todas las clases</i>	10
<i>Materiales accesibles</i>	9
<i>Tutorías y acompañamiento</i>	7
<i>Otros</i>	1 - apuntador 1- tener docentes sordos

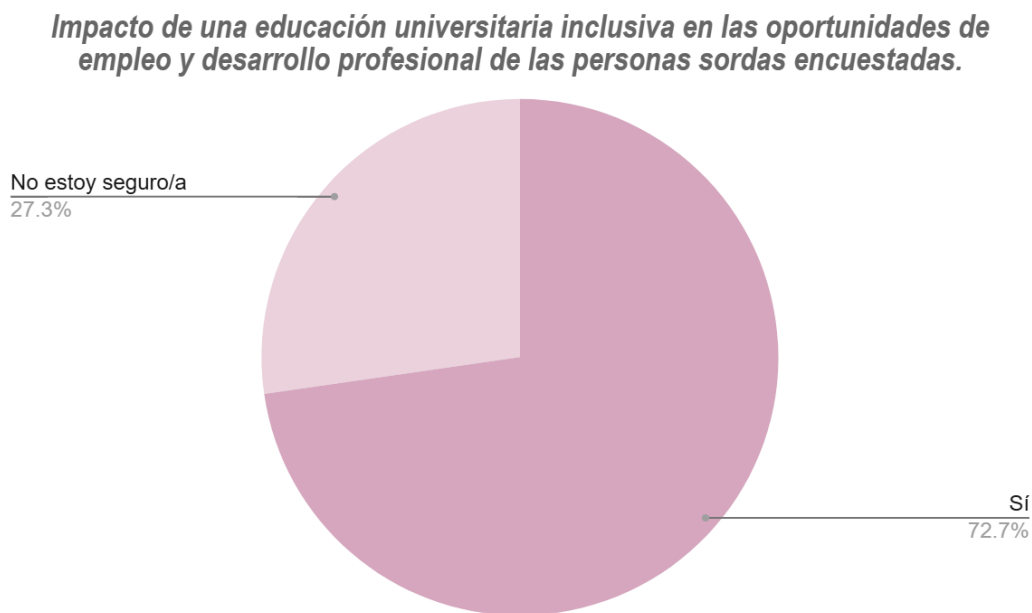
Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Los resultados indican que, de acuerdo con los participantes en la encuesta, la medida más urgente para asegurar una educación inclusiva es garantizar el acceso a intérpretes en todas las clases. En segundo lugar, se enfatiza la necesidad de formar tanto a los docentes como al personal administrativo con el fin de mejorar la atención hacia las personas con discapacidad auditiva. Adicionalmente, se destaca la importancia de fomentar la disponibilidad de materiales accesibles que apoyen el proceso educativo.

Asimismo, se menciona la significancia de proporcionar tutorías y soporte adicional a los estudiantes sordos, dado que, sin las medidas previamente mencionadas, estos alumnos se ven en la obligación de depender de la lectura labial de sus maestros, entender presentaciones que frecuentemente carecen de explicaciones completas, o esforzarse en mayor medida que sus compañeros para captar los conocimientos requeridos. Por último, se recalca la relevancia de dos acciones adicionales: la entrega de apuntadores y la contratación de maestros sordos, como métodos complementarios para optimizar la inclusión en el ámbito educativo.

En este contexto, resulta esencial analizar si este modelo educativo proporciona mayores posibilidades de empleo y progreso profesional para individuos con discapacidad auditiva, dado que la inclusión en el ámbito educativo conlleva no solo el acceso, sino también la formación adecuada para la integración en el mercado laboral y el avance en sus carreras, elementos clave para su autonomía y calidad de vida económica y social.

Gráfico 15. Impacto de una educación universitaria inclusiva en las oportunidades de empleo y desarrollo profesional de las personas sordas encuestadas.



Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Los hallazgos indican que una alta proporción del 72.7% de los encuestados que son personas sordas está plenamente convencida de que una educación universitaria inclusiva fomenta su desarrollo profesional y mejora sus posibilidades de acceder a empleos de calidad. Esta evaluación favorable enfatiza la necesidad de seguir promoviendo y reforzando políticas y prácticas inclusivas en las universidades.

Por otro lado, el 27.3% que no tiene certeza respecto a esta conexión sugiere que persisten dudas o experiencias que complican la plena comprensión de los beneficios asociados a la educación inclusiva. Esto pone de manifiesto la urgencia de continuar el trabajo para asegurar que la inclusión educativa se traduzca en resultados tangibles y justos en el ámbito laboral.

Bajo este contexto, resulta relevante explorar si han sido testigos o han vivido otro tipo de elementos discriminatorios relacionados con el acceso educativo, para identificar con mayor precisión las barreras presentes y desarrollar estrategias más efectivas y sensibles que garanticen una educación verdaderamente equitativa. Ante ello, para poder generar una mayor visibilidad de los resultados, esta información se recabó dentro de la siguiente tabla:

Tabla 6. Elementos discriminatorios adicionales en el acceso a la educación experimentados por las personas sordas encuestadas.

<i>Opciones brindadas</i>	<i>Número de personas que seleccionaron</i>
<i>Persona 1</i>	N/A
<i>Persona 2</i>	N/A
<i>Persona 3</i>	Si, por ejemplo en la clínica a los doctores o enfermeros no están capacitados y no hay intérprete de lesco por lo que la consulta se hace difícil ya que la doctora no me entiende ni yo a ella
<i>Persona 4</i>	Falta de apoyo, discriminación tanto de profesores como de compañeros, aveces

	aunque mi adecuación curricular lo indique, los profesores lo incumplen y no facilita ningún tipo de apoyo
<i>Persona 5</i>	Educación inclusiva falta mucho, instituto o universidades, empresas, otros nunca preguntaron a la comunidad sorda
<i>Persona 6</i>	N/A
<i>Persona 7</i>	Si existe porque en las universidades privadas no les dan a los intérpretes de LESCO y yo tuve que contratar a unas intérpretes de LESCO, es caro porque pagué la matrícula más los materiales y más los intérpretes, ellos no entienden qué es la inclusión
<i>Persona 8</i>	Nunca tuve intérpretes
<i>Persona 9</i>	No he ingresado a la Universidad, no he pasado por eso
<i>Persona 10</i>	No permitirme matricular inglés por ser sorda
<i>Persona 11</i>	N/A

Fuente: Creación original basada en datos recolectados en encuesta titulada Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas en el año 2025.

Los datos presentados en la tabla indican que numerosas personas con discapacidad auditiva enfrentan importantes obstáculos discriminatorios en su acceso a la educación. Algunos indican que, en lugares como centros de salud, no se dispone de intérpretes y el personal carece de la capacitación necesaria para atender a personas sordas, lo que dificulta la comunicación y menoscaba la calidad del servicio ofrecido. Asimismo, se pone de relieve la carencia de apoyo y la discriminación tanto de parte de docentes como de compañeros, así como el incumplimiento de

las adaptaciones curriculares requeridas para facilitar el proceso de aprendizaje. También se observa que la educación inclusiva sigue siendo inadecuada en las instituciones educativas y en el ámbito laboral, donde rara vez se consulta a la comunidad sorda para abordar sus requerimientos.

Un desafío recurrente es que algunas personas sordas deben contratar intérpretes de LESCO de forma independiente, lo que implica un costo adicional y pone de manifiesto la falta de servicios oficiales en universidades privadas. Otros ejemplos incluyen la total ausencia de intérpretes y restricciones específicas, como la prohibición de inscribirse en ciertas asignaturas, por ejemplo, el inglés, debido a la discapacidad. En conjunto, estos relatos ponen de manifiesto que todavía existen barreras estructurales y sociales que limitan la igualdad de oportunidades educativas para las personas con discapacidad auditiva y resaltan la necesidad urgente de fortalecer políticas y recursos inclusivos que aseguren su pleno acceso y continuidad educativa.

4.3 La tecnología como medio para garantizar los derechos lingüísticos de las personas adultas sordas en Costa Rica

4.3.1 Marco Normativo

El enfoque en los derechos lingüísticos, tal como se define en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), es un elemento fundamental para asegurar el derecho a una educación inclusiva. La Convención establece que las personas con discapacidad tienen el derecho a recibir educación en condiciones de igualdad y sin discriminación alguna. Por lo tanto, los Estados que ratifiquen esta Convención, al acoger el artículo 24 (veinticuatro), inciso 1 (uno), que considera el derecho a la educación de las personas con discapacidad, deben garantizar los recursos necesarios para eliminar las barreras que obstaculizan dicho acceso (Naciones Unidas, s.f.).

En este contexto, la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) no se limita a ser simplemente un medio de comunicación, sino que también simboliza la identidad cultural y lingüística de las personas sordas en Costa Rica, lo que implica que su preservación, promoción y respeto son una obligación del Estado.

En línea con este compromiso, la República de Costa Rica, en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se guía por principios internacionales, tales como la Declaración Universal de la UNESCO sobre la

Diversidad Cultural y la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, que promueven la conservación y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en todas sus formas.

De manera específica, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural subraya la necesidad de proteger el patrimonio lingüístico de la humanidad y fomentar la expresión, creación y difusión de los idiomas en la mayor medida posible, constituyendo estos principios la guía del trabajo de la UNESCO junto a sus Estados miembros, incluyendo a Costa Rica. Por otro lado, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos manifiesta el derecho de las comunidades lingüísticas a recibir educación en su lengua materna y a contar con los recursos necesarios para su desarrollo social.

Añadido a los instrumentos mencionados con anterioridad, se suma la Declaración de Barcelona, que surgió de la Conferencia Mundial sobre Derechos Lingüísticos efectuada en 1996, constituye un hito normativo esencial en la afirmación del derecho de las comunidades lingüísticas a emplear, conservar y fomentar sus propias lenguas. Esta Declaración enfatiza que la diversidad lingüística es un legado compartido de la humanidad y que su protección activa recae en la responsabilidad de los Estados (UNESCO, 1996).

La Declaración de Barcelona expande la concepción de los derechos lingüísticos más allá del contexto educativo, reconociéndolos como un requisito fundamental para el ejercicio completo de la ciudadanía, la implicación en la cultura y el acceso a la información. Esta visión es particularmente relevante para la comunidad sorda en Costa Rica, ya que otorga legitimidad a la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) no únicamente como una forma de comunicación, sino también como una manifestación cultural que necesita ser sostenida y fomentada, sobre todo en los ámbitos digitales y tecnológicos.

Siguiendo estos principios, la Asamblea Legislativa de Costa Rica ratificó en el año 2012 la Ley N. ° 9049, o Ley que Reconoce la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) como lengua materna. Esta legislación marcó un progreso significativo en la afirmación del enfoque de derechos lingüísticos, al establecer que la lengua de señas no es un recurso auxiliar, sino el medio fundamental para el aprendizaje y la participación de las personas sordas (Desueza, 2021).

No obstante, múltiples investigaciones y análisis a nivel regional muestran que la aplicación efectiva de estas normativas todavía se encuentra con significativas restricciones. La

Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI) señala que las personas con discapacidad siguen experimentando barreras estructurales que dificultan su acceso a una educación en condiciones de igualdad, tales como:

1. Rechazos de inscripción.
2. Subordinación de la matrícula a la disponibilidad de docentes de apoyo o asistentes personales.
3. Incremento de los costos de la matrícula y mensualidades.
4. Imposición de evaluaciones basadas en diagnósticos médicos.
5. Imposición unilateral de acuerdos que limitan la inclusión del estudiante a determinadas circunstancias.
6. Desconocimiento de las familias y cuidadores sobre los derechos de acceso y permanencia educativas de las personas con discapacidad.
7. Ausencia de mecanismos de denuncia y queja accesibles y gratuitos.

(RREI, 2019, pp. 4, 19-20)

En el contexto de las personas con discapacidad auditiva, dichos obstáculos se intensifican debido a la insuficiencia de educadores con formación en LESCO, la falta de materiales didácticos accesibles, la escasez de intérpretes y la limitada integración de tecnologías inclusivas.

Además, se debe considerar el dato preocupante proporcionado por la UNESCO, que indica que el 40% de la población global carece de acceso a una educación en una lengua que comprenda o hable, lo cual evidencia una exclusión lingüística continua que afecta en particular a grupos minoritarios y a las personas sordas (UNESCO, s. f.).

Por esta causa, la lengua de señas desempeña una función fundamental al afirmar a este grupo como una comunidad lingüística con identidad distintiva, donde la utilización de LESCO constituye tanto un derecho como una herramienta para la inclusión educativa y cultural.

Por esta razón, la República de Costa Rica, al ratificar en el año 2008 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adquirió la responsabilidad de modificar sus políticas públicas y su sistema educativo conforme a los criterios internacionales de inclusión

educativa y lingüística. En este contexto, el Estado, junto con la UNESCO, debe asegurar no solo la instrucción en la Lengua de Señas Costarricense (LESCO), sino también el desarrollo y la oferta de recursos tecnológicos, pedagógicos y comunicativos que faciliten el acceso exitoso a la educación superior, la capacitación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida para las personas adultas con discapacidad auditiva.

De acuerdo con estas directrices, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2023 de la UNESCO recalca que la integración de la tecnología en los sistemas educativos debe llevarse a cabo considerando "en términos de quién", es decir, teniendo en cuenta los contextos socioculturales y las necesidades particulares de las comunidades destinatarias (UNESCO, 2023). Este enfoque sugiere que las soluciones tecnológicas deben ser cultural y lingüísticamente adecuadas, previniendo que las innovaciones digitales amplíen las desigualdades existentes. En cuanto a las personas adultas con discapacidad auditiva o personas sordas, esto significa que las políticas públicas deben centrarse en la accesibilidad comunicativa mediante la lengua de señas, garantizando que los recursos tecnológicos respeten y salvaguarden sus derechos lingüísticos y no se limiten a alcanzar objetivos de modernización educativa.

Dentro de este contexto normativo e institucional, es apropiado examinar de qué manera la tecnología puede servir como un medio para la realización de los derechos lingüísticos de los adultos con discapacidad auditiva.

4.3.2 La tecnología como medio de cumplimiento de los derechos lingüísticos

En el contexto de los compromisos tanto internacionales como nacionales que abordan los derechos lingüísticos, la tecnología se posiciona como un elemento fundamental para su adecuada implementación. Instrumentos tecnológicos, como los punteros mencionados por un encuestado con discapacidad auditiva, pueden favorecer notablemente la comunicación y el aprendizaje de las personas con sordera, no solo en instituciones de educación superior, sino en distintos entornos educativos.

De acuerdo con la UNESCO (2023), las tecnologías inclusivas representan un componente fundamental para la evolución de los sistemas educativos hacia modalidades verdaderamente accesibles. Estas herramientas deben trascender su función meramente asistencial, convirtiéndose en medios que promuevan la equidad, facilitando así la participación en condiciones equivalentes

de grupos que han sido históricamente marginados. Para las personas adultas sordas, la utilización de plataformas digitales en lengua de señas, intérpretes automáticos en línea, aplicaciones móviles orientadas al aprendizaje de LESCO y espacios de realidad aumentada inmersiva posibilitan el ejercicio del derecho a aprender y comunicarse en su lengua natural.

La colaboración entre Costa Rica y la UNESCO debe centrarse en la creación de ambientes tecnológicos que sean inclusivos, promoviendo así el aprendizaje de la lengua de señas, la capacitación del profesorado en accesibilidad lingüística, y el desarrollo de recursos educativos digitales en LESCO. Estas iniciativas contribuirán no solo a mitigar las disparidades en el acceso, sino también a adherirse al principio de accesibilidad universal estipulado por la CDPD y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS N.º 4, que se refiere a la educación de calidad.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Pública (MEP), en su documento titulado “Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” (Quijano, 2008), caracteriza la educación especial como un conjunto de apoyos y servicios que pueden ser necesarios de manera temporal o permanente. A pesar de que esta definición amplía la perspectiva del apoyo educativo, aún prevalece un enfoque asistencial en lugar de uno fundamentado en los derechos lingüísticos.

En este sentido, el enfoque social de la discapacidad, según lo expone el Centro para el Desarrollo Humano Integral y Universitario (CENDHIU, 2021), subraya que las restricciones no se encuentran en el individuo, sino en los obstáculos sociales, culturales y tecnológicos que limitan su inclusión. Por lo tanto, es fundamental considerar la tecnología como una herramienta de liberación que potencie la independencia comunicativa de los adultos sordos, reduciendo la necesidad de intérpretes presenciales y ampliando las posibilidades de educación y trabajo.

En este marco, la integración de tecnologías accesibles ofrece una oportunidad para cambiar la práctica educativa hacia un modelo realmente inclusivo, donde la lengua de señas sea entendida no solo como una simple adaptación, sino como un derecho lingüístico en su totalidad.

De igual modo, la implementación de políticas tecnológicas inclusivas por parte del Estado de Costa Rica representa una responsabilidad tanto jurídica como ética, derivada de los tratados internacionales que han sido ratificados. Asegurar los derechos lingüísticos a través de la

tecnología abarca no solo el acceso, sino también la participación activa, la creación de conocimiento y el empoderamiento digital de las personas adultas con discapacidad auditiva. Así, Costa Rica puede establecerse como un modelo regional en la ejecución de lo previsto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), así como en la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4: Educación de Calidad.

Así, la tecnología se transforma en un recurso eficaz que permite a Costa Rica cumplir con sus compromisos internacionales, promoviendo la autonomía, la participación social y el aprendizaje significativo de los adultos sordos.

4.4 Alineación de las políticas educativas nacionales de Costa Rica con los compromisos internacionales del ODS 4 en materia de educación inclusiva para personas sordas adultas

Para efectos de este apartado, resulta importante mencionar que de forma prioritaria se considerarán únicamente las metas 4.3 y 4.5 del Objetivos de Desarrollo Sostenible N.º 4 (cuatro): Educación de Calidad, debido a su vinculación directa con las personas con discapacidad. A continuación, se citan las metas correspondientes:

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

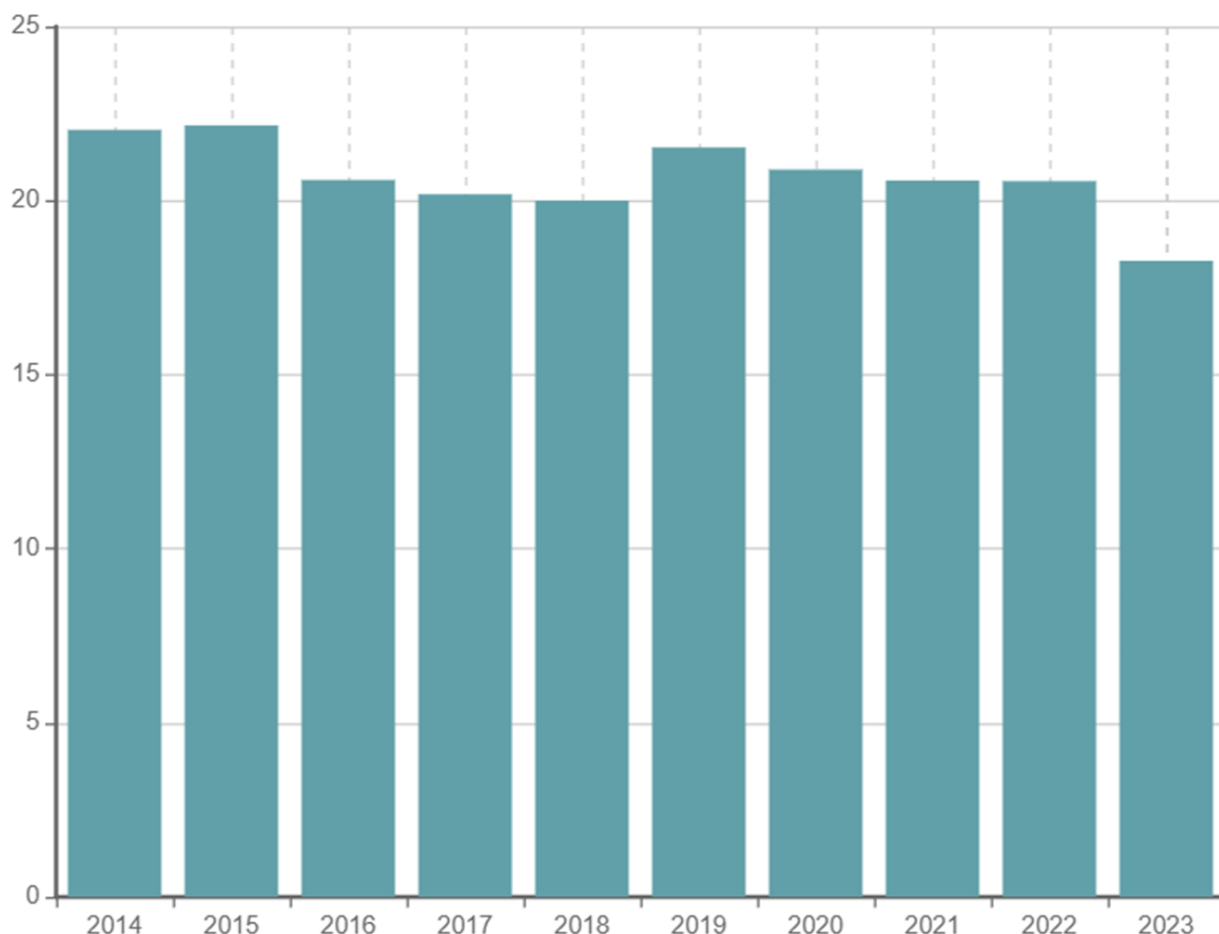
4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

(Naciones Unidas Costa Rica, s.f.).

Ahora bien, para analizar y evaluar los avances de la República de Costa Rica en estas metas, se utilizaron los indicadores disponibles en el Banco de Datos Regional para el seguimiento de los ODS en América Latina y el Caribe, ya que, permite constatar los compromisos internacionales con los resultados nacionales reportados en materia educativa.

Gracias a los datos estadísticos proporcionados por el Banco de Datos Regional, se revela el siguiente gráfico:

Gráfico 16. Tasa de participación en la enseñanza y formación académica y no académica.



Fuente: Recuperado del Banco de datos regional para el seguimiento de los ODS en América Latina y el Caribe (s.f.).

Este gráfico ilustra información pertinente al período 2014-2023, ya que no se cuenta con datos para el año 2024. Asimismo, incluye a individuos de ambos sexos que tienen entre 15 (quince) y 64 (sesenta y cuatro) años. Se puede notar que, en 2014, la tasa en Costa Rica era del 22%, la cual experimentó una notable reducción hasta alcanzar el 18.3% en 2023.

La caída en la tasa de participación educativa refleja un estancamiento alarmante en los esfuerzos a nivel nacional para garantizar la inclusión educativa en todos los niveles. Aunque los datos no proporcionan información específica sobre personas con discapacidades auditivas, esta tendencia general indica una disminución en el acceso y en la permanencia de los individuos en

los sistemas educativos, afectando de manera particular a grupos que históricamente han sido vulnerables, como la población adulta con discapacidad auditiva.

Desde la óptica de los derechos humanos, esta circunstancia contraviene los principios esenciales de los objetivos 4.3 y 4.5 del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (cuatro), puesto que el acceso a la educación debe ir más allá de la mera existencia de instalaciones o programas, debiendo asegurar verdaderas condiciones de accesibilidad, relevancia y equidad. De acuerdo con el especialista en relaciones internacionales y derechos humanos que fue entrevistado para este estudio, considerar la educación inclusiva como un derecho humano y no como una política opcional implica obligaciones legales vinculantes para los Estados que:

Debe ir más allá que solo una implementación de política pública opcional. No es solo incluir a personas diversas en programas, sino preparar a los docentes para ellos, tener la infraestructura apropiada, garantizar el acceso a ella, que no solo se quede en el área urbana o metropolitana, desarrollar programas educativos sin discriminación y que se vea eso incluso en los currículos académicos o programas de estudio.

Si fuera solo una política pública opcional, su implementación dependería solo de la voluntad política del gobierno de turno, sin consecuencias jurídicas para el Estado por no cumplir con esas obligaciones. (Persona Entrevistada, 2025).

En el caso costarricense, pese a la existencia de un marco normativo sólido que cobija a todas las personas sordas e hipoacúsicas, asegurándoles el acceso a una educación de calidad donde se utilice la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) como medio principal de comunicación y se promuevan los hábitos culturales propios de esta población, persisten ciertas discordancias dentro del sistema educativo. Sin embargo, diversos estudios han señalado que persisten discordancias dentro del sistema educativo nacional, especialmente en lo relacionado con el acceso temprano a la LESCO y la ausencia de un currículo formal que aborde su estructura lingüística y gramatical.

De acuerdo con el autor Carlos Sánchez (2012), el proceso de enseñanza del español como segunda lengua para personas sordas se realiza sin un acompañamiento paralelo que refuerce la gramática de la LESCO, lo cual limita su desarrollo pleno como lengua de instrucción. En la práctica, la mayor cantidad de niños y niñas sordos provienen de familias oyentes, lo que implica que su proceso inicial de adquisición del lenguaje no ocurre del mismo modo que en los hogares

donde ambos padres son oyentes. Estos niños desarrollan un sistema comunicativo particular con sus cuidadores, el cual no se replica en otros contextos, ya que aún no forman parte de una comunidad lingüística consolidada.

Cuando ingresan al sistema educativo formal, adquieren la LESCO de manera natural, mediante la interacción social con docentes y compañeros, sin instrucción previa ni bases gramaticales estructuradas (Sánchez, 2012). Esta situación se agrava porque “la gramática de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) actualmente no está definida de forma absoluta” (Céspedes & Montero, 2019), lo que repercute directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al no existir una guía estandarizada que oriente la instrucción.

No existe un programa de enseñanza formal sobre la gramática y estructura del LESCO, ya que los planes de estudio priorizan el aprendizaje del español como segunda lengua. El problema es que, si no existe una adecuada recepción de la información con un código común para todos los involucrados, se genera distorsión en el mensaje, dando cabida a interpretaciones erróneas. Como señalan estudios sobre educación inclusiva en Costa Rica, no se puede esperar que un estudiante domine una segunda lengua sin un dominio previo suficiente de su lengua materna o de crianza, pues la comprensión lingüística se construye de manera progresiva y contextual (Meléndez, 2018).

Por ello, es necesario fortalecer la lengua de crianza con actividades sociales próximas a los niños y niñas, estructurar mejor la enseñanza de la LESCO, ampliar su vocabulario y facilitar la gramática para que pueda servir de base para el aprendizaje del español. Este fortalecimiento implica también que las evaluaciones educativas deberían realizarse inicialmente en LESCO, especialmente durante los primeros ciclos, tal como recomiendan especialistas en inclusión lingüística (Céspedes & Montero, 2019). En etapas posteriores, podrían utilizarse modelos híbridos que combinen la lengua de señas y el español escrito, adaptando los instrumentos evaluativos al método pedagógico empleado.

Actualmente, las evaluaciones nacionales se centran casi exclusivamente en la producción escrita, lo que pone en desventaja a los estudiantes sordos. Las clases, en cambio, se estructuran en torno a metodologías visoespaciales, articuladas en la lengua de señas, gesticulación, y apoyo visual. Esta desconexión entre metodología y evaluación genera inequidades significativas,

especialmente en pruebas estandarizadas como bachillerato o admisión universitaria, donde se evalúa en español sin considerar la lengua de instrucción de la comunidad sorda (Sánchez, 2012).

El fracaso reiterado en estas evaluaciones puede disminuir las expectativas académicas de los estudiantes sordos, restringiendo su acceso a la educación superior. En consecuencia, la población sorda enfrenta mayores obstáculos tanto para ingresar a universidades públicas (debido a los exámenes de admisión) como para acceder a instituciones privadas por limitaciones económicas (Meléndez, 2018). Esta exclusión educativa repercute de forma directa en su inserción laboral y, por ende, en su autonomía social y económica.

Aunque las políticas nacionales e internacionales existen y la legislación costarricense reconoce al Ministerio de Educación Pública (MEP) como garante de la calidad educativa de las personas con discapacidad, el problema radica en la aplicación efectiva de dichas políticas. El propio Departamento de Apoyos Educativos para el estudiantado con discapacidad reconoce en su sitio oficial que, aunque existen programas de apoyo educativo, aún se requiere fortalecer la articulación entre la educación especial y la enseñanza inclusiva en lengua de señas (MEP, s.f.). Además, no se cuenta con estudios longitudinales ni comparativos que sustenten empíricamente los planes de estudio aplicados a esta población (Meléndez, 2018), ni con políticas sociales que promuevan la cohesión comunitaria y el intercambio sistemático entre docentes sordos y oyentes que trabajan con este grupo.

Ante lo expuesto, se evidencia que la República de Costa Rica presenta una brecha significativa entre el reconocimiento jurídico del derecho a la educación inclusiva y su ejecución real para la población sorda adulta. Esto coincide con las advertencias de organismos internacionales respecto al Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º4, donde se señala que los avances normativos no siempre se traducen en cambios sustantivos en la práctica educativa.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) destaca que la inclusión implica no solo facilitar el acceso físico a las instituciones, sino también eliminar barreras lingüísticas, comunicativas, tecnológicas y actitudinales que limitan la participación plena de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos. En Costa Rica, la carencia de un sistema formal y progresivo de enseñanza del LESCO viola el derecho de las personas sordas a educarse en su propia lengua, en contradicción con el Artículo 24

(veinticuatro) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) mencionado con anterioridad.

Asimismo, la carencia de adaptación curricular y de enfoques metodológicos, sumada a la predominancia de pruebas escritas en español, indica un método educativo que favorece cambios superficiales en vez de reformas profundas, lo que a su vez mantiene desigualdades históricas y restringe el acceso a la educación superior. Esto repercute en el logro de los objetivos 4.3 y 4.5 del ODS 4 (cuatro), que demandan una educación de calidad, equitativa e inclusiva sin distinción.

El especialista entrevistado argumenta que este asunto se origina en raíces institucionales y políticas significativas, dado que la implementación del enfoque inclusivo no ha estado respaldada por mecanismos adecuados de monitoreo y evaluación, sumado a ello, señala que: “En este último gobierno ha habido una falta de seguimiento”, por lo que, no hay datos actualizados sobre estudiantes con discapacidad integrados, ni su evolución.

Por ende, la ausencia de datos desagregados específicos sobre la comunidad sorda adulta representa un obstáculo crucial para evaluar los avances reales en inclusión educativa. Las estadísticas disponibles del Ministerio de Educación Pública (MEP) y del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) suelen agrupar a las personas con discapacidad en categorías generales, lo que invisibiliza las particularidades lingüísticas y culturales de la comunidad sorda. Como consecuencia, la planificación educativa no puede responder de manera adecuada a las necesidades específicas de este grupo, incumpliendo así el principio fundamental de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de “no dejar a nadie atrás” en el proceso educativo.

Ante ello, se evidencia una desalineación entre los compromisos internacionales y las políticas nacionales, por ende, es responsabilidad del Estado adaptar los espacios educativos para el estudiantado con sordera, en lugar de que las instituciones educativas adapten sus estructuras al perfil logístico y cultural de dicho estudiante.

De acuerdo con la autora Agustina Palacios (2008), el enfoque social sobre la discapacidad sostiene que las restricciones no se encuentran en los individuos, sino en los obstáculos sociales, culturales y tecnológicos que impiden su integración plena. Desde esta óptica, la educación inclusiva debería considerar la tecnología y el uso de la lengua de señas como instrumentos de liberación, en lugar de meras asistencias. No obstante, en Costa Rica, la educación bilingüe-

bicultural, reconocida por la UNESCO como esencial para las comunidades sordas, se aplica de manera fragmentada y carece de apoyo pedagógico y financiamiento sostenido.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, esta situación constituye una deuda del Estado hacia la comunidad sorda adulta, ya que el derecho a la educación debe ser garantizado sin distinciones y con igualdad de oportunidades. No es suficiente con un acceso nominal; se debe asegurar la permanencia, la participación activa y la finalización exitosa de los procesos educativos en condiciones equitativas.

Por lo tanto, lograr los objetivos 4.3 y 4.5 del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible requiere una transformación significativa en las políticas educativas, convirtiendo la lengua de señas en un componente fundamental del proceso de enseñanza y fortaleciendo la capacitación de los docentes en pedagogías inclusivas. Además, es vital contar con información estadística precisa sobre la población adulta con discapacidad auditiva para medir el avance en el acceso y la calidad de la educación, así como para fomentar la colaboración entre distintas instituciones, incluyendo el Ministerio de Educación Pública (MEP), el Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS), universidades y la sociedad civil.

Finalmente, la alineación entre los compromisos internacionales y las políticas nacionales en Costa Rica sigue siendo más teórica que práctica. A pesar de que el país ha implementado leyes que están en sintonía con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y el ODS 4 (cuatro), la escasez de recursos, la falta de mecanismos para el seguimiento y la insuficiente capacitación inclusiva del personal educativo continúan perpetuando exclusiones estructurales que impactan de manera negativa a los adultos sordos.

La educación inclusiva debe ser percibida como un medio de transformación en lugar de un mero recurso compensatorio. Para que Costa Rica cumpla de manera efectiva con el ODS 4 (cuatro): Educación de Calidad, resulta fundamental establecer una política pública que considere a la comunidad sorda como una minoría tanto lingüística como cultural, y no únicamente como un colectivo con requerimientos especiales. Solo de esta manera se podrá alcanzar una educación genuinamente equitativa, accesible y que esté en conformidad con los compromisos internacionales en torno a los derechos humanos.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

En el capítulo actual se exponen los componentes finales de la investigación, cuyo objetivo es dar cierre al proceso que ha sido desarrollado a lo largo del presente estudio. En primer lugar, se presentan las conclusiones que surgen del análisis, entrevistas y encuestas efectuadas, los cuales, abordan de forma directa los objetivos establecidos. Estas conclusiones no sólo sintetizan los descubrimientos más significativos, sino que también permiten evidenciar la conexión entre la pregunta de investigación que sirvió de guía y los resultados alcanzados.

Posteriormente, se presentan las recomendaciones, diseñadas como un aporte constructivo que emerge de las conclusiones obtenidas. Dichas recomendaciones están destinadas a proporcionar alternativas de mejora y estrategias potenciales, tanto en el área práctica como en el área académica, con el fin de contribuir al refuerzo de los procesos relacionados con la temática tratada. Adicionalmente, se anticipa que este apartado actúe como un recurso para futuras indagaciones que se deseen realizar, promoviendo la persistencia del diálogo y debate académico, así como, la creación de nuevas perspectivas.

De este modo, el capítulo de conclusiones y recomendaciones no solo pretende concluir de manera formal la investigación, sino que también busca abrir un espacio de reflexión y previsión, donde los aspectos abarcados puedan transformarse en un insumo valioso para la toma de decisiones y el fomento de iniciativas orientadas a la construcción de sociedades más inclusivas para con las personas con discapacidad.

5.1 Conclusiones

En ese sentido, y con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos establecidos en la presente investigación, se han delineado las siguientes conclusiones, las cuales responden de manera específica a cada uno de los objetivos planteados.

Respecto al primer objetivo específico de la investigación, el cual indica la identificación de las acciones y programas impulsados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para promover la educación inclusiva de la población sorda en Costa Rica.

Los resultados obtenidos evidencian que la UNESCO ha desempeñado un papel fundamental desde su colaboración con la República de Costa Rica. Esto a través de diversos

programas y proyectos que han buscado adaptar los principios globales de la inclusión a un contexto nacional, promoviendo iniciativas que fortalezcan la accesibilidad, la capacitación y la sensibilización para con las personas con discapacidad o diversidad funcional.

No obstante, a pesar del respaldo normativo y de las políticas establecidas, la implementación efectiva de iniciativas en el área educativa enfrenta desafíos significativos, entre ellos: la falta de recursos suficientes, la escasez de intérpretes de Lengua de Señas Costarricense (LESCO), preparación docente y la limitada disponibilidad de materiales educativos accesibles. Evidenciando así, una discrepancia entre los compromisos internacionales y la práctica local, lo cual, limita el pleno acceso y permanencia de las personas sordas adultas en la educación.

Por ende, aunque la UNESCO ha contribuido a cimentar las bases de un modelo educativo inclusivo y equitativo, la práctica nacional todavía refleja una brecha entre los compromisos internacionales y su implementación efectiva. Esto evidencia la necesidad de fortalecer la articulación entre los marcos normativos y las acciones concretas, de modo que las personas sordas adultas puedan ejercer plenamente su derecho a una educación superior accesible y de calidad.

En relación con el segundo objetivo específico de la investigación, este se basa en describir el impacto de las acciones de la UNESCO en el acceso y permanencia de personas sordas adultas dentro de los programas educativos universitarios costarricenses durante el período 2014 – 2024.

El análisis demuestra que, las acciones de la UNESCO han tenido un impacto significativo en la consolidación del principio de inclusión dentro del sistema universitario costarricense, especialmente a partir de la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4: Educación de Calidad. No obstante, dicho impacto ha sido más visible en el plano normativo y discursivo que en su aplicación práctica.

Si bien Costa Rica ha adoptado políticas, comisiones y programas inspirados en los lineamientos de la UNESCO, las universidades aún presentan barreras que dificultan el acceso y permanencia de las personas sordas adultas. La falta de intérpretes de LESCO, la carencia de tecnologías accesibles, la ausencia de ajustes razonables y la escasa formación de los docentes, limitan el alcance de los esfuerzos realizados.

En definitiva, los resultados sugieren que el sistema educativo costarricense requiere un fortalecimiento estructural que trascienda los proyectos temporales y aborde la inclusión desde una

visión integral y sostenible. Es imperativo consolidar un modelo educativo que integre la accesibilidad lingüística, tecnológica y pedagógica, de manera que las personas sordas adultas no solo accedan a la educación superior, sino que permanezcan y se desarrollen plenamente dentro de ella. Esto a través de la cooperación continua entre la UNESCO, el gobierno, las instituciones nacionales y las personas sordas.

En cuanto al tercer objetivo específico, el cual utiliza el enfoque de los derechos lingüísticos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para demostrar cómo la tecnología puede facilitar el cumplimiento de los compromisos adquiridos por Costa Rica para las personas adultas sordas, los hallazgos permiten identificar la relación directa entre el acceso lingüístico, la tecnología y la inclusión educativa.

La Convención, en su artículo 21 (veintiuno), reconoce el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la información y la comunicación en igualdad de condiciones, promoviendo el uso de nuevas tecnologías y ayudas técnicas como medios para garantizar este derecho.

En este sentido, la lengua de señas, reconocida legalmente en Costa Rica mediante la Ley 9049, se constituye en el principal vehículo de comunicación, identidad y aprendizaje de la comunidad sorda. No obstante, el acceso a los contenidos educativos en LESCO o incluso, el acceso a un intérprete continúan siendo limitados, lo que repercute en la calidad y continuidad de los procesos formativos.

La tecnología, en este marco, se convierte en un instrumento esencial para hacer efectivos los derechos lingüísticos. Herramientas como las plataformas de videointerpretación, los subtítulos automáticos, los traductores en tiempo real o los entornos virtuales adaptados a la LESCO pueden contribuir significativamente a la accesibilidad del aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de los avances tecnológicos disponibles, su incorporación dentro de los programas universitarios costarricenses aún es incipiente. La falta de inversión, la carencia de capacitación docente en el uso de tecnologías accesibles y la ausencia de políticas institucionales específicas limitan el impacto positivo que estas herramientas podrían tener. Por ello, el desafío radica en integrar la tecnología no solo como un medio auxiliar, sino como un recurso pedagógico

estructural, que permita el aprendizaje en condiciones de igualdad y el pleno ejercicio de los derechos lingüísticos.

En conclusión, el análisis revela que la tecnología tiene el potencial de transformar la educación inclusiva de las personas sordas adultas en Costa Rica, siempre que se utilice desde un enfoque de derechos humanos y accesibilidad universal.

Por último, en relación al cuarto objetivo específico, orientado a comparar las alineaciones entre las políticas educativas nacionales y compromisos internacionales dirigidas a las personas sordas adultas de Costa Rica con los principios y metas propias del Objetivos de Desarrollo Sostenible N.º 4: Educación de Calidad.

Se evidencia que el Estado costarricense ha adoptado leyes, estrategias y planes que reflejan los principios de equidad, inclusión y accesibilidad promovidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sin embargo, la materialización de estos compromisos se mantiene limitado por factores estructurales y una falta de continuidad institucional que impide la consolidación de una educación universitaria inclusiva para las personas sordas.

Los resultados de este estudio demuestran que las políticas nacionales suelen responder más a un cumplimiento formal de las metas internacionales que a una transformación sustantiva del sistema educativo. La ausencia de un seguimiento claro en el cumplimiento del ODS número 4 (cuatro): Educación de Calidad, limita evaluar si realmente se está cumpliendo a cabalidad con lo que estipulan las metas 4.3 y 4.5. Por ende, se ha evidenciado que, la alineación entre las políticas nacionales y los compromisos internacionales continúan siendo más teóricos que prácticos.

La relación entre las variables estudiadas es evidente, ante esto, se debe generar una respuesta a la pregunta de la investigación. ¿De qué manera la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha influido en la garantía del derecho a la educación universitaria inclusiva para la persona sorda adulta en Costa Rica durante el período 2014 – 2024 en concordancia con el ODS N.º 4: Educación de Calidad?

Respondiendo de forma específica a la pregunta de investigación, se determina que la UNESCO ha influido de manera significativa en la garantía del derecho a la educación universitaria inclusiva para las personas sordas adultas en Costa Rica, principalmente desde un plano orientador, normativo y de cooperación técnica. No obstante, su impacto ha sido más conceptual que estructural, ya que los avances alcanzados no se reflejan de manera uniforme en la práctica cotidiana de las universidades para con los estudiantes con discapacidad, entre ellos, las personas sordas.

5.2 Recomendaciones

Como resultado de las conclusiones, se requiere brindar rutas de acción, las cuales son cuantificables por medio de las siguientes recomendaciones, orientadas a fortalecer el cumplimiento del derecho a la educación para las personas sordas costarricenses en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4: Educación de Calidad.

En este sentido, y en concordancia con el primer objetivo específico, se recomienda fortalecer los mecanismos de cooperación entre la UNESCO, el Estado costarricense, las universidades y las personas sordas, con el propósito de trascender los enfoques centrados únicamente en el acceso físico o en la matrícula de estudiantes sordos, ya que, garantizar el acceso educativo no es suficiente si no se acompaña de procesos formativos de calidad y estrategias sostenibles de apoyo lingüístico y pedagógico.

Asimismo, es indispensable diseñar indicadores claros de seguimiento y evaluación que permitan medir el impacto real de las acciones implementadas. Estos indicadores deben asegurar que las políticas y programas en educación inclusiva generen transformaciones sustantivas y no se limiten a un cumplimiento formal o declarativo. De esta forma, será posible garantizar que los avances se traduzcan en mejoras concretas y sostenibles en el acceso, permanencia y éxito académico de las personas sordas adultas en el sistema educativo universitario costarricense.

Con respecto al segundo objetivo específico, se recomienda que las universidades desarrollen y fortalezcan políticas institucionales integrales que incluyan estrategias de permanencia y acompañamiento académico para las personas sordas. Estas políticas deben contemplar aspectos fundamentales como la implementación de tutorías personalizadas, la disponibilidad constante de intérpretes de LESCO que acompañen y asistan a los estudiantes

durante sus procesos académicos, así como el acceso a apoyo psicológico, orientación profesional y curricular. De esta manera, se garantizará un entorno universitario inclusivo que no solo facilite el ingreso de las personas sordas, sino que también promueva su continuidad, desarrollo y éxito académico en igualdad de condiciones.

En relación con el tercer objetivo específico, se recomienda fortalecer la inversión pública y privada en el desarrollo y aplicación de tecnologías accesibles, que deben ser integradas como parte esencial de los procesos pedagógicos y no simplemente como herramientas complementarias.

De igual manera, se sugiere que las universidades implementen plataformas digitales adaptadas a la LESCO, que incluyan recursos audiovisuales y subtítulos automática de alta calidad, para que las personas sordas, ya sean usuarias o no de la LESCO, puedan acceder plenamente a sus lecciones. Además, es indispensable capacitar a los docentes en el uso de tecnologías inclusivas.

Finalmente, se debe promover la innovación educativa con la participación activa de personas sordas, garantizando que las soluciones tecnológicas respondan efectivamente a sus necesidades reales y fomenten el ejercicio pleno de sus derechos educativos.

En cuanto al cuarto objetivo específico, se recomienda fortalecer la articulación entre las instituciones del Estado, las universidades y los organismos internacionales, con el fin de consolidar una política pública integral de inclusión educativa. Dicha política debe superar el cumplimiento formal de las metas internacionales y enfocarse en eliminar las barreras invisibles (lingüísticas, actitudinales y estructurales) que aún persisten en el sistema educativo costarricense.

Además, es esencial establecer mecanismos de evaluación y monitoreo con indicadores claros de equidad y accesibilidad, que permitan medir no solo la cantidad de personas sordas matriculadas, sino también sus tasas de permanencia, graduación y éxito profesional, asegurando así un impacto real y sostenible en la inclusión educativa.

En el ámbito institucional, una recomendación fundamental es que el Ministerio de Educación Pública incremente la inversión en recursos humanos especializados, ofrezca formación integral a docentes, provea materiales accesibles, supervise la infraestructura de las instituciones y fomente actividades prácticas de aprendizaje, simulaciones y enseñanza de idiomas adaptadas a las necesidades de las personas sordas.

En ese sentido, el Ministerio de Educación Pública y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culturo deberían implementar un sistema de comunicación y transparencia que asegure el acceso equitativo a la información educativa para las personas sordas.

Por su parte, es aconsejable que la Asamblea Legislativa impulse reformas legales que garanticen la obligatoriedad de contar con intérpretes calificados en todos los niveles educativos, así como crear un sistema nacional de monitoreo que evalúe la calidad en el cumplimiento de los instrumentos internacionales ratificados por Costa Rica.

Además, es fundamental que el Ministerio de Cultura y Juventud promueva campañas nacionales de sensibilización y visibilización sobre la cultura e identidad lingüística de la comunidad sorda, destacando la importancia de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) como patrimonio cultural y medio esencial para el ejercicio del derecho a la educación.

En el caso de la Universidad Internacional de las Américas (UIA), se recomienda fortalecer los programas de accesibilidad universitaria mediante un enfoque integral que abarque tanto la gestión institucional como la dimensión pedagógica. Esto implica la creación de unidades especializadas dedicadas a la atención de la diversidad, el establecimiento de convenios de colaboración con asociaciones de personas sordas para un asesoramiento constante, y la capacitación sistemática del personal docente y administrativo en temas claves como los derechos lingüísticos, la inclusión y la accesibilidad tecnológica, así como, el uso básico de vocabulario en LESCO o asistencia de un intérprete para la atención de personas sordas.

Además, es imperativo que la UIA incorpore tecnologías accesibles y plataformas digitales adaptadas a la LESCO, así como materiales educativos diseñados bajo los principios de accesibilidad universal. Estas acciones permitirán consolidar un entorno académico donde las personas sordas adultas puedan no solo acceder, sino también permanecer y desarrollarse plenamente dentro de la educación superior.

Con respecto a futuras investigaciones, se recomienda ampliar el abordaje hacia los procesos de accesibilidad comunicativa y participación ciudadana de las personas sordas en los procesos de elección popular en la República de Costa Rica, ya que, en el proceso electoral actual, se ha evidenciado que los debates, entrevistas, transmisiones oficiales y materiales informativos emitidos por partidos políticos, medios de comunicación y entidades públicas carecen de

interpretación en LESCO, subtítulos, o bien, lo incluyen de forma inadecuada con recuadros mínimos o parcialmente cubiertos.

Finalmente, la presente investigación se desarrolló con el propósito de analizar la importancia de garantizar el derecho a una educación universitaria inclusiva para las personas sordas adultas en Costa Rica, comprendiendo que el acceso educativo no debe concebirse como un privilegio, sino como un derecho humano inalienable. El enfoque analizado buscó la neutralidad de los argumentos, con la finalidad de que el lector genere sus propias opiniones al respecto, a su vez, reafirmó que la verdadera inclusión no se logra únicamente con el acceso, sino con la participación plena, la equidad y el respeto por la diversidad que enriquece a los y las costarricenses.

Bibliografía

- Acosta, V. (2003). *Un estudio de la sordera como construcción social: visiones externas versus visiones internas*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Vol. 23, No. 4, pp 178-194. <https://cnlse.es/antiguos/Un%20estudio%20de%20la%20sordera%20como%20construcci%C3%B3n%20social.pdf>
- Ainscow, M. (2008). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press (2ª ed).
- Anaya, A, Montero, J, Nooke, G, Zhovits, Y, Schapira, B, Salvia, G, Cuesta, M y Rhodes, S. (2021). *Los derechos humanos en las relaciones internacionales y la política exterior*. Fundación Cadal. <https://www.kas.de/documents/287460/4262432/Los-derechos-humanos-en-las-relaciones-internacionales-y-la-politica-exterior.pdf/961996d8-70e2-e128-b834-60f0651bb516?t=1622156281309>
- Barientos, M. (2011). *La Ley 7600: Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su Realidad Aplicativa en el Acceso a la Educación y el Mercado Laboral*. Universidad Internacional de las Américas.
- Benvenuto, A. (2004). *¿Cómo hablar de diferencias en un mundo indiferente? La sordera de los oyentes cuando hablan de sordos*. Cultura Sorda. https://cultura-sorda.org/la-sordera-de-los-oyentes-cuando-hablan-de-sordos/#_ftn2
- Booth, T y, Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Eenet.org.uk. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. (s.f.). *ALFABETO DE SEÑAS DE COSTA RICA*. SCRIBD. <https://es.scribd.com/doc/228540858/Alfabeto-LESCO>
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. (s.f.) *Diccionario LESCO*.

<https://lesco.cenarec.go.cr/index.php/diccionariolesco>

Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. (2014). *Historia de la LESCO* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yctZZfwyBiY>

Céspedes, C & Montero, F. (2019). *Aproximación a una estructura gramatical estandarizada de la LESCO*. *Investiga. TEC*, (34), 14–15. https://revistas.tec.ac.cr/index.php/investiga_tec/article/view/4068

Cobos Guerrero, Raquel. (2015). *Atención temprana en niños con deficiencia auditiva: Herramientas y pautas para una inclusión educativa*. Tesis de Magisterio, Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/39648/1/Raquel%20Cobos.pdf>

Contino, A. (2013). *La Visibilización De Las Luchas Políticas En Discapacidad : Acciones Directas , Contraconducta Y Resistencia*. *Disertaciones*, 6(2), 5–24. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones%0A>

Clínica Conceptum Fertilitat. (2023). ¿La sordera puede transmitirse genéticamente? Conceptum.es. <https://www.conceptum.es/la-sordera-puede-transmitirse-geneticamente/>

Cheshire, L. (2019). *Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances?*. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan», Cali, Colombia. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/UNESCO_A4_Report_DIGITAL_spa.pdf

Deliyore, M. (2018). *Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa>

Desueza, A. (2021). *Políticas educativas que enmarcan la educación dirigida a la población sorda e hipoacúsica en Costa Rica*. Dialnet.unirioja.es.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8178256.pdf>

Dirección de Vida Estudiantil. (s.f.). *Programa Red de Escuelas Asociadas de la Unesco*. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/programas-proyectos/programa-red-escuelas-asociadas-unesco>

Domínguez, A. (s.f.). *Educación para la inclusión de alumnos sordos*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Nancea.

Gala, S. (s.f.). Deaf culture: what is it, history, aspects, examples & facts. Hand Talk. <https://www.handtalk.me/en/blog/deaf-culture/>

Gallardo, H. (1991). *Elementos de investigación académica. (1.ª edición)*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia. Gobierno de Costa Rica. (2024). <https://immersedinchange.gob.go.cr/es/>

Goffman, E. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu. <https://www.casadellibro.com/libro-estigma-la-identidad-deteriorada/9789505180165/354430>

GARCIA FERNANDEZ, B. (2004). *Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

Gómez, J. (2025). *VALOR INTERNACIONAL DE LOS ECOSISTEMAS MARINOS, EQUILIBRIO ENTRE EXPLOTACIÓN Y CONSERVACIÓN, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA REPÚBLICA DE COSTA RICA, DURANTE EL PERIODO DE 2018 A 2024*. [Repositorio.uia.ac.cr](https://repositorio.uia.ac.cr).

- Gutiérrez, M, Buriticá, O y Rodríguez, Z. (2011). *EL SOCIOCONSTRUCTIVISMO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR*. Universidad Tecnológica de Pereira. https://www.researchgate.net/publication/319018818_EL_SOCIOCONSTRUCTIVISMO_EN_LA_ENSEÑANZA_Y_EL_APRENDIZAJE_ESCOLAR
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill. <https://zenodo.org/records/15338867>
- Hidalgo, M. (2023). *La discapacidad auditiva/sordera y ajustes razonables en educación superior*. Consejo de Rectores de Valparaíso. <https://rree.usm.cl/wp-content/uploads/2023/10/PERSONAS-CON-DISCAPACIDAD-AUDITIVA.pdf>
- Higgins, M y Lieberman, A. (2017). *Deaf Students as a Linguistic and Cultural Minority: Shifting Perspectives and Implications for Teaching and Learning*. J Educ. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7416902/>
- Ibáñez, J. (2015). *SOCIALCONSTRUCTIVISMO: IDEAS, VALORES Y NORMAS EN LA POLÍTICA MUNDIAL*. Celestino del Arenal. https://www.academia.edu/13389116/Teor%C3%ADas_de_las_Relaciones_Internacionales
- ILESCO. S. A. (2020). *Historia de la LESCO* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=328593861475258>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2011). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda*. Inec.cr. https://inec.cr/wwwisis/documentos/Censo_2011/Presentacion_BC2011.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos y Consejo Nacional de Personas con Discapacidad. (2019). *Encuesta Nacional sobre Discapacidad 2018: Metodología*. Admin.inec.cr. https://admin.inec.cr/sites/default/files/media/mesocialenadis2018-01_2.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Censos y Consejo Nacional de Personas con Discapacidad. (2019). *Encuesta Nacional sobre Discapacidad 2018: Resumen Inforgráfico*. Admin.inec.cr. https://admin.inec.cr/sites/default/files/media/imginfo-enadis-lg_1.pdf
- Martínez Cortés, M^a del Carmen., Pérez Morón, M^a Teresa., Padilla Góngora, David., López- Liria, Remedios., y Lucas Acién, Francisca. (2008). *Métodos de intervención en discapacidad auditiva*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 219-224. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832318023.pdf>
- Martínez Palomares, Pedro. (2019). *La educación de los sordos en la primera mitad del siglo XIX. El Colegio de sordo-mudos de Madrid (1805-1857)*. Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv103xb18>
- Meléndez, R. (2018). *Educación inclusiva y discapacidad en Costa Rica: una perspectiva desde las políticas públicas*. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33253>
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (s.f.). *Qué es la UNESCO*. Dirección General de Comunicación, Diplomacia Pública y Redes. <https://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/unesco/es/Organismo/Paginas/Que-es.aspx>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. Costa Rica. (2005). Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. *Compilación de disposiciones reglamentarias y lineamientos con relación a la atención de las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes 1997-2005*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública: EDITORAMA. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/528/561/820>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2022). Dpto. Apoyos Educativos para el estudiantado con discapacidad. ddc.mep.go.cr. <https://ddc.mep.go.cr/educacion-especial>

Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2005). *Normas y procedimientos para el manejo técnico administrativo de los servicios de apoyo educativo que atienden estudiantes sordos incluidos en la educación regular pública desde el nivel de preescolar hasta secundaria*. Ministerio de Educación Pública. <https://cenarec.files.wordpress.com/2016/02/normativa-sordos.pdf>

Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2017). *Programa para la enseñanza del español como segunda lengua a estudiantes sordos de Preescolar, I y II Ciclo de la Educación General Básica*. Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2022). *Informe 40-2022 Servicio Educativo para Sordos Adultos SESA*. Ministerio de Educación Pública.

Muñoz, V. (2023). *El derecho humano a la educación de las personas con discapacidad: Una mirada a sus instrumentos normativos internacionales y regionales*. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386733>

Naciones Unidas. (s.f.). *Banco de datos regional para el seguimiento de los ODS en América Latina y el Caribe*. agenda2030lac.org. <https://agenda2030lac.org/estadisticas/banco-datos-regional-seguimiento-ods.html?lang=es>

Naciones Unidas Costa Rica. (s.f.). *Objetivo 4*. ods.cr. <https://ods.cr/es/objetivo/objetivo-4>

Navarro, J. (2024). *ANÁLISIS DEL SEGURO DE CARGA COMO MECANISMO DE CONTENCIÓN DE LA PÉRDIDA, EN EL SECTOR INDUSTRIAL, PARA EL COMERCIO ENTRE LA REPÚBLICA POPULAR DE CHINA Y LA REPÚBLICA DE COSTA RICA (2018-2023)*. [Repositorio.uia.ac.cr](https://repositorio.uia.ac.cr).

Organización de los Estados Americanos. (1999). *CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA LA*

ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Departamento de Derecho Internacional.
<https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.* Naciones Unidas.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas (s.f.). *Derechos Humanos.* Naciones Unidas.
<https://www.un.org/es/global-issues/human-rights>

Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Naciones Unidas.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS: DECLARACIÓN DE BARCELONA.* unesdoc.unesco.org.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Comité de Educación.* Comité de la Red PEA Costa Rica. <https://www.comisionunesco.cr/educacion>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *COMISIÓN COSTARRICENSE DE COOPERACIÓN CON LA UNESCO.* Comité de la Red PEA Costa Rica. <https://www.comisionunesco.cr/historia>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.)

Constitución. unesco.org. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/constitution>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.* unesco.org. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *El derecho humano a la educación de las personas con discapacidad: una mirada a sus instrumentos normativos internacionales y regionales.* UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386733>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *La inclusión en la educación.* unesco.org. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Informe GEM 2023: Tecnología en la educación.* unesco.org. https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/2023reportflyer_SP.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Tecnología en la educación.* unesco.org. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *75 años de historia al servicio de la paz.* unesco.org. <https://www.unesco.org/es/75th-anniversary>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y, Ministerios de Educación y Ciencia de España. (1994). *DECLARACIÓN DE SALAMANCA.* Riadis.org. <https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Education*

- 2030: *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Global education monitoring report summary, 2020: Inclusion and education: all means all*. UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Misión, Visión, Valores y Ejes Transversales*. Comité de la Red PEA Costa Rica. <https://www.comisionunesco.cr/organizacion>
- Ovares, Y, Salazar, I, González, A, Ramírez, G y, Barboza, N. (2025). *Atención educativa de la Comunidad Sorda: aportes para la formación profesional*, Universidad de Costa Rica. Researchgate.net. https://www.researchgate.net/publication/388263576_Atencion_educativa_de_la_Comunidad_Sorda_aportes_para_la_formacion_profesional_Universidad_de_Costa_Rica
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Peluso, L y Torres, C. (2000). *Acerca de la identidad social de las personas sordas y las personas con organizaciones deficitarias*. Cultura Sorda. <https://cultura-sorda.org/acerca-de-la-identidad-social-de-las-personas-sordas-y-las-personas-con-organizaciones-deficitarias/>
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20244/LibroBlancosobreuniversidadydiscapacidad2.pdf>

- Pérez, A. (s.f.). *EL CONCEPTO DE LOS DERECHOS HUMANOS Y SU PROBLEMÁTICA ACTUAL*. Derechos y Libertades. <https://e-archivo.uc3m.es/rest/api/core/bitstreams/c6f652dc-db99-4bc7-bbbc-ef4741485d7d/content>
- Piedra, K. (2022). *HABITAR LA SORDERA: UNA ETNOGRAFÍA SOBRE EL MUNDO SORDO EN SAN JOSÉ, COSTA RICA*. Universidad de Costa Rica. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/9e6949d7-c5f6-47a0-bbc4-5920c219dcf7/content>
- Powers, S. (1996). *Inclusion is an attitude not a place: Part I*. Journal of the British Association of the Teachers of the deaf, 20 (2), 35-41.
- Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Biblioteca CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Robles, B. (2019). *Población y muestra*. Pueblo Continente, 30 (1), pp. 245-247. <https://journal.upao.edu.pe/index.php/PuebloContinente/article/view/1269>
- Rodriguez, L. (2005). *Estudi sobre la identitat cultural a la comunitat sorda*. Revista d'etnologia de Catalunya, núm.. 27, pp. 154-157.
- Rodríguez, M. (1990). *Reseña Histórica Hospital Nacional Psiquiátrico Manuel Antonio Chapuí y Torres*. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/textos/rhistoricaahnp.pdf>
- Sacks, O. (2006). *Veo una Voz. Viaje al mundo de los sordos*. Editorial Anagrama.
- Sánchez, A. (2021). *Aparato fonador humano: qué es, partes y funciones*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/salud/aparato-fonador-humano>

Sánchez, C. (2012). *El español y el lescó en el marco de la enseñanza de una segunda lengua para las personas sordas en Costa Rica*. *Revista Educación*, 29 (2), 217–232. <https://doi.org/10.15517/revedu.v29i2.2249>

Sistema Costarricense de Información Jurídica. (s.f.). *Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=86181&nValor3=111664&strTipM=TC

Sistema Costarricense de Información Jurídica. (s.f.). *Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. https://pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=23261&nValor3=96047&strTipM=TC

Sistema Costarricense de Información Jurídica. (s.f.). *Ley de Reconocimiento de Lenguaje de Señas Costarricense (LESCO) como lengua materna*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=72965&nValor3=89310&strTipM=TC

Suárez, E. (2023). *Fuentes primarias y secundarias: todo lo que necesitas saber*. Experto Universitario. https://expertouniversitario.es/blog/fuentes-primarias-y-secundarias/#toc_Usos_de_las_fuentes_primarias_y_secundarias

Special Olympics. (2025). *UNESCO y Olimpiadas Especiales firman acuerdo para promover la inclusión de personas con discapacidad intelectual en América Latina*. Sala de Prensa. <https://www.olimpiadasespeciales.org/sala-de-prensa/unesco-y-olimpiadas-especiales-firman-acuerdo-para-promover-la-inclusion-de-personas-con-discapacidad-intelectual-en-america-latina>

Stokoe, Jr. (2005). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of*

the American Deaf. Oxford Academic. <https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/10/1/3/361306?redirectedFrom=PDF&login=false>

Tiana, A. (s.f.). *DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS: “SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE” (JOMTIEN, 1990) Y MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR (2000)*. Dialnet Unirioja. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3036617.pdf>

Umaña, A. (2018). *LA IMPORTANCIA DEL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN DE LA PERSONA MENOR DE EDAD CON DISCAPACIDAD, EN EL DESARROLLO INCLUSIVO DE LA SOCIEDAD COSTARRICENSE Y SU PROYECCIÓN INTERNACIONAL, 2013-2017*. Repositorio.uia.ac.cr. <http://repositorio.uia.ac.cr:8080/server/api/core/bitstreams/c1d732fd-7569-413b-bdac-711e586d0f75/content>

Velarde, V. (2011): *Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico*. Revista Empresa y Humanismo. <https://dadun.unav.edu/server/api/core/bitstreams/c73f0908-0fff-4bdb-bc70-31d6ec73da80/content>

Wilson, H. (2024). *Educación accesible: la guía completa*. <https://www.d2l.com/blog/accessible-education-the-complete-guide/>

Anexos

Anexo I. Preguntas a la primera persona entrevistada.

- I. Desde la perspectiva del derecho internacional, ¿qué significa considerar la educación inclusiva como un derecho humano y no como una política opcional?
- II. ¿Cómo valora el cumplimiento de Costa Rica frente a los compromisos internacionales adquiridos en materia de inclusión educativa para personas con discapacidad?
- III. ¿Qué ejemplos conoce usted de buenas prácticas que han sido implementadas a nivel internacional para promover la educación de personas sordas adultas que podrían ser replicados en la República de Costa Rica?
- IV. ¿Qué tipo de transformaciones estructurales son necesarias para que la educación superior deje de ser excluyente para ciertos grupos?
¿Considera que el lenguaje de los derechos humanos se está aplicando con suficiente profundidad en los debates sobre educación inclusiva universitaria?
- V. Desde su experiencia internacional, ¿qué avances globales considera más relevantes en la garantía de derechos humanos para personas con discapacidad?
- VI. ¿Cómo evalúa el impacto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la formulación de políticas educativas en Costa Rica?
- VII. ¿Qué recomendaciones haría para mejorar la sensibilización sobre derechos humanos y discapacidad en el ámbito educativo universitario?

Anexo II. Encuesta aplicada a personas sordas en la República de Costa Rica, durante el tercer cuatrimestre del año 2025.

Educación inclusiva como derecho humano de las personas sordas

Los datos brindados a continuación serán manejados de manera confidencial

Presentación de la encuesta

Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ratificada por Costa Rica en el año 2008) y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad (firmado por Costa Rica en el año 2016), las universidades deberían asegurar los siguientes recursos a las personas sordas:

1. Las personas con discapacidad no deben quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad.
2. Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y formación profesional para las personas con discapacidad, incluidas las personas sordas.
3. Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación profesional universitaria de calidad.
4. Garantizar que la educación se imparta en los lenguajes, modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.
5. Asistencia humana a través de intérpretes para facilitar su formación efectiva.
6. Emplear a maestros cualificados en lengua de señas, incluidos maestros con discapacidad, para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos.
7. Promover el diseño, desarrollo, producción y distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles.
8. Asegurar el acceso general a la educación superior, formación profesional, educación para adultos y aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás.

9. Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua.
10. Alentar las oportunidades de empleo y la promoción profesional de las personas con discapacidad en el mercado laboral, y apoyarlas en la búsqueda, obtención, mantenimiento y retorno al empleo.

Con base en lo anterior, la presente encuesta busca caracterizar el acceso y la accesibilidad a la educación universitaria de personas sordas adultas en la República de Costa Rica, con el fin de evaluar la garantía del derecho humano a una educación superior inclusiva para personas sordas. Los resultados formarán parte de la tesis de grado de la estudiante María José Barquero Durán titulada “Educación inclusiva como Derecho Humano: Rol de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la garantía del acceso educativo universitario, persona sorda adulta de la República de Costa Rica en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4: Educación de Calidad (2014 – 2024)”, requisito para optar por el grado de licenciatura.

La encuesta consta de 14 preguntas y está diseñada para durar aproximadamente 5 minutos en su realización.

Datos de la persona encuestada

Nombre Completo: _____

Edad: _____ años.

Correo Electrónico: _____

Género: Masculino Femenino Prefiero no responder

Otro: _____

Preguntas de la encuesta

1. ¿Cuál es tu situación actual frente a la universidad?

- Nunca he ingresado Aspirante Estudiante activo/a Deserté Egresado/a

2. Tipo de universidad a la que aspira, asiste, egresó o desertó.

- Pública Privada Ambas No aplica

**3. En caso de haber desertado o no ingresado a la universidad ¿cuál fue el motivo?
Puedes seleccionar una o varias.**

- Falta de intérpretes Falta de apoyo docente Tecnología inaccesible
 Discriminación Prefiero no responder Otro: _____

4. ¿Es usted usuario/a de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO)?

- Sí No Me encuentro aprendiendo

5. ¿Se considera usted parte de la Comunidad Sorda de Costa Rica?

- Sí No

6. Durante su etapa universitaria, ¿se le brinda o brindó intérprete?

- Siempre A veces Nunca No aplica

7. ¿Recibe o recibió usted materiales accesibles (videos con subtítulos o interpretación en LESCO, resúmenes visuales, transcripciones, entre otros)?

- Siempre A veces Nunca

8. ¿Ha llegado usted a perder, congelar o retirar un curso por falta de accesibilidad en la universidad?

- Sí No

9. En caso de ser usuario de la LESCO, ¿la universidad a la que, aspira asiste, egresó o desertó utiliza la LESCO en la atención al público?

- Siempre A veces Nunca No aplica

10. ¿Ha recibido usted comentarios o actitudes que lo han hecho sentir en desventaja por ser sordo/a?

- Frecuente A veces Nunca

11. ¿Considera usted que la universidad a la que, aspira, asiste, egresó o desertó ha trabajado en la implementación de herramientas que promuevan la accesibilidad de aprendizaje para personas sordas?

- Si No No aplica

12. ¿En qué grado considera usted que la calidad de la educación universitaria ha impactado o impactará en su desarrollo profesional?

- Mucho Algo Poco Nada No aplica

13. ¿Qué acciones considera usted prioritarias para asegurar una educación universitaria inclusiva para personas sordas? Puede seleccionar una o varias.

Capacitación y sensibilización a docentes y personal administrativo

Acceso a intérpretes en todas las clases y actividades académicas

Materiales accesibles y adaptados para personas sordas

Tutorías y acompañamiento

Otro: _____

14. ¿Considera usted que una educación universitaria inclusiva facilita mejores oportunidades de empleo y desarrollo profesional para las personas sordas?

Sí No No estoy seguro/a

15. ¿Existe algún otro elemento discriminatorio del cual usted haya sido testigo (a) o haya vivido en relación con el acceso a la educación y al cual desee referirse?
