

UTILIDAD DE LOS PROGRAMAS DE ADAPTACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA UNIVERSIDAD

Trabajo de Fin de Grado de Psicología

Autora: Guiomar Enríquez Pérez.

Tutor: Miguel Ángel García Bello

Curso Académico 2021-2022

Resumen

La educación inclusiva es necesaria dentro de todas las etapas educativas, tanto elemental como superior. A lo largo de los años, la educación de las personas con discapacidad auditiva ha evolucionado hasta incluir programas de acompañamiento y adaptación en los centros universitarios como es el caso de la Universidad de La Laguna, que dispone del PAED (Programa de Atención a Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo).

El objetivo de este trabajo es conocer la percepción de los estudiantes con discapacidad auditiva sobre el programa de adaptación por medio de un cuestionario compuesto por el CCES (Classroom Communication Ease Scale), preguntas relativas al programa, su percepción de la integración en núcleos familiares y sociales y su percepción de la necesidad y dependencia de los intérpretes de lengua de signos.

Participaron cuatro personas estudiantes de la Universidad de La Laguna con discapacidad auditiva y adscritos al programa de adaptación de la universidad.

Los resultados indicaron que el programa de adaptación se considera un programa necesario para los estudiantes con discapacidad auditiva aunque debe mejorar en los aspectos de seguimiento del alumnado y en el acceso de material.

Palabras clave: Discapacidad auditiva; Educación; Adaptación; Estudios Superiores

Abstract

Inclusive education is necessary in every educational stage, from elemental to postsecondary. Throughout the years, education for deaf and hard-of-hearing people has evolved to including adaptation programs inside college settings as is the case of the Universidad de La Laguna, that has the PAED program (Attention Program for Students with Educational Aid Needs).

The objective of this investigation was to know deaf and hard-of-hearing students' perceptions of the adaptation program through the CCES (Classroom Communication Ease Scale) questionnaire, questions relative to the program, their perception of their integration in their families and social groups and their perception of the usefulness and dependence on Sign Language Interpreters.

The sample was comprised of four students of the Universidad de La Laguna with hearing impairments that also benefited from the adaptation program.

The results indicated that the program was seen as necessary for students with hearing impairment, even though the program should improve in keeping up with the students and in the access to material.

Keywords: Hearing Impairment; Education; Adaptation; Postsecondary Studies.

Introducción

Según la Asamblea de las Naciones Unidas, en La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la educación es un derecho universal para todo el mundo.

En España, según M^a Carmen Gómez Gómez (2018), se han aprobado leyes para garantizar el acceso a la educación para personas con discapacidad, asegurando que los centros educativos estén adaptados a sus necesidades y que se eliminen en la medida de lo posible las barreras arquitectónicas existentes.

En particular interesa el caso del acceso a la educación de personas con discapacidad auditiva, la cual, de acuerdo al artículo mentado, ha tenido una larga historia en España, comenzando en el siglo XVI con el fraile Pedro Ponce de León y sus prácticas basadas en el oralismo hasta 2005, donde se aprueba un anteproyecto de ley que reconoce el uso de la Lengua de Signos Española (LSE) y se regula el derecho a su aprendizaje, conocimiento y uso.

No es sólo en España donde se han realizado avances en la educación de personas con discapacidad auditiva ya que, según este mismo estudio de Gómez Gómez, en 1864 se funda en Estados Unidos la Universidad de Gallaudet, la primera y, hasta la fecha, única universidad especializada en la educación superior para personas sordas, aunque también admite a personas oyentes. Sin embargo, sólo el 72% de sus estudiantes terminan el primer año y únicamente el 16% consiguen terminar sus estudios.

Estos datos de permanencia y egreso en la universidad también son preocupantes en universidades no adaptadas o “normalizadas”; un estudio realizado por Cawthon, Schoffstall y Garberoglio en 2014 demuestra que, aunque las cifras de matriculación de personas con discapacidad auditiva en universidades “normalizadas” son similares a las cifras de personas oyentes, sólo el 25-30% de los primeros consiguen terminar sus estudios superiores.

Este estudio postula que hay un desfase entre la preparación de las universidades para acoger a estudiantes con discapacidad auditiva y la preparación que poseen estos estudiantes a la hora de matricularse en la universidad.

Todos los estudiantes deben tener la suficiente preparación académica, un fuerte sentido de autoeficacia y entender cómo negociar en los entornos sociales que existen en los espacios de trabajo y de educación superior.

Este mismo estudio demostró que los individuos con discapacidad auditiva presentan altos niveles de infrapreparación para la educación superior, ya que la posibilidad de aprender contenido riguroso y en un entorno accesible es un gran obstáculo; las personas con discapacidad auditiva, en su mayoría, realizan sus estudios en centros “normalizados” con ninguna o muy poca ayuda para su adaptación. Esto es debido al hecho de que estas decisiones las toman los padres de los niños con discapacidad auditiva, los cuales suelen tener poco o nulo conocimiento de las necesidades específicas de sus hijos.

Se debe tener en cuenta que, aunque la preparación académica es necesaria para acceder a la universidad, no es suficiente según Cawthon, Schoffstall y Garberoglio.

La educación superior también requiere buenas habilidades de lenguaje y comunicación, y, a diferencia de las personas oyentes que suelen tener sólo un modo de comunicación (basado en la escucha), las personas con discapacidad auditiva tienen modos de comunicación variados, como el modo oral o el uso de lengua de signos (en los signos también se deben incluir gestos que, aunque no formen parte de las lenguas de signos oficiales, son utilizados por personas con discapacidad auditiva para comunicarse cuando no han aprendido, o interactúan con personas que no conocen, lengua de signos). Esta multiplicidad de modos de comunicación complica la integración de las personas con discapacidad auditiva, ya que suelen

ser más experimentadas en el uso de lengua de signos o en lenguaje simple y primitivo, el suficiente para comunicarse con sus familiares oyentes, lo cual no es suficiente para poder relacionarse en un entorno universitario.

Se debe tener en cuenta, como este mismo estudio de 2014 demuestra, la existencia de enfermedades concomitantes con la discapacidad auditiva; este estudio estima que del 35 al 50% de las personas con discapacidad auditiva padecen también TDA/H.

La existencia de enfermedades concomitantes pueden afectar a los niveles de preparación académica y comunicativa de las personas con discapacidad, ya que es posible que estas enfermedades afecten a otros factores cognitivos o sensoriales de las personas.

Otro estudio por Marschark, Sapere, Convertino y Seewagen en 2005 investigaba la efectividad del acceso a intérpretes de lengua de signos en contextos universitarios.

Encontró que no había estándares oficiales para decidir cuándo un estudiante podía acceder a programas de adaptación, lo cual implicaba que muchas personas con necesidades especiales podían no ser aceptados en estos programas cuando realmente lo necesitaban.

La educación de estudiantes con discapacidad auditiva en el mismo entorno que personas oyentes se basa en la creencia de que así se les puede educar igual o incluso mejor que en centros especializados.

Este mismo estudio comenta que se debe considerar que en torno al 95% de las personas con discapacidad auditiva nacen de padres oyentes, por tanto, se desarrollan con una fluidez lingüística limitada, ya que sus padres desconocen la lengua de signos y tienden a intentar educarlos en la comunicación oral, lo cual supone que tengan una historia académica más variada que la de sus compañeros oyentes ya que carecen de las competencias lingüísticas necesarias para hacer un uso efectivo de la interpretación y los libros de texto.

Esto implica que las personas con discapacidad auditiva entrarán a los estudios superiores con menor preparación que las personas oyentes.

Para ayudar a los estudiantes con discapacidad auditiva en la universidad, se introdujo en el contexto académico la figura del intérprete de Lengua de Signos. Varios estudios previos como el de Fleischer en 1975 descubrieron que los estudiantes con discapacidad auditiva entendían mejor las clases signadas (73%) que las clases transcritas (67%) (estos porcentajes se refieren a la cantidad del contenido de clase que entienden los alumnos), a esto se añaden los descubrimientos de Livingston et al de 1994, que afirmaron que los estudiantes que conocían lengua de signos sacaban mejores notas que sus compañeros que no.

Según Brelje (1999), aparte de las dificultades de comunicación que tienen las personas con discapacidad auditiva, se debe añadir la percepción social que tiene la sociedad hacia las personas con discapacidad en general.

Para este autor, la barrera principal es la actitud hacia las personas sordas en algunos países, pensando que los individuos con discapacidad auditiva no son capaces de completar con éxito los estudios superiores, así como la falta de calidad en la educación básica obligatoria.

En relación con la permanencia en la universidad, se realizó un estudio de Scherer & Walter en 1988; en este estudio se entrevistaron a 320 estudiantes con discapacidad auditiva que dejaban la educación superior o se transferían a otros programas. Estos estudiantes comentaron que la incapacidad de decidir en un área de estudio era un factor importante en la permanencia en la universidad.

Un estudio posterior de Stinson & Walter de 1997 descubrió relaciones estadísticamente significativa entre la satisfacción de los estudiantes con las clases y su rendimiento académico,

así como la relación entre satisfacción social y la permanencia o abandono en la universidad. En el mismo estudio también se encontró consistentemente que los adolescentes con discapacidad auditiva preferían relacionarse con otros jóvenes con la misma discapacidad, implicando que los estudiantes universitarios con discapacidad auditiva no se sienten tan parte de la vida universitaria como sus compañeros oyentes.

Según postula este estudio, esto puede ser por los mismos servicios de apoyo, ya que se demuestra que los servicios de apoyo existentes dificultan más la integración social de los estudiantes con discapacidad auditiva, ya que muchos encuestados comentaron que el uso de intérpretes les hacía sentir más aislados de sus compañeros, reforzando el estigma que tienen las personas con discapacidad auditiva.

Estos servicios (tutorización, intérpretes, programas de estenotipia o el apoyo académico) aumentan el estigma de ser diferente, según comentaron los alumnos con discapacidad auditiva entrevistados por Stinson y Walter.

Una de las características más salientes del aprendizaje de personas con discapacidad auditiva es el hecho de que suelen depender de una tercera persona para entender las clases, de hecho, hay muy poca comunicación entre el profesor y estos estudiantes; por lo general, los estudiantes con discapacidad auditiva reciben la información por otras vías.

Estudios más recientes demuestran que la poca preparación académica, la tasa de abandono de los estudios superiores y la poca sensación de integración social en la universidad son problemas que siguen afectando a la comunidad de universitarios con discapacidad auditiva. Un estudio realizado por Richardson, Marschark, Thomastine y Sapere en 2010 recabó los resultados de varios estudios y concluyeron que:

Los estudiantes universitarios con discapacidad auditiva salen de las clases con menos conocimiento de la información dada en clase que sus compañeros oyentes.

Las notas obtenidas indican que los estudiantes con discapacidad auditiva aprenden menos en un contexto oral que sus compañeros oyentes.

La enseñanza vía lengua de signos no suele llevar a un mejor desempeño académico que con la misma información dada vía texto.

Hubo también interés por conocer las experiencias comunicativas de alumnos con discapacidad auditiva en contextos académicos no adaptados o “normalizados”.

Una forma de conocer estas experiencias es conociendo su percepción de facilidad de comunicación.

Un estudio realizado en 1996 por Stinson, Liu, Saur y Long estudió estas percepciones en un grupo de 50 personas con discapacidad auditiva con edades comprendidas entre los 18 y los 36 años. La facilidad de comunicación se puede medir en dos dimensiones; la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva.

La dimensión cognitiva se refiere a las autopercepciones sobre la cantidad y calidad de información que los estudiantes con discapacidad auditiva reciben y envían.

La dimensión afectiva, por el contrario, se refiere a las percepciones subjetivas de los estudiantes sobre sus experiencias comunicativas, ya sean positivas o negativas.

Para medir estas dimensiones pasaron a los 50 participantes el cuestionario Classroom Communication Ease Scale o CCES, diseñado para medir la percepción de la facilidad de comunicación de estudiantes con discapacidad auditiva en contextos académicos “normalizados”. Tras responder al cuestionario CCES, los estudiantes también tuvieron que responder a preguntas diseñadas para conocer sus preferencias comunicativas.

Estas preguntas revelaron que las preferencias comunicativas de los estudiantes con

discapacidad auditiva dependen mayoritariamente del contexto en el que se encuentran; suelen variar al comunicarse con compañeros oyentes, pero generalmente prefieren signar para comunicarse con sus iguales.

Los resultados del CCES de estudio de Stinson, Liu, Saur y Long, demostraron que un estilo de comunicación mixto facilita la comunicación con otras personas con discapacidad auditiva, mientras que el uso del habla facilita la comunicación con oyentes.

Los intérpretes en este estudio se vieron como necesarios para que los estudiantes pudieran completar sus estudios; también se concluyó que la buena comunicación entre estudiantes con discapacidad auditiva y estudiantes oyentes dependía en gran parte de la atención y cooperación de los participantes, demostrando también que el desarrollo de estrategias de comunicación también ayudan al éxito académico.

La conclusión mayoritaria de esta investigación concluye que los estudiantes con discapacidad auditiva que utilizan estilos mixtos de comunicación suelen sentirse menos integrados en la comunidad universitaria y tienen mayores dificultades a la hora de comunicarse con sus compañeros y profesores que aquellos estudiantes que utilizaban sólo el habla como modo de comunicación, aunque los estudiantes con discapacidad auditiva que utilizan una modalidad de comunicación mixta tenían una mayor facilidad de comunicación con otros compañeros con discapacidad auditiva que aquellos que sólo utilizaban el habla.

Recientemente en España se han realizado estudios sobre los procesos de inclusión de las comunidades sordas en la educación terciaria como puede ser el estudio de 2021 de Parraguez Rodríguez y Sánchez, que investigaba los procesos de inclusión, permanencia y egreso de las universidades españolas. Este estudio también citaba trabajos y autores anteriores para apoyar su tesis.

Para González-Montesino y Espada (2020), “la generación de espacios y entornos educativos inclusivos supone respetar, entender y proteger la diversidad, por lo que facilitar y democratizar los ambientes y las oportunidades de aprendizaje para todos nos permite avanzar hacia un proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior.”

Para Echeita (2019), las expectativas de una educación más inclusiva no deben terminar al finalizar los estudios básicos y secundarios, sino que debe extenderse al bachillerato, la formación profesional o hasta los confines de la educación universitaria.

La Unión Europea en 1993 declaró los derechos fundamentales referidos a estudiantes con discapacidad por medio del Programa de Integración de Personas con Discapacidad HELIOS II. En este programa se incluye el ingreso, permanencia y egreso de la educación terciaria del estudiante con discapacidad.

Según Parraguez, Rodríguez y Sánchez en su estudio “Inclusión en educación superior: tránsitos y perspectivas para el acceso, permanencia y egreso de estudiantes sordos.”: “La relevancia en el acceso al nivel educativo superior se sitúa en su carácter de potencia, ya que incide fundamentalmente en el acceso a otros derechos como son el derecho al trabajo, la participación en la comunidad y a la igualdad de oportunidades.”

Ingreso: Actividades de acogida de las universidades que permiten facilitar la información y orientación universitaria de estudiantes con discapacidad son las jornadas de puertas abiertas y sesiones informativas relacionadas con el conocimiento de la institución; servicios existentes para abordar las necesidades específicas derivadas de la discapacidad, tutorías para matricularse, programas de acogida, servicios de orientación, guías de orientación profesional y formación y ayuda al estudio.

Permanencia: Aumentar el número de convocatorias necesarias no serían medidas necesarias

si el alumnado con discapacidad auditiva puede recibir apoyos a lo largo de su carrera que asegure su acceso a la información y el ejercicio de su formación de manera adaptada a sus capacidades y necesidades.

Las actividades de permanencia universitaria son de carácter autónomo y voluntario. No obstante, todas las instituciones educativas deben tener en cuenta los principios de accesibilidad universal, de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad.

Es por esto que las universidades han diseñado programas de adaptación para personas con discapacidad, en aras de conseguir cumplir los principios ya mentados.

Sin embargo, según este mismo estudio, debido al carácter autónomo y voluntario de las actividades de permanencia universitaria, no se observan líneas de actuación comunes para conseguir que los estudiantes con discapacidad, y en particular, los estudiantes con discapacidad auditiva, permanezcan y completen los estudios universitarios.

En el caso de los alumnos con discapacidad auditiva, el ejercicio de sus derechos educativos exigen atender no sólo a las capacidades residuales y necesidades individuales, sino también a las decisiones sobre su propia identidad y su modelo de comunicación personal.

Dentro de los programas de adaptación, se encuentran aquellos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), un estudio realizado en 2013 por Chaparro, Escalante y Samacá evidenciaba un panorama relacional entorno a cómo los estudiantes con discapacidad auditiva pueden desarrollar habilidades distintas al momento de tener contacto con las TIC y, a su vez, desarrollar de diferentes maneras su proceso de aprendizaje.

Este estudio consideró que, teniendo en cuenta las emociones de los estudiantes universitarios con discapacidad auditiva, se debe tomar el aprendizaje significativo como un enfoque pedagógico debido a la relevancia que éste tiene para ellos.

Se entiende que desde lo básico que estos estudiantes manejan, su conocimiento de Lengua de Signos puede lograr un buen proceso de aprendizaje, estando en constante motivación a través del uso de herramientas didácticas, donde el manejo de las palabras claves logren llevar al alumno a entender y manejar menor un tema.

La UNED ha desarrollado estudios que indican que las TICs pueden ser una herramienta estratégica en el proceso de aprendizaje de estudiantes sordos.

Se generan estrategias utilizando el aula virtual que permiten al estudiante tener acceso a los temas a tratar con antelación a la clase. Así, el estudiante con discapacidad auditiva podría tener un mejor desarrollo en las actividades individuales y grupales dentro del aula.

La utilización de las TICs podría evitar ciertas situaciones que suponen un descenso en la permanencia de estudiantes con discapacidad auditiva en la universidad.

Una de estas situaciones es la falta de profesores que dominen o al menos conozcan la lengua de signos y que la utilicen de forma efectiva en las clases.

Otra situación supone la dificultad que tienen los alumnos con discapacidad auditiva para interactuar con compañeros oyentes y con los profesores ya que no comparten un código comunicativo.

Finalmente, también se considera la dificultad de los alumnos con discapacidad auditiva para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros oyentes en el aula.

La utilización de las TICs, como por ejemplo el aula virtual, podría suponer un apoyo significativo para los alumnos con discapacidad auditiva y, por tanto, una razón que motive su permanencia en sus estudios universitarios.

Según Gómez Gómez (2018), la integración de alumnos con discapacidad auditiva se está basando en 5 pilares:

- Avance tecnológico.
- Aparición de asociaciones.
- Sensibilización social.
- La consideración de la Lengua de Signos como natural y que no tiene que oponerse a la lengua oral.
- La aparición de nuevos modelos educativos con servicios de apoyo para el alumnado con discapacidad auditiva.

Sin embargo, este sistema educativo no garantiza la inclusión de todos los alumnos con discapacidad auditiva, ya que existen problemas burocráticos que dificultan el acceso a estas ayudas a muchos alumnos.

En un artículo de Maya Bencomo de 2018, un estudiante de ERASMUS en la Universidad de La Laguna no pudo acceder a las ayudas que brinda el PAED.

Este estudiante italiano de ERASMUS había llegado a la Universidad de La Laguna para cursar el último año de periodismo.

Este estudiante padecía discapacidad auditiva y, por problemas burocráticos, no disponía de un intérprete de lengua de signos; debido a que también existía la barrera del idioma, le había sido imposible atender a clase, y por consiguiente, había perdido las primeras semanas del curso.

Según comenta, le había sido imposible solicitar un intérprete por “la burocracia tan rígida que tiene esta institución”.

Había llegado a la isla de Tenerife el día 6 de septiembre para aportar la documentación necesaria antes de que el plazo de presentación cerrara (el 15 de septiembre). Según el artículo, no pudo aportar toda la documentación porque tenía que estar inscrito al PAED, y para ello, debía estar matriculado, que no estaba aún debido a un problema informático. Asimismo, debía tener en su poder el Número de Identificación Extranjera (NIE), por lo que debía estar empadronado, lo cual no pudo hacer antes de que cerrara el plazo de entrega ya que tardó quince días en encontrar un piso de alquiler para el curso.

Si bien este estudio no pretende hablar de la burocracia necesaria para poder optar a los programas de adaptación, se considera importante recalcar la problemática que puede acarrear la solicitud de ayuda, lo cual puede suponer un elemento disuasorio para los alumnos con discapacidad auditiva.

Si es difícil acceder a los servicios del PAED, menos gente pedirá dicha ayuda y, por tanto, tendrán más dificultades a la hora de atender a las clases.

Se puede concluir que pese a la legislación actual y los avances en educación y adaptación de estudiantes con discapacidad auditiva, aún existen problemas en el acceso a la ayuda y la información en el contexto académico de la universidad.

No sólo esto, sino que los estudiantes con discapacidad auditiva también se sienten menos integrados dentro de la sociedad universitaria que sus compañeros oyentes.

Es por esto que surge la pregunta ¿En qué medida se benefician los estudiantes con discapacidad auditiva de los programas de adaptación universitarios?

Es el propósito de este estudio hallar una respuesta a esta pregunta, conocer la opinión del alumnado adscrito al PAED debido a discapacidad auditiva sobre este programa y las posibles

quejas o problemas que surgen durante la duración de la carrera universitaria. El objetivo principal de esta investigación es conocer las percepciones de las personas con discapacidad auditiva de su propia comunicación en clase y los beneficios que pueden haberle aportado el programa de acompañamiento.

Metodología

Diseño

En este estudio se ha realizado una entrevista en profundidad al personal responsable del PAED y se ha realizado una encuesta a los alumnos con discapacidad auditiva de la Universidad de La Laguna adscrito a este programa.

Participantes

La muestra consiste de 4 personas, hombre y mujeres con edades comprendidas entre los 22 y los 52 años de edad y con discapacidades hipoacusia de moderada a profunda, siendo la hipoacusia moderada la más común dentro de la muestra (50% de los participantes). Todos estas personas estaban matriculadas en la Universidad de La Laguna y recibían apoyo del PAED.

Las tablas de frecuencias relativas a los datos sociodemográficos de los participantes se encuentran en el ANEXO 4.

El objetivo principal del PAED es atender a alumnos con discapacidad o que presenten necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), para garantizar la igualdad de oportunidades y promover su plena integración en la vida universitaria.

El PAED es el lugar de referencia para alumnos con NEAE; sus necesidades se atienden de forma directa y personalizada para conocer las características y necesidades específicas de cada alumno y así poder ofrecer las soluciones más adecuadas con los recursos disponibles en cada momento.

Este programa dispone de sistemas de frecuencia modulada, micrófonos para implantes, libretas autocopiativas e intérpretes de lengua de signos.

Actualmente hay doce alumnos con discapacidad auditiva matriculados en la ULL y adscritos al PAED.

También se pretendía tener una muestra similar de los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que tuvieran discapacidad auditiva y también se beneficiaran del programa de adaptación ofrecido por esta universidad.

La idea original era realizar una comparativa entre las dos universidades y sus programas de adaptación, viendo qué mejoras podrían implementarse.

Sin embargo, se obtuvo una respuesta negativa por parte de la ULPGC que impidió seguir esta línea de investigación y obligó a modificar el análisis a realizar.

Instrumentos.

Durante el transcurso de esta investigación se utilizaron dos instrumentos:

Un cuestionario semi-estructurado dirigido al personal responsable del programa con las siguientes preguntas (La entrevista completa se encuentra en el ANEXO 1):

- ¿Qué modificaciones o adaptaciones específicas han de hacer los profesores que tengan alumnos con discapacidad auditiva?
- ¿De cuántos intérpretes se dispone?
- ¿Hay seguimiento del alumnado? ¿Cómo es?

- ¿Cómo llegan los alumnos al programa?
- ¿De qué recursos materiales disponen? (En referencia a las personas con discapacidad auditiva)
- ¿Qué ocurre si no hay presupuesto suficiente?
- ¿Qué dificultades ha traído la pandemia y qué nuevas adaptaciones han tenido que hacerse?
- ¿Qué porcentajes de alumnos con discapacidad auditiva terminan los estudios?

Esta entrevista busca conocer las adaptaciones realizadas para alumnos con discapacidad auditiva, así como conocer el funcionamiento en general del programa de adaptación.

Es de interés conocer los recursos de los que se dispone en la Universidad de La Laguna ya que, según el estudio de Lang de 2002, los distintos sistemas de apoyo pueden suponer una mayor o menor ayuda para los estudiantes con discapacidad auditiva.

Este estudio habla de otro estudio previo realizado en Alemania en 1991 por Cremer en el que encuestó a 125 estudiantes para conocer sus preferencias en lo referente a servicios de apoyo, siendo el más popular con un 69.5% de los votos el hecho de que otras personas tomen apuntes por ellos, seguidos de tutores personales (59%) y por los intérpretes de lengua de signos (34.3%).

Asimismo, en un estudio realizado por Marschark et al. En 2006, a través de la realización de varios experimentos concluyeron que “ni los intérpretes de lengua de signos ni los programas de estenotipia (o subtítulo a tiempo real) tienen un beneficio inherente ni generalizado sobre el otro en el apoyo de estudiantes con discapacidad auditiva en educación superior.” Se busca con estas preguntas establecer una línea base sobre cómo funciona el programa de adaptación para luego poder compararlo con las respuestas dadas por los participantes del estudio.

Es de recalcar que se preguntó por la permanencia de los estudiantes en la universidad debido a los datos mostrados por varios estudios como el de Gómez Gómez (2018) o el de Cawthon Schoffstall y Garberoglio de 2014 que estipulaban que sólo de un 25 a un 30% de los estudiantes con discapacidad auditiva terminaban sus estudios superiores, siendo esta tasa mucho menor (16%) en el caso de la universidad de Gallaudet.

Para recopilar información por parte del alumnado con discapacidad auditiva, se diseñó un cuestionario que incluía el Classroom Communication Ease Scale (CCES) para comprobar el nivel percibido de facilidad de comunicación en el contexto académico, así como unas preguntas adicionales diseñadas para conocer la facilidad de comunicación en otros contextos de la vida y la opinión que tienen del Programa de Adaptación

Esta escala fue diseñada en 1994 por Wayne Garrison, Gary Long y Michael Stinson como una versión mejorada del Perceived Communication Ease Scale (PCES), diseñada por Long, Stinson y Braeges en 1991.

Para subsanar los errores que se descubrieron en este cuestionario se desarrolló el Classroom Communication Ease Scale o CCES.

El CCES consta de 60 ítems; 41 para evaluar el componente cognitivo de la experiencia comunicativa, y 19 para evaluar el componente afectiva.

Este cuestionario también se responde con una escala de respuesta tipo Lickert, lo que en este caso, en vez de haber 4 opciones de respuesta, hay 5: 1= Casi Nunca, 2= Pocas Veces, 3= Algunas Veces, 4= Muchas Veces y 5= Casi siempre.

Los ítems en el CCES se centran en actividades específicas del aula y un gran rango de situaciones comunicativas recíprocas.

Sin embargo, la mayor diferencia entre el PCES y el CCES es que este último contiene preguntas relativas a situaciones comunicativas con compañeros oyentes para evaluar la mayoría de experiencias comunicativas en un contexto académico mayoritario.

El CCES sigue dividiendo los ítems en dos categorías, la dimensión cognitiva de la comunicación, y la dimensión afectiva.

- **Dimensión Cognitiva:** Estas preguntas se refieren al nivel de entendimiento que hay dentro del aula, es decir, si el alumno con discapacidad auditiva entiende a sus profesores y a sus compañeros (tanto con discapacidad auditiva como oyentes) y viceversa.
Es la dimensión cognitiva la que se refiere a nuestro conocimiento de la comunicación; el conocimiento del significado de las palabras, lo que estas implican y el conocimiento de ciertos aspectos no verbales como el tono o el ritmo del habla, esta dimensión podría llamarse de forma más sencilla “comprensión de la comunicación”.
Estos ítems se refieren a situaciones comunicativas que pueden darse en el aula como explicaciones de profesores, preguntas y respuestas de alumnos, instrucciones sobre tareas o exámenes, etc.
- **Dimensión Afectiva:** Estos ítems buscan averiguar los sentimientos, ya sean positivos o negativos asociados a las experiencias comunicativas en clase, en este caso, no se pregunta si el sujeto entiende o es entendido en la situación expuesta, sino que se le pregunta por sus emociones relacionadas con dicha situación; se exponen situaciones como cómo le hacen sentir cuando un profesor o un compañero le entiende o no, cómo se siente cuando se comunica con profesores, oyentes u otros compañeros con discapacidad auditiva, etc.
Esta dimensión explora entonces las emociones que asociamos a cada contexto comunicativo, los sentimientos y emociones que tenemos sobre estos cuando la comunicación acaba y los que tenemos mientras ocurre la comunicación.

La efectividad de este cuestionario no sólo se ve reflejada en el estudio donde se presenta en 1994, sino también por un estudio realizado por Stinson, Liu, Saur y Long en 1996 donde explicaron que “Una forma de conocer las experiencias comunicativas que tienen los estudiantes con discapacidad auditiva en contextos universitarios normalizados es viendo su percepción de su facilidad de comunicación.” Es por tanto que se decide utilizar el CCES en esta investigación para conocer las experiencias comunicativas en contextos académicos de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Para esta investigación, se hizo una traducción de los 60 ítems recogidos en el CCES, aunque se dividieron en 3 secciones; preguntas relativas a la dimensión cognitiva, preguntas relativas a la dimensión afectiva y preguntas que hacían referencia a la comunicación con otras personas con discapacidad auditiva en el aula.

Esta última sección se creó aparte, separando ítems de las dimensiones cognitiva y afectiva del cuestionario que fuesen relativas a las interacciones con compañeros de clase con discapacidad auditiva.

Se creó específicamente esta sección debido a que es posible que las personas que respondan a este cuestionario sean las únicas personas con discapacidad auditiva en el aula, y por tanto, no podrían responder a estas preguntas.

Aparte de las preguntas recogidas en el CCES, se añadieron 21 preguntas para conocer otras dimensiones que el cuestionario CCES no recoge, divididas de la siguiente forma:

- **Intérpretes (6 preguntas):** Estos ítems buscan conocer la dependencia que la persona con discapacidad auditiva tiene de los intérpretes de lengua de signos; su preferencia ante otros sistemas de apoyo (como micrófonos o sistemas de frecuencia modulada), la experiencia percibida de los intérpretes y la sensación de aislamiento del resto de compañeros de clase cuando se hace uso del intérprete.
- **Integración en el ámbito familiar (5 preguntas):** Estas preguntas, así como las de la siguiente sección se diseñaron buscando una similitud con la estructura de los ítems del CCES, buscando conocer cómo de integrada o no estaba la persona con discapacidad auditiva dentro de su ámbito familiar, preguntando sobre la confianza que tiene la persona en su familia y viceversa, la percepción de ser escuchado y entendido cuando se comunica con ellos e incluso la confianza que existe entre ellos para hablar de cuestiones que consideren íntimas.
- **Integración Social (4 preguntas):** En este caso, se busca conocer la integración percibida de la persona con discapacidad auditiva dentro de su grupo social (grupo de iguales). El primer ítem de esta sección pregunta sobre la percepción que tiene la persona sobre si es una persona sociable o no, mientras que las otras tres buscan conocer si se es entendido por sus amigos, si las interacciones sociales son frustrantes o no y si se prefiere la compañía de otras personas con discapacidad auditiva o la de personas oyentes.
- **Programa de adaptación (6 preguntas):** Aquí se busca conocer la opinión que tiene la persona con discapacidad auditiva sobre el programa de adaptación implantado en la Universidad de La Laguna, así como la importancia de este programa a la hora de haber elegido la universidad.
Finalmente, esta sección termina con una pregunta abierta que busca conocer qué cambios o mejoras propondrían al programa y qué problemas consideran que existen dentro de este.

Este cuestionario, con un total de 81 ítems, busca conocer la facilidad percibida de comunicación en el ámbito académico, así como la integración percibida en el contexto familiar y social, la dependencia en los ILSE y la percepción de la importancia del programa de acompañamiento.

Estos ítems, en su conjunto, buscan conocer los beneficios que les ha podido aportar el programa de adaptación a las personas con discapacidad auditiva adscritas a este y si estos beneficios se extienden más allá del contexto académico, llegando al contexto familiar y social. El CCES original y la versión traducida junto con las preguntas añadidas se encuentran en los ANEXOS 2 Y 3.

Procedimiento

Se realizó una recogida de datos de alumnos con discapacidad auditiva de la ULL adscritos a su programa de adaptación mediante la cumplimentación de un cuestionario creado en Google Forms.

En primer lugar, se enviaron correos a los programas de adaptación de la ULL y la ULPGC. Ante la primera negativa de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se envió otro correo explicando con mayor profundidad la intención de esta investigación y asegurando que no se violaría la ley de protección de datos, sin embargo, se volvió a obtener una respuesta negativa por parte de la ULPGC.

El programa de adaptación de la Universidad de La Laguna sí respondió positivamente y se mostró dispuesto a colaborar en la investigación.

Tras su respuesta, se concertó una reunión mediante Google Meet para poder realizar la breve entrevista recogida en el apartado de instrumentos con la intención de conocer en mayor detalle la labor del PAED.

Mediante boletines informativos enviados por el propio programa, se envió el cuestionario a todos estos alumnos, aunque sólo se obtuvieron respuestas de cuatro de ellos (constituyendo la muestra el 33% de la población objetivo del cuestionario).

Posteriormente se analizaron las variables descriptivas de los datos obtenidos a través del programa de análisis estadístico Jamovi, versión 2.2.

Análisis de datos.

Se ha seguido una técnica cuantitativa para recoger y analizar los resultados, aunque con una parte cualitativa debido a la existencia de una entrevista y una pregunta abierta.

Debido al reducido tamaño de la muestra, se descartó la realización de inferencias entre la muestra y la población y se decidió realizar un estudio descriptivo de los resultados.

Se observó la media de cada sección y se sacaron conclusiones sobre las respuestas al cuestionario en base a estos resultados.

Asimismo, se contrastaron las respuestas obtenidas en la sección PAED con las respuestas a la breve entrevista realizada al programa de adaptación para comprobar si la percepción de los estudiantes del programa se asemejaba a la realidad.

Debido a que los valores de los ítems variaban del 1 al 5, se dividieron los resultados en 3 grupos dependiendo del grado de acuerdo de los participantes, bajos (de 1 a 2.5), medios (de 2.51 a 3.49) y altos (de 3.5 a 5), siendo las medias de este estudio divididas en estos tres grupos también.

Resultados

Dimensiones cognitiva y afectiva del cuestionario CCES

Esta sección se dividió en dos partes, la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva.

Dimensión Cognitiva: En esta dimensión había 31 ítems, cuya media total era 3.52, indicando una percepción alta de sus habilidades comunicativas en lo referente a la dimensión cognitiva.

(La totalidad de los resultados de la dimensión cognitiva pueden encontrarse en el ANEXO 5)

Se encontraron 3 valores con acuerdo bajo (1-2.5) en esta dimensión, siendo estos valores correspondientes a las siguientes preguntas 4, 7 y 8 pertenecientes a la dimensión cognitiva del cuestionario.

4: "Entiendo a mis compañeros oyentes como para unirme a debates con ellos." Con media de 2.5.

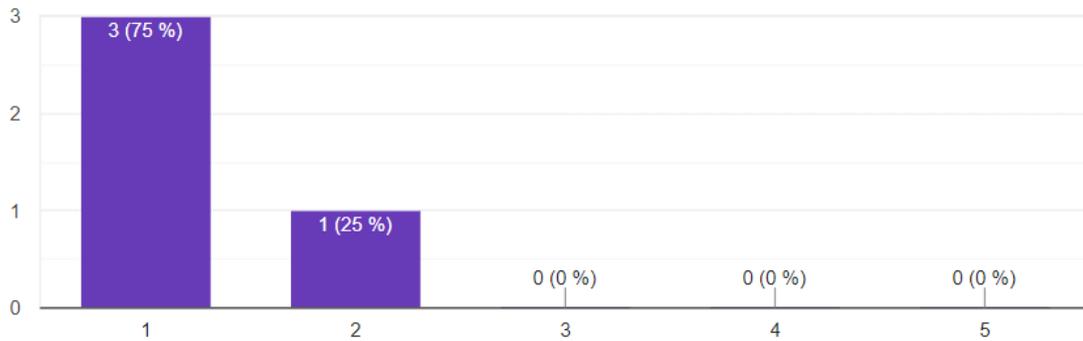
7: "Entiendo a mis compañeros oyentes cuando responden a las preguntas de los profesores." Con media de 1.5.

8: "Entiendo a mis compañeros oyentes cuando hacen preguntas a los profesores." Con media de 1.25

En la pregunta 8, la variabilidad es muy escasa ya que todos los participantes estaban en desacuerdo con la afirmación de que entienden a sus compañeros oyentes cuando hacen preguntas a los profesores, como se puede apreciar en la figura 1.

Figura 1

Respuestas de los participantes a la pregunta 8.



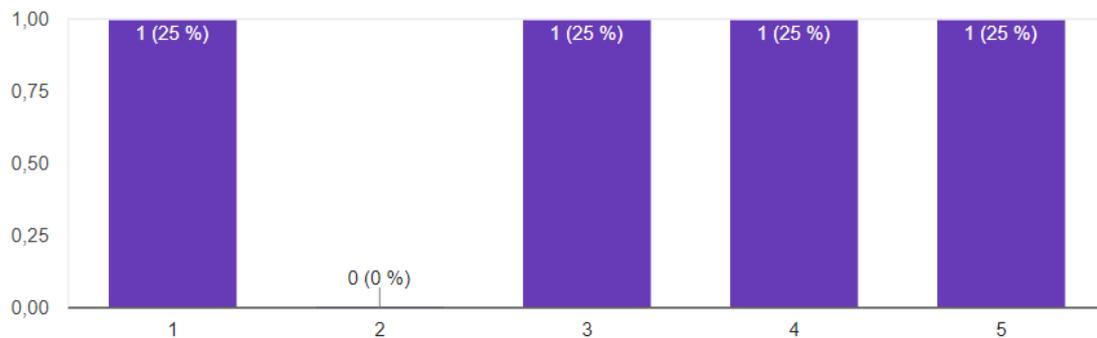
Acuerdo medio: Se encontraron 5 ítems cuya media de respuestas se encontraba entre 2.51-3.49.

Estas preguntas con valores de acuerdo medios se corresponden con las preguntas 1, 9, 11, 14 y 29 del cuestionario, con medias de 3.25, 3.25, 3.25, 3.25 y 3 respectivamente.

La pregunta número 1 es la que presenta una mayor variabilidad, ya que cada participante dio una respuesta distinta.

Figura 2

Respuestas de los participantes a la pregunta 1.



Acuerdo alto: Hubo en total 23 respuestas a ítems cuyas medias estaban entre 3.5 y 5 puntos. Estas preguntas se referían a entender a otros y ser entendidos dentro del contexto académico, lo cual indica que los participantes perciben que entienden y son entendidos dentro del contexto universitario.

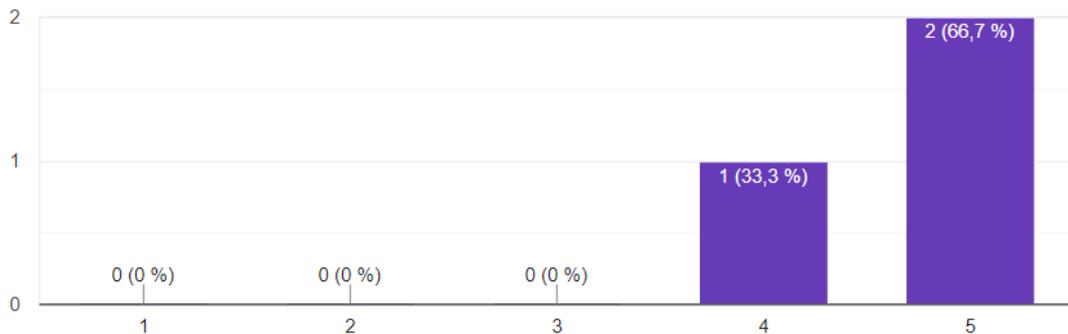
Se destacan también el valor más bajo y más alto de esta dimensión.

Valor más bajo: Este valor corresponde a la pregunta número 8 “Entiendo a mis compañeros oyentes cuando hacen preguntas a los profesores”. Con una media de 1.25 y una desviación típica de 0.5

Valor más alto. Corresponde a la pregunta número 24 “Los profesores me entienden cuando les he preguntado sobre las clases”. Con una media de 4.67 y una desviación típica de 0.577.

Figura 3

Respuestas de los participantes a la pregunta 24



Como se puede observar, esta pregunta tiene sólo 3 respuestas lo que puede alterar la validez de los resultados de este ítem.

Si se tienen en cuenta sólo las preguntas que obtuvieron 4 respuestas, el ítem con un valor más alto son las preguntas 28 “Entiendo los comentarios de los profesores sobre las calificaciones de mis tareas”, 30 “Sé cuándo los profesores presentan nueva información.” y 31 “Los ejemplos de los profesores me ayudan a entender la lección.”, con la misma media de 4.25 y desviación típica de 0.957.

Dimensión Afectiva: Esta dimensión estaba compuesta por 15 ítems, con una media total de 3.3, considerado un valor medio y reflejando una percepción media de los participantes en esta dimensión.

Acuerdo bajo: Se encontraron 2 ítems con valores por debajo de 2.51, correspondiendo a las preguntas 36 y 37 del cuestionario.

Acuerdo medio: Se encontraron 4 ítems cuyos valores oscilaban entre 2.51 y 3.49, siendo los ítems 32, 41, 42 y 44 del cuestionario.

Acuerdo alto: En la dimensión afectiva se hallaron 9 ítems.

Estos valores correspondían a las preguntas 33, 34, 35, 38, 39, 40, 43, 45 y 46 del cuestionario, referentes al acuerdo percibido sobre la percepción emociones negativas en situaciones comunicativas.

La totalidad de respuestas a los ítems de la dimensión afectivas del CCES pueden encontrarse en el ANEXO 6.

Valor más alto: Las preguntas 34 “Cuando los profesores no me entienden, estoy frustrado” y 35 “Cuando respondo a las preguntas de los profesores, me siento a gusto.” Siendo la media de cada ítem 4.25.

La media total de las dos dimensiones pertenecientes al cuestionario CCES y por tanto a la sección homónima es de 3.41, siendo por tanto un valor medio.

También se analizaron las respuestas a los ítems de la sección del CCES relativa a situaciones comunicativas con más alumnos con discapacidad auditiva en el aula.

Esta sección se compone de 14 preguntas sacadas de la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva del cuestionario.

Pese a que se especificó que esta sección no debía rellenarse en el caso de que el participante fuese la única persona con discapacidad auditiva en el aula, tres de los cuatro participantes respondieron a esta sección pese a que sólo uno de ellos tenía otro compañero en clase que

también tuviese discapacidad auditiva.

Por ello, no se ha considerado integrar estas respuestas para el cómputo total de respuestas de la sección CCES ya que estas respuestas estarían basadas en suposiciones y no en situaciones reales.

Sin embargo, se comentarán a continuación.

La totalidad de los resultados de esta sección se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1

Estadísticas descriptivas de la dimensión del CCES pertinente a la existencia de compañeros de clase con discapacidad auditiva.

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
47: Cuando mis compañeros con discapacidad auditiva no entienden a los profesores, puedo ayudarles.	3	1	3.00	3	0.000	3	3
48: Entiendo a otros compañeros con discapacidad auditiva cuando hacen preguntas a los profesores.	3	1	3.33	3	1.528	2	5
49: Entiendo a los compañeros con discapacidad auditiva cuando responden a las preguntas de los profesores.	3	1	3.33	3	1.528	2	5
50: Las personas con discapacidad auditiva me entienden cuando les explico mis ideas.	3	1	2.33	2	0.577	2	3
51: Puedo explicarle las tareas a los compañeros con discapacidad auditiva.	3	1	3.67	4	0.577	3	4
52: Los compañeros con discapacidad auditiva me entienden cuando les hago preguntas.	3	1	3.00	3	1.000	2	4
53: Entiendo lo suficientemente bien a las personas con discapacidad auditiva como para trabajar en grupo.	3	1	3.33	3	0.577	3	4
54: Entiendo lo suficientemente bien a las personas con discapacidad auditiva como para unirme a pequeños debates.	3	1	2.67	3	0.577	2	3
55: Entiendo lo suficientemente bien a las personas con discapacidad auditiva como para pedirles ayuda.	3	1	3.33	3	0.577	3	4
56: Las personas con discapacidad auditiva me entienden cuando respondo a sus preguntas.	3	1	2.33	2	0.577	2	3
57: Cuando no entiendo a otras personas con discapacidad auditiva, me siento solo.	3	1	3.33	3	1.528	2	5
58: Cuando otras personas con discapacidad auditiva no me entienden, me siento triste.	3	1	3.67	3	1.155	3	5
59: Cuando me comunico con otras personas con discapacidad auditiva me siento relajado.	3	1	3.33	3	1.528	2	5
60: Cuando me comunico con otras personas con discapacidad auditiva me siento nervioso.	3	1	3.33	3	1.528	2	5

Como se puede apreciar, salvo la pregunta 56 “Las personas con discapacidad auditiva me entienden cuando respondo a sus preguntas.”, que tiene un valor bajo (2.33), las respuestas al resto de los ítems tienen valores medios (comprendidos entre 2.51-3.5).

De estas respuestas se puede inferir que los participantes tienen una confianza media en sus habilidades de comunicación con otras personas con discapacidad auditiva.

Tras el análisis de las secciones relativas al cuestionario Classroom Communication Ease Scale, se pasó a analizar el resto de secciones del cuestionario.

Sección intérpretes: Esta sección se compone de 6 ítems relativos a la necesidad y dependencia percibida sobre los intérpretes.

Tabla 2

Estadísticas descriptivas de la sección intérpretes.

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
61: Prefiero la ayuda de un intérprete en clase antes que otros sistemas de apoyo (sistemas de frecuencia modulada, micrófonos, etc.)	4	0	1.00	1.00	0.000	1	1
62: Dependo del intérprete dentro de clase.	4	0	1.00	1.00	0.000	1	1
63: Considero que el/los intérprete/s tiene/n experiencia suficiente.	3	1	3.00	3	0.000	3	3
64: La figura del intérprete es necesaria para poder realizar mis estudios.	4	0	1.25	1.00	0.500	1	2
65: Me gustaría poder tener un intérprete en mi vida cotidiana.	4	0	1.25	1.00	0.500	1	2
66: El hecho de necesitar un intérprete me hace sentir más aislado de mis compañeros oyentes en clase.	4	0	4.25	4.50	0.957	3	5

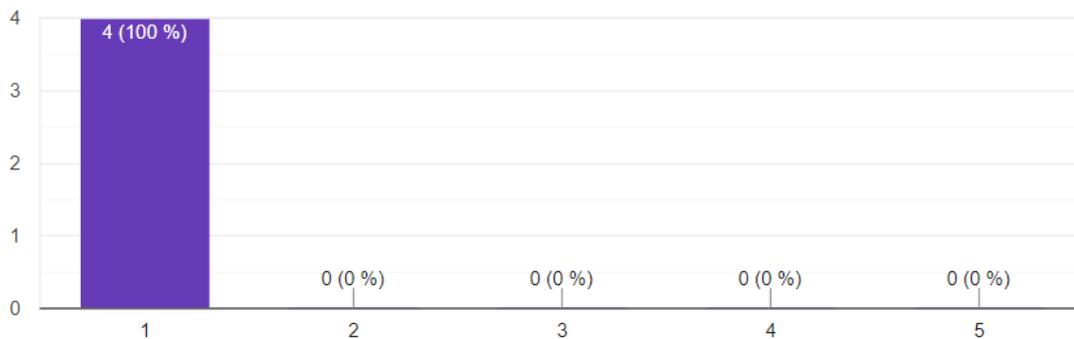
Acuerdo bajo: Se hallaron 4 ítems con valores comprendidos entre 1 y 2.5.

Estos valores correspondían a los siguientes ítems

Pregunta 61: Media 1

Figura 4

Respuestas de los participantes a la pregunta 61.



Pregunta 62: Media 1

Pregunta 64: Media 1.25

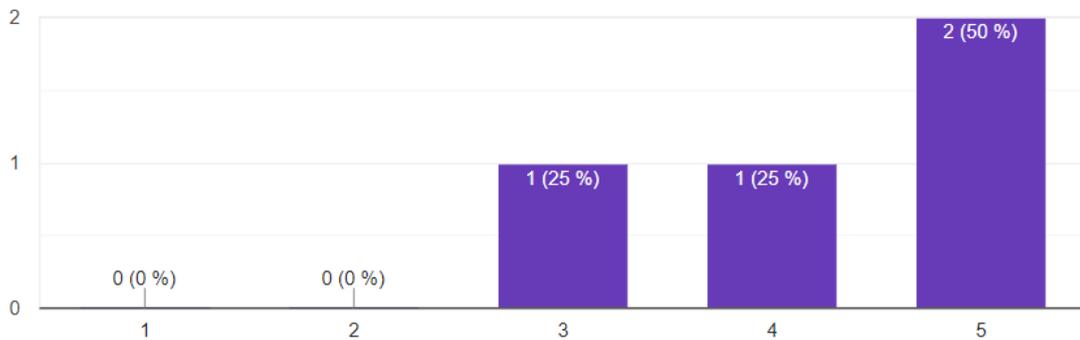
Pregunta 65: Media 1.25

Acuerdo alto: El único ítem con una media comprendida entre 3.51 y 5 fue el ítem 66 “El hecho de necesitar un intérprete me hace sentir más aislado de mis compañeros de clase.” Con una media de 4.25

La variabilidad de respuestas se puede ver reflejada en la siguiente figura.

Figura 5

Respuestas de los participantes a la pregunta 66



En esta figura también se puede apreciar que la mitad de los participantes contestaron a este ítem con el valor más alto (5).

Sección integración familiar: En esta sección hay 5 ítems con una media total de 3.1.

Tabla 3

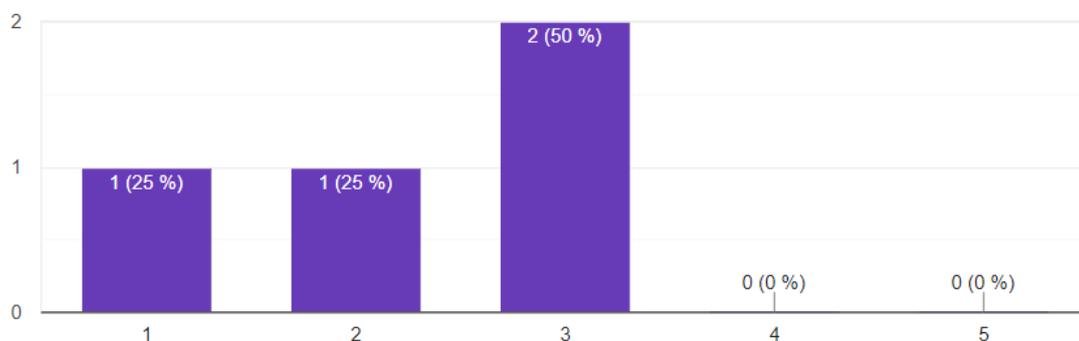
Estadísticas descriptivas de la sección integración familiar.

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
67: Cuando me comunico con mis padres o hermanos, siento que me escuchan y me entienden.	4	0	4.00	4.50	1.414	2	5
68: Cuando me comunico con familiares más lejanos (abuelos, primos, etc.) siento que me escuchan y me entienden.	4	0	4.25	5.00	1.500	2	5
69: Puedo hablar con mis padres o hermanos de temas íntimos y personales.	4	0	2.50	2.50	0.577	2	3
70: Confío en mis padres o hermanos para contarles secretos.	4	0	2.50	2.50	0.577	2	3
71: Mis padres o hermanos me cuentan intimidades y/o secretos.	4	0	2.25	2.50	0.957	1	3

Acuerdo bajo: El único valor bajo corresponde al ítem 71 con 2.25 como media.

Figura 6

Respuestas de los participantes a la pregunta 71



Acuerdo medio: Se hallaron dos ítems con valores comprendidos entre 2.51 y 3.5.. Estos valores se corresponden con las preguntas 69 y 70 del cuestionario.

Acuerdo alto: Los valores más altos de esta sección corresponden a las preguntas 67 “Cuando me comunico con mis padres o hermanos, siento que me escuchan y me entienden.” Y la

pregunta 68 “Cuando me comunico con familiares más lejanos (abuelos, primos, etc.) siento que me escuchan y me entienden.”

Sección integración social: En esta sección había 4 ítems con una media total de 3.25.

Tabla 4

Estadísticas descriptivas de la sección integración social.

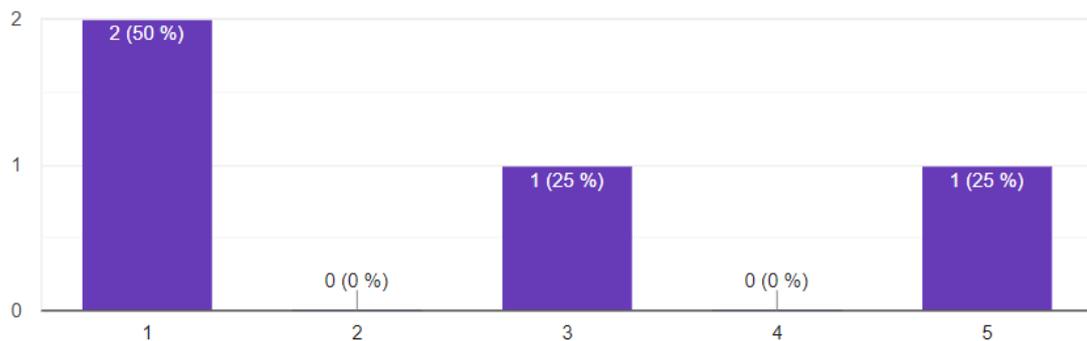
	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
72: Soy una persona sociable.	4	0	3.50	3.50	1.73	2	5
73: Siento que mis amigos me entienden cuando me comunico con ellos.	4	0	3.50	3.50	1.73	2	5
74: Cuando intento comunicarme con mis amigos me siento frustrado y aislado.	4	0	3.50	4.00	1.73	1	5
75: Prefiero relacionarme con otras personas con discapacidad auditiva que con personas oyentes.	4	0	2.50	2.00	1.91	1	5

No se encontró ningún ítem con valores de acuerdo bajos (entre 1 y 2.5).

Acuerdo medio: Sólo hubo un ítem con un valor entre 2.51 y 3.49, correspondiendo a la pregunta 75 con una media de 2.5. Esta pregunta tenía una mayor desviación típica que el resto de ítems (1.91>1.73).

Figura 7

Respuestas de los participantes a la pregunta 75.



Acuerdo alto: El resto de ítems (3) obtuvieron valores de 3.5 a 5, con una media total de 3.5, correspondiendo a las preguntas 72, 73 y 74 del cuestionario.

Sección PAED: Esta sección consta de 6 ítems, 5 preguntas con respuesta en escala tipo Lickert y una pregunta abierta. Las respuestas a las preguntas abiertas han sido editadas en este apartado para mayor claridad, las respuestas sin editar se podrán encontrar en el ANEXO 5.

Tabla 5
Estadísticas descriptivas de la sección PAED.

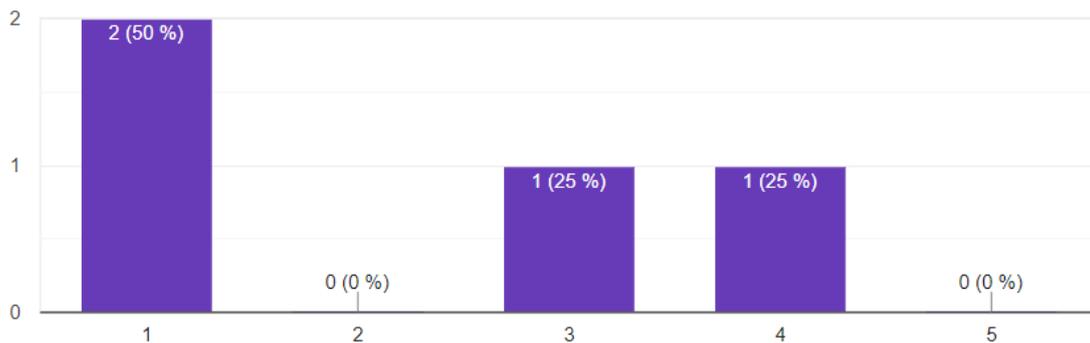
	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
76: El Programa de Adaptación fue un factor decisivo para matricularme en esta universidad.	4	0	2.50	2.00	1.915	1	5
77: Si no hubiera un Programa de Adaptación, no hubiese ido a la universidad.	4	0	2.25	2.00	1.500	1	4
78: Considero que el Programa de Adaptación es una ayuda importante para personas con discapacidad.	4	0	3.00	2.50	1.414	2	5
79: Siento que tengo mejores habilidades de comunicación después de estar en el Programa de Adaptación.	4	0	2.50	2.50	0.577	2	3
80: Estoy satisfecho con la labor del programa de adaptación y la ayuda que me ha brindado.	4	0	3.00	2.50	1.414	2	5

La media total de las respuestas en la sección PAED es de 2.65.

Acuerdo bajo: Se encontró un valor entre 1 y 2.5, correspondiendo a la pregunta 77 del cuestionario con una media de 2.25 y una variabilidad de respuestas observable en la figura 8.

Figura 8

Respuestas de los participantes a la pregunta 77.



Acuerdo medio: El resto de las respuestas a los ítems (4), se encontraban dentro de los valores 2.51-3.49.

Estos valores se correspondían con las respuestas a las preguntas 76, 78, 79 y 80 del cuestionario.

Aparte de estos ítems se incluyó una pregunta abierta, la pregunta 81 “¿Qué cambiarías o mejorarías del Programa de Acompañamiento?” que obtuvo dos respuestas:

Respuesta 1 (Adaptada por claridad): “Me gustaría que el programa fuese más activo y se comunicase con los profesores antes del inicio del curso.

También intentar solucionar si hay falta de recursos para cada tipo de discapacidad; yo por ejemplo hace 4 meses que intento resolver mi problema con los profesores y la universidad para buscar un aparato micrófono, pero sin éxito. Al final lo he comprado yo de mi cuenta. Aparte de las frustraciones a las que me enfrento con algunos profesores que pasan directamente sin considerar mi caso, y eso influye mucho a nivel de la información, que no pude recibir correctamente el curso pasado y los primeros meses de este curso antes de que me comprara yo el aparato.”

Respuesta 2: “Mi única adaptación ha sido poder sentarme en primera fila y no todo el profesorado tenía conocimiento de mi situación. He tenido yo personalmente que comentárselos, así como para la realización de exámenes.”

Las secciones obtuvieron las siguientes medias en el cuestionario:

Sección CCES: 3.41 – Acuerdo medio.

Sección intérpretes: 1.95 – Acuerdo bajo.

Sección integración familiar: 3.1 – Acuerdo medio.

Sección integración social: 3.25 – Acuerdo medio.

Sección PAED: 2.65 – Acuerdo medio.

Se compararon las medias de la sección CCES y de las secciones de integración social e integración familiar y se compararon las respuestas a la sección PAED con las respuestas dadas en la entrevista previa.

Discusión.

Debido a que la sección CCES tiene una media superior a la sección integración familiar e integración social, puede deducirse que los participantes consideraban que tenían mejores habilidades comunicativas y una mejor integración dentro de un contexto académico que en un contexto familiar o social.

El ítem con menor grado de acuerdo en la escala CCES era referente a entender a compañeros oyentes cuando hacían preguntas a los profesores.

El bajo valor de este ítem puede deberse a la disposición del aula; es posible que el alumno con discapacidad auditiva esté demasiado lejos del alumno cuando hace una pregunta como para realizar una correcta lectura de labios o escuchar al alumno.

También es posible que no se haga un uso adecuado de los sistemas de frecuencia modulada en caso de tener uno; ya que en los sistemas de frecuencia modulada se debe pasar el micrófono a cualquier persona que hable dentro del aula para que el alumno con discapacidad auditiva pueda escuchar la intervención.

Sin embargo, también se debe comentar que los valores más bajos pertenecientes a la dimensión afectiva del CCES corresponden a las preguntas 36 y 37 del cuestionario, referentes a los debates en clase.

No es extraño que estos ítems tengan un grado de acuerdo bajo, ya que los debates son situaciones comunicativas complejas donde suele intervenir mucha gente a la vez y se hace muy difícil para personas con discapacidad auditiva atender a los interlocutores, y el posicionamiento de los alumnos en el aula puede dificultar la lectura labial.

Esto reitera lo postulado por Richardson, Marschark, Sarchet y Sapere, de que los estudiantes con discapacidad auditiva sentían una mayor dificultad y frustración a la hora de seguir debates en clase.

Se compararon también las medias de las secciones Integración Familiar e Integración Social. La media de la integración social es superior a la media de la integración familiar, lo cual nos indica que los participantes se perciben más integrados dentro de su grupo social que en su grupo familiar, aunque la diferencia de medias no es tan alta como para considerarse significativa.

Esto puede deberse a las edades de los participantes, ya que eran 22, 39, 43 y 52 años de edad.

La edad más avanzada de la mayoría de los participantes puede implicar que estos viven fuera del núcleo familiar y no mantienen una relación tan continuada con sus familiares tanto cercanos como lejanos.

Los valores altos de esta sección indican que hay una buena comunicación entre familiares cercanos y lejanos puesto que se percibe un buen entendimiento mutuo.

Debido al bajo nivel de acuerdo de los participantes a los ítems de la sección intérpretes, se puede decir que los participantes de la muestra tienen una escasa dependencia de los Intérpretes de Lengua de Signos, lo cual respalda la teoría de Marschark et al de que los ILS no tenían un beneficio inherente o generalizado en el apoyo a estudiantes con discapacidad auditiva en la educación superior.

Este bajo nivel de acuerdo puede deberse a que otros sistemas de apoyo son más eficaces que los intérpretes y den mayor autonomía a las personas con discapacidad auditiva y no necesitan depender de terceras personas como en el caso del uso de Intérpretes.

También es posible que no se utilicen a los intérpretes disponibles porque ello hace sentir a los participantes más aislado y diferente de sus compañeros oyentes como se ve reflejado en la media de respuestas de la pregunta 66.

Esto confirma la idea postulada por Lang de que estos servicios de apoyo dificultan más la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva ya que aumentan el estigma de ser diferente.

También se puede observar que los participantes no dependen de la ayuda de intérpretes ni la desean fuera del contexto universitario, considerando que su uso aumenta el estigma de ser diferente, como postulaban Richardson et al. En su estudio de 2002.

A continuación se analizan las respuestas de la sección PAED y se comparan estas respuestas con las respuestas dadas por el personal responsable del Programa de Acompañamiento.

Las respuestas a la pregunta 77 “Si no hubiera un programa de adaptación no hubiese ido a la universidad.” indican que los participantes no consideran que necesitan el Programa de Acompañamiento para poder asistir y completar sus estudios universitarios.

Los participantes tampoco consideraron el PAED como un factor importante a la hora de elegir la Universidad de La Laguna, ya que hubo un acuerdo medio a la pregunta 76 “El Programa de Adaptación fue un factor decisivo para matricularme en esta universidad.” Esto puede deberse a la comodidad de poder asistir a una universidad ubicada en la misma isla donde se tiene la residencia, que puede ser el factor más importante para los alumnos a la hora de elegir universidad antes que la existencia de programas de adaptación.

Las respuestas a la pregunta 78 indican que los participantes consideran, con un grado de acuerdo medio, que la labor del PAED es importante para las personas con discapacidad auditiva que desean acceder a estudios universitarios.

En las preguntas abiertas se puede ver que la mitad de los participantes se quejan de la falta de comunicación con los profesores y la dificultad para adquirir material por parte del programa.

Sin embargo, en la entrevista realizada previa al cuestionario, el personal responsable comentaba que existían sistemas de frecuencia modulada y micrófonos para implantes o audífonos.

Esto hace suponer que la problemática no radica en la existencia de material, sino en los procesos necesarios para que los estudiantes los adquieran, se debe recordar el caso del alumno de ERASMUS que no podía acceder a las ayudas del PAED por problemas burocráticos, relatado en el artículo de Bencomo de 2018.

En la entrevista se afirmó también que había un seguimiento sencillo de cada caso ya que buscan darle a los alumnos una mayor autonomía, sin embargo, las quejas afirmaban que pocos profesores conocían el caso del alumno participante o no tienen consideración con este. Por tanto, se propone que se haga un seguimiento más extenso de cada caso, informando a los profesores antes del inicio de cada curso y comunicándose más con los alumnos para poder subsanar cualquier problema que pueda ocurrir a lo largo del curso académico.

Posibles futuras líneas de investigación

- Realizar este mismo trabajo con una muestra más amplia, buscando la época del año más apropiada para la recogida de datos, puesto que la escasa participación en el estudio puede deberse a que se pasó el cuestionario en una época cercana a los exámenes y fechas de exposición de trabajos de fin de grado y los estudiantes no tenían tiempo de rellenar el cuestionario.
- Se puede repetir el trabajo con una mayor muestra de universidades para obtener una muestra más representativa de la labor de los programas de adaptación en las universidades españolas en general.
- Realizar este estudio con una muestra no sólo de universidades públicas, sino también privadas para comparar los programas de adaptación del sistema público y del sistema privado.

Centrándonos en el objetivo de este trabajo de investigación que era conocer la opinión de los estudiantes con discapacidad auditiva sobre el programa de acompañamiento de la Universidad de La Laguna, se puede concluir que para los participantes de este estudio, el Programa de Acompañamiento de la Universidad de La Laguna se considera beneficioso para los estudiantes con discapacidad auditiva aunque no se considere esencial para la consecución de los estudios universitarios.

Los participantes también consideran que el Programa de Acompañamiento tiene margen de mejora para poder responder de forma más adecuada a las demandas y necesidades de los alumnos con discapacidad auditiva.

Los participantes confiaban más en sus habilidades cognitivas que afectivas a nivel de comunicación, también tenían más confianza en su comunicación en integración dentro del contexto universitario que los contextos familiares y sociales.

También se encontró que la figura del intérprete no se ve imprescindible dentro del aula ni los participantes dependían de ellos en clase.

Se puede aceptar la hipótesis principal de que el programa de acompañamiento es beneficioso para los alumnos con discapacidad auditiva aunque se debe tener un seguimiento más extenso del alumnado y se debería facilitar tanto el acceso al programa como a los materiales de apoyo de los que se dispone.

Conclusión

Con los datos obtenidos se puede concluir que los programas de adaptación para personas con discapacidad auditiva ofrecen un buen sistema de apoyo para estas personas cuando desean matricularse en estudios universitarios, sin embargo, debido a las quejas expresadas por los alumnos, se concluye también que estos programas deben mejorar para poder ofrecer la mejor atención posible a los alumnos con discapacidad auditiva en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. 2021, de Naciones Unidas Sitio web: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Cawthon, S. W., Schoffstall, S. J., & Garberoglio, C. L. (2014). How Ready are Postsecondary Institutions for Students who are d/Deaf or Hard-of-Hearing? *Education Policy Analysis Archives*, 22, 1–25.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Seewagen, R. (2005). Access to Postsecondary Education through Sign Language Interpreting. *Journal of Deaf Studies Education*, 10, 38–50.
- Lang, H. G. (2002). Higher Education for Deaf Students: Research Priorities in the New Millenium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 267–280.
- Richardson, J. T. E., Marschark, M., Sarchet, T., & Sapere, P. (2010). Deaf and Hard-of-Hearing Students' Experiences in Mainstream and Separate Postsecondary Education. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, 358–382.
- Stinson, M., Liu, Y., Saur, R., & Long, G. (1996). Deaf College Students' Perceptions of Communication in Mainstream Classes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 40–51.
- Parraguez Contreras, P., Rodríguez Ponce, S., & Sánchez Bravo, A. (2021). Inclusión en educación superior: tránsitos y perspectivas para el acceso, permanencia y egreso de estudiantes sordos. *Akadémeia*, 18, 81–103.
- Chaparro, C., Escalante, G., & Samacá, E. (2013). Las TIC como estrategia didáctica dentro del proceso educativo de estudiantes universitarios sordos. *Cuidado y Ocupación Humana*, 2, 1–14.
- Gómez Gómez, M. ^a. C. (2018). La educación de los sordos de la exclusión a la inclusión. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 14, 95–106.
- Bencomo, M. (2018). *Tengo una discapacidad auditiva y no me han dado una solución*. Periodismo ULL. Recuperado 2022, de <https://periodismo.ull.es/tengo-una-discapacidad-auditiva-y-no-entiendo-que-no-me-hayan-dado-solucion/>
- Garrison, W., Long, G., & Stinson, M. (1994). The Classroom Communication Ease Scale: Development of a Self-Report Questionnaire for Mainstreamed Deaf Students. *American Annals of the Deaf*, 139, 132–140.
- Marschark, M., Leigh, G., Sapere, P., Burnham, D., Convertino, C., Stinson, M., Knoors, H., Vervloed, M., & Noble, W. (2006). Benefits of sign language interpreting and text alternatives for deaf students' classroom learning. *Journal of deaf studies and deaf education*, 11, 421–437.
- Torrijo, M. L. (2008). De la exclusión a la inclusión: Políticas y Prácticas de la Universidad Española Respecto a los Alumnos con Déficit Auditivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16, 1–31.

ANEXOS

ANEXO 1: Entrevista al personal responsable del PAED

¿Qué modificaciones o adaptaciones específicas han de hacer los profesores que tengan alumnos con discapacidad auditiva en sus clases?

Se debe facilitar el material con antelación, utilizar más el campus virtual, etc.

El profesor debe también mantener contacto visual con el alumno y sólo hablar cuando éste pueda verle (es decir, no puede hablar mientras le da la espalda), cuando se habla con el alumno, se debe hablar con él y no con el intérprete.

Se les debe dar también más tiempo durante los exámenes.

¿De cuántos intérpretes se dispone?

Ahora mismo hay 4 intérpretes de lengua de signos española (ILSE) contratados para brindar servicio a los alumnos.

Se contratan en base a las necesidades del alumnado (la carga de trabajo) con el convenio del negociado de servicios asistenciales.

¿Hay seguimiento del alumnado? ¿Cómo es?

Depende del caso, de normal no suele haber mucho ya que buscamos que los alumnos tengan la mayor autonomía posible; generalmente se hacen controles vía correo electrónico unas 2-3 veces por cuatrimestre.

También contamos con las actualizaciones de los profesores, que suelen contactar con el PAED para informar de la situación en el aula.

¿Cómo llegan los alumnos al programa?

Suelen ser remitidos por profesores u otros alumnos.

También conocen el programa en jornadas de puertas abiertas, orientadores en institutos, etc. También hemos hecho una mayor campaña publicitaria tras la pandemia.

¿De qué recursos materiales disponen? (En referencia a las personas con discapacidad auditiva)

Disponemos de sistemas de Frecuencia Modulada (F-M) y micrófonos para implantes, auriculares o audífonos.

¿Qué ocurre si no hay presupuesto suficiente?

Por ahora eso no ha ocurrido, del presupuesto no nos encargamos nosotros sino el Negociado de Servicios Asistenciales, pero no suele haber problemas.

¿Qué dificultades ha traído la pandemia y qué nuevas adaptaciones han tenido que hacerse?

Ha habido el caso de una persona que aparte de discapacidad auditiva que también tenía problemas respiratorios. En su caso, esta persona se iba a otra clase con el ILSE y atendía la clase mediante videollamada e interpretación en vivo.

Se publicitaron y solicitaron mascarillas comunicativas (mascarillas con un visor de plástico transparente para facilitar la lectura labial), pero muy poca gente vino a recogerlas.

También se incentivó mucho más el trabajo telemático; clases online y retransmisiones en Lengua de Signos.

Se pudieron cubrir las demandas mínimas.

¿Qué porcentaje de alumnos con discapacidad auditiva terminan los estudios?

En su mayoría consiguen terminar los estudios, la tasa de abandono es prácticamente mínima. Durante la pandemia sí hubo gente que dejó la universidad pero no por motivos relacionados con su discapacidad auditiva.

ANEXO 2 CCES original.

Item #	Text	d_i	s_e
26	When HS don't understand what Ts are saying, I can help them	1.74	.19
24	I understand HS well enough to study together for a test	1.38	.18
28	I can explain homework assignments to HS	1.32	.17
21	I understand HS well enough to join in small group discussions	.87	.17
22	I understand HS well enough to work together on a project	.84	.16
23	I understand HS well enough to get help with an assignment	.70	.16
30	I understand HS when they answer my Ts' Qs	.60	.16
32	I understand HS when they ask Ts Qs	.57	.16
16	I understand my Ts well enough to join in class discussions	.51	.16
8	I understand the new information (presented by T)	.43	.16
39	When I am in a group, I can understand discussion	.43	.16
55	HS understand me when I explain my ideas to them	.43	.16
51	HS understand me when I answer their Qs	.38	.16
15	I understand Ts' answers to other students' Qs	.24	.17
53	HS understand me when I ask them Qs	.19	.17
25	When DS don't understand Ts, I can help them	-.05	.17
42	Ts understand me when I answer Qs about lessons	-.08	.17
31	I understand DS when they ask Ts Qs	-.11	.17
6	I understand Ts' instructions about work in class	-.14	.18
14	I understand Ts' answers to my Qs	-.17	.18
9	I know when Ts are reviewing old material	-.20	.18
29	I understand DS when they answer Ts' Qs	-.23	.18
10	Ts give examples when presenting information	-.26	.18
1	I understand Ts' instructions about what to learn	-.30	.18
27	I can explain homework to DS	-.30	.18
50	DS understand me when I explain my ideas to them	-.30	.18
4	I understand Ts' instructions about homework	-.33	.18
5	I understand Ts' instructions about class rules	-.33	.18
40	Ts understand me when I ask Qs about lessons	-.33	.18
48	DS understand me when I ask them Qs	-.40	.19
17	I understand DS well enough to join in small group discussions	-.47	.19
18	I understand DS well enough to work together on a project	-.47	.19
13	I understand Ts' Qs about my homework	-.49	.19
19	I understand DS well enough to get help with an assignment	-.51	.19
12	I understand Ts' Qs about my class assignments	-.54	.19
41	Ts understand me when I ask Qs about homework	-.62	.20
43	Ts understand me when I answer Qs about homework	-.62	.20
2	I understand Ts' instructions about grades on assignments	-.66	.20
3	I understand Ts' instructions about what topics will be covered on a test	-.66	.20
7	I know when Ts are presenting new information	-.66	.20
11	Ts' examples help me understand the lesson	-.70	.20
46	DS understand me when I answer their Qs	-.74	.20

Note. DS = Deaf Students; HS = Hearing Students; Ts = Teachers; Qs = Questions.

Item #	Item Text	d_i	s_e
62	When I communicate with HS, I am relaxed	.91	.19
63	When I communicate with HS, I am nervous	.80	.19
69	When Ts don't understand me, I feel frustrated	.80	.19
58	When I answer Ts' Qs, I feel comfortable	.77	.19
74	In group discussions, I feel relaxed	.66	.19
72	In group discussions, I feel good	.62	.19
67	When HS don't understand me, I feel frustrated	.51	.19
71	When I don't understand HS, I feel lonely	.37	.19
76	I feel good about how I communicate in class	.35	.19
56	When I communicate with Ts, I am relaxed	.27	.19
75	In group discussions, I feel frustrated	.21	.20
57	When I communicate with Ts, I am nervous	.17	.20
59	When I answer Ts' Qs, I feel frustrated	-.04	.20
65	When DS don't understand me, I feel frustrated	-.11	.21
68	When Ts don't understand me, I feel upset	-.20	.21
70	When I can't understand DS, I feel lonely	-.33	.21
66	When HS don't understand me, I feel upset	-.43	.22
73	In group discussions, I feel unhappy	-.62	.23
64	When DS don't understand me, I feel upset	-1.14	.26
60	When I communicate with DS, I am relaxed	-1.51	.29
61	When I communicate with DS, I am nervous	-2.10	.36

Note. DS = Deaf Students; HS = Hearing Students; Ts = Teachers; Qs = Questions.

ANEXO 3 Cuestionario final

Programa de adaptación para personas con discapacidad auditiva en la universidad.

Este cuestionario es parte de una investigación para el Trabajo de Fin de Grado de psicología. Por favor, conteste con sinceridad a las preguntas y recuerde que no hay preguntas correctas o incorrectas.

Si desea recibir más información tras completar este cuestionario o tiene alguna pregunta, puede contactarme a través de la siguiente dirección de correo:

alu0101071732@ull.edu.es

Recuerde que este cuestionario es voluntario y puede no responder a cualquier pregunta que desee.

Datos sociodemográficos

1. Edad

2. Género

Marca solo un óvalo.

- Hombre
- Mujer
- Prefiero no decirlo
- No binario

3. Grado de discapacidad auditiva

Marca solo un óvalo.

- Hipoacusia leve 20-40dB
- Hipoacusia moderada: 40-70 dB
- Hipoacusia severa: 70-90 dB
- Hipoacusia profunda o sordera: más de 90 dB
- Anacusia o pérdida total de audición

4. Titulación que cursa.

5. Año académico

Marca solo un óvalo.

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º

6. ¿Hay más personas con discapacidad auditiva en su clase?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Classroom
Communication Ease Scale
(CCES)
Dimensión Cognitiva.

En esta sección por favor responda con la frecuencia con la que se siente identificado/a con el enunciado, siendo 1 "nunca" y 5 "siempre"

7. 1: Cuando los estudiantes oyentes no entienden lo que dicen los profesores, puedo ayudarles.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Nunca Siempre

8. 2: Entiendo lo suficientemente bien a mis compañeros oyentes como para estudiar juntos para un examen.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Nunca Siempre

9. 3: Puedo explicarle las tareas a mis compañeros oyentes.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Nunca Siempre

10. 4: Entiendo a mis compañeros oyentes como para unirme a debates con ellos.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Nunca Siempre

11. 5: Entiendo a mis compañeros oyentes como para trabajar juntos en un proyecto.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

12. 6: Entiendo a mis compañeros oyentes como para pedir ayuda con una tarea.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

13. 7: Entiendo a mis compañeros oyentes cuando responden a las preguntas de los profesores.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

14. 8: Entiendo a mis compañeros oyentes cuando hacen preguntas a los profesores.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

15. 9: Entiendo a los profesores lo suficientemente bien como para unirme a debates en clase.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

16. 10: Entiendo la nueva información presentada por el profesor.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

17. 11: Cuando estoy en un grupo, puedo entender la conversación.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					

Nunca Siempre

18. 12: Las personas oyentes me entienden cuando les comento ideas.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nunca Siempre

19. 13: Las personas oyentes me entienden cuando respondo a sus preguntas.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nunca Siempre

20. 14: Entiendo a los profesores cuando responden preguntas.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nunca Siempre

21. 15: Las personas oyentes me entienden cuando realizo preguntas.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nunca Siempre

22. 16: Los profesores me entienden cuando les hago preguntas relativas a las lecciones.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nunca Siempre

23. 17: Entiendo las instrucciones de los profesores en clase.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nunca Siempre

24. 18: Entiendo las respuestas de los profesores a mis preguntas.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

25. 19: Los profesores dan ejemplos cuando presentan información.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

26. 20: Sé cuándo los profesores están repasando material.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

27. 21: Entiendo las instrucciones de los profesores sobre qué aprender.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

28. 22: Entiendo las instrucciones de los profesores sobre tareas.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

29. 23: Entiendo las instrucciones de los profesores sobre cómo organizarnos en clase.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

30. 24: Los profesores me entienden cuando les he preguntado sobre las clases.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

31. 25: Entiendo las preguntas de los profesores sobre mis tareas.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

32. 26: Los profesores me entienden cuando hago preguntas sobre las tareas.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

33. 27: Los profesores me entienden cuando respondo preguntas sobre las tareas.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

34. 28: Entiendo los comentarios de los profesores sobre las calificaciones de mis tareas.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

35. 29: Entiendo las instrucciones de los profesores sobre temas que saldrán en exámenes.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

36. 30: Sé cuándo los profesores presentan nueva información

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

37. 31: Los ejemplos de los profesores me ayudan a entender la lección.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

38. 32: Cuando me comunico con personas oyentes, estoy relajado.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Classroom Communication
Ease Scale (CCES)
Dimensión Afectiva.

En esta sección por favor responda con la frecuencia con la que se siente identificado/a con el enunciado, siendo 1 "nunca" y 5 "siempre"

39. 33: Cuando me comunico con personas oyentes, estoy nervioso.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

40. 34: Cuando los profesores no me entienden, me siento frustrado

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

41. 35: Cuando respondo a las preguntas de los profesores, me siento a gusto.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca Siempre

42.

36: En debates en clase estoy relajado.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

43.

37: En debates en clase me siento bien.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

44.

38: Cuando las personas oyentes no me entienden, me siento frustrado.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

45.

39: Cuando no entiendo a las personas oyentes, me siento solo.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

46.

40: Me siento bien cuando me comunico en clase.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

47.

41: Cuando me comunico con profesores, estoy relajado.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

48. 42: En debates en clase me siento frustrado.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

49. 43: Cuando me comunico con los profesores, estoy nervioso.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

50. 44: Cuando respondo a las preguntas de los profesores, me siento frustrado.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

51. 45: Cuando los profesores no me entienden, me siento triste.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

52. 46: Me siento triste en debates en clase.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Classroom

Communication
Ease Scale

(CCES)

Estas preguntas son relativas a si hay otros compañeros con discapacidad auditiva en el aula.

En esta sección por favor responda con la frecuencia con la que se

siente identificado/a con el enunciado, siendo 1 "nunca" y 5 "siempre".

Si no hay más alumnos con discapacidad auditiva en su clase, por favor, deje esta sección en blanco.

53. 47: Cuando mis compañeros con discapacidad auditiva no entienden a los profesores, puedo ayudarles.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

54. 48: Entiendo a otros compañeros con discapacidad auditiva cuando hacen preguntas a los profesores.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

55. 49: Entiendo a los compañeros con discapacidad auditiva cuando responden a las preguntas de los profesores.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

56. 50: Las personas con discapacidad auditiva me entienden cuando les explico mis ideas.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

57. 51: Puedo explicarle las tareas a los compañeros con discapacidad auditiva.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

58. 52: Los compañeros con discapacidad auditiva me entienden cuando les hago preguntas.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

59. 53: Entiendo lo suficientemente bien a las personas con discapacidad auditiva como para trabajar en grupo.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

60. 54: Entiendo lo suficientemente bien a las personas con discapacidad auditiva como para unirme a pequeños debates.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

61. 55: Entiendo lo suficientemente bien a las personas con discapacidad auditiva como para pedirles ayuda.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

62. 56: Las personas con discapacidad auditiva me entienden cuando respondo a sus preguntas.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

63. 57: Cuando no entiendo a otras personas con discapacidad auditiva, me siento solo.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

64. 58: Cuando otras personas con discapacidad auditiva no me entienden, me siento triste.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

65. 59: Cuando me comunico con otras personas con discapacidad auditiva me siento relajado.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

66. 60: Cuando me comunico con otras personas con discapacidad auditiva me siento nervioso.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Intérpretes

Estas preguntas son relativas a si hay más compañeros con discapacidad auditiva en el aula.

67. 61: Prefiero la ayuda de un intérprete en clase antes que otros sistemas de apoyo (sistemas de frecuencia modulada, micrófonos, etc.) *Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

68. 62: Dependo del intérprete dentro de clase.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

69. 63: Considero que el/los intérprete/s tiene/n experiencia suficiente.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

70. 64: La figura del intérprete es necesaria para poder realizar mis estudios.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

71. 65: Me gustaría poder tener un intérprete en mi vida cotidiana.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
--	---	---	---	---	---	--

Nunca Siempre

72. 66: El hecho de necesitar un intérprete me hace sentir más aislado de mis compañeros oyentes en clase.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nunca Siempre

Integración
en el ámbito
familiar.

En esta sección por favor responda con la frecuencia con la que se siente identificado/a con el enunciado, siendo 1 "nunca" y 5 "siempre"

73. 67: Cuando me comunico con mis padres o hermanos, siento que me escuchan y me entienden.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nunca Siempre

74. 68: Cuando me comunico con familiares más lejanos (abuelos, primos, etc.) siento que me escuchan y me entienden.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nunca Siempre

75. 69: Puedo hablar con mis padres o hermanos de temas íntimos y personales.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nunca Siempre

76. 70: Confío en mis padres o hermanos para contarles secretos.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nunca Siempre

77. 71: Mis padres o hermanos me cuentan intimidades y/o secretos.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

Integración
Social

En esta sección por favor responda con la frecuencia con la que se siente identificado/a con el enunciado, siendo 1 "nunca" y 5 "siempre"

78. 72: Soy una persona sociable.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

79. 73: Siento que mis amigos me entienden cuando me comunico con ellos.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

80. 74: Cuando intento comunicarme con mis amigos me siento frustrado y aislado.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

81. 75: Prefiero relacionarme con otras personas con discapacidad auditiva que con personas oyentes.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Siempre

Programa
de
adaptación.

En esta sección por favor responda con el grado en el que está de acuerdo con cada enunciado, siendo 1 "Nada de acuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo".

82. 76: El Programa de Adaptación fue un factor decisivo para matricularme en esta universidad.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

83. 77: Si no hubiera un Programa de Adaptación, no hubiese ido a la universidad.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

84. 78: Considero que el Programa de Adaptación es una ayuda importante para personas con discapacidad.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

85. 79: Siento que tengo mejores habilidades de comunicación después de estar en el Programa de Adaptación.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

86. 80: Estoy satisfecho con la labor del programa de adaptación y la ayuda que me ha brindado.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

87. 81: ¿Qué cambiarías o mejorarías del Programa de Acompañamiento?

ANEXO 4: Tablas de distribución de los datos sociodemográficos.

Frecuencias de Edad

Valores	Frecuencia	% Total	% Acumulado
22	1	25.0 %	25.0 %
39	1	25.0 %	50.0 %
43	1	25.0 %	75.0 %
52	1	25.0 %	100.0 %

Frecuencias de Género

Valores	Frecuencia	% Total	% Acumulado
Hombre	2	50.0 %	50.0 %
Mujer	2	50.0 %	100.0 %

Frecuencias de Grado de discapacidad auditiva

Valores	Frecuencia	% Total	% Acumulado
Hipoacusia moderada: 40-70 dB	2	50.0 %	50.0 %
Hipoacusia profunda o sordera: más de 90 dB	1	25.0 %	75.0 %
Hipoacusia severa: 70-90 dB	1	25.0 %	100.0 %

Frecuencias de Titulación que cursa.

Valores	Frecuencia	% Total	% Acumulada
Enfermería	1	25.0 %	25.0 %

Grado en Bellas Artes	1	25.0 %	50.0 %
Grado en Medicina	1	25.0 %	75.0 %
Relaciones laborales	1	25.0 %	100.0 %

Frecuencias de Año académico

Valores	Frecuencia	% Total	% Acumulado
2º	2	50.0 %	50.0 %
3º	1	25.0 %	75.0 %
4º	1	25.0 %	100.0 %

Frecuencias de ¿Hay más personas con discapacidad auditiva en su clase?

Valores	Frecuencia	% Total	Acumulado %
No	3	75.0 %	75.0 %
Sí	1	25.0 %	100.0 %

ANEXO 5: Descriptivas de la dimensión cognitiva

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
1: Cuando los estudiantes oyentes no entienden lo que dicen los profesores, puedo ayudarles.	4	0	3.25	3.50	1.708	1	5
2: Entiendo lo suficientemente bien a mis compañeros oyentes como para estudiar juntos para un examen.	4	0	3.50	3.50	1.291	2	5
3: Puedo explicarle las tareas a mis compañeros oyentes.	4	0	3.50	4.00	1.915	1	5
4: Entiendo a mis compañeros oyentes como para unirme a debates con ellos.	4	0	2.50	2.00	1.732	1	5
5: Entiendo a mis compañeros oyentes como para trabajar juntos en un proyecto.	4	0	4.00	4.50	1.414	2	5
6: Entiendo a mis compañeros oyentes como para pedir ayuda con una tarea.	4	0	4.00	4.50	1.414	2	5
7: Entiendo a mis compañeros oyentes cuando responden a las preguntas de los profesores.	4	0	1.50	1.50	0.577	1	2
8: Entiendo a mis compañeros oyentes cuando hacen preguntan a los profesores.	4	0	1.25	1.00	0.500	1	2
9: Entiendo a los profesores lo suficientemente bien como para unirme a debates en clase.	4	0	3.25	3.00	1.258	2	5
10: Entiendo la nueva información presentada por el profesor.	4	0	3.50	3.00	1.000	3	5
11: Cuando estoy en un grupo, puedo entender la conversación.	4	0	3.25	3.00	1.258	2	5
12: Las personas oyentes me entienden cuando les comento ideas.	4	0	3.50	3.50	1.291	2	5
13: Las personas oyentes me entienden cuando respondo a sus preguntas.	4	0	3.75	4.00	1.258	2	5
14: Entiendo a los profesores cuando responden preguntas.	4	0	3.25	3.00	1.258	2	5
15: Las personas oyentes me entienden cuando realizo preguntas.	4	0	3.50	3.50	1.291	2	5
16: Los profesores me entienden cuando les hago preguntas relativas a las lecciones.	4	0	4.00	4.00	0.816	3	5
17: Entiendo las instrucciones de los profesores en clase.	4	0	3.75	3.50	0.957	3	5
18: Entiendo las respuestas de los profesores a mis preguntas.	4	0	3.75	3.50	0.957	3	5
19: Los profesores dan ejemplos cuando presentan información.	4	0	3.50	3.50	1.291	2	5
20: Sé cuándo los profesores están repasando material.	4	0	3.75	3.50	0.957	3	5
21: Entiendo las instrucciones de los profesores sobre qué aprender.	4	0	3.75	3.50	0.957	3	5
22: Entiendo las instrucciones de los profesores sobre tareas.	4	0	3.75	3.50	0.957	3	5
23: Entiendo las instrucciones de los profesores sobre cómo organizarnos en clase.	4	0	3.75	3.50	0.957	3	5
24: Los profesores me entienden cuando les he preguntado sobre las clases.	3	1	4.67	5	0.577	4	5
25: Entiendo las preguntas de los profesores sobre mis tareas.	4	0	3.75	3.50	0.957	3	5
26: Los profesores me entienden cuando hago preguntas sobre las tareas.	4	0	3.75	3.50	0.957	3	5

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
27: Los profesores me entienden cuando respondo preguntas sobre las tareas.	4	0	3.75	3.50	0.957	3	5
28: Entiendo los comentarios de los profesores sobre las calificaciones de mis tareas.	4	0	4.25	4.50	0.957	3	5
29: Entiendo las instrucciones de los profesores sobre temas que saldrán en exámenes.	4	0	3.25	3.00	1.258	2	5
30: Sé cuándo los profesores presentan nueva información	4	0	4.25	4.50	0.957	3	5
31: Los ejemplos de los profesores me ayudan a entender la lección.	4	0	4.25	4.50	0.957	3	5

ANEXO 6: Descriptivas de la dimensión afectiva

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
32: Cuando me comunico con personas oyentes, estoy relajado.	4	0	3.00	3.00	1.826	1	5
33: Cuando me comunico con personas oyentes, estoy nervioso.	4	0	3.75	4.00	1.500	2	5
34: Cuando los profesores no me entienden, me siento frustrado	4	0	4.25	4.50	0.957	3	5
35: Cuando respondo a las preguntas de los profesores, me siento a gusto.	4	0	4.25	4.50	0.957	3	5
36: En debates en clase estoy relajado.	4	0	1.75	1.50	0.957	1	3
37: En debates en clase me siento bien.	4	0	1.75	1.50	0.957	1	3
38: Cuando las personas oyentes no me entienden, me siento frustrado.	4	0	4.00	4.50	1.414	2	5
39: Cuando no entiendo a las personas oyentes, me siento solo.	4	0	3.50	3.50	1.732	2	5
40: Me siento bien cuando me comunico en clase.	4	0	3.50	4.00	1.732	1	5
41: Cuando me comunico con profesores, estoy relajado.	4	0	3.25	3.50	0.957	2	4
42: En debates en clase me siento frustrado.	4	0	2.75	2.50	1.708	1	5
43: Cuando me comunico con los profesores, estoy nervioso.	4	0	3.50	3.50	1.291	2	5
44: Cuando respondo a las preguntas de los profesores, me siento frustrado.	4	0	3.00	3.50	1.414	1	4
45: Cuando los profesores no me entienden, me siento triste.	4	0	3.75	3.50	0.957	3	5
46: Me siento triste en debates en clase.	4	0	3.50	3.50	1.291	2	5

ANEXO 7: Respuestas sin editar a la pregunta abierta.

Respuesta 1: me gustaría que la programa ser mas activa y comunica con los profesores antes el inicio del curso, también intentan solucionar si hay falta de recursos para cada tipo de discapacidades, yo por ejemplo hace 4 meses intento resolver mi problema con los profesores y la universidad para buscar una aparato micrófono- pero sin éxito- al final yo he comprado yo de mi cuenta. aparte de las frustraciones que me enfrenta con algunos profesores que me pasan directamente sin consideran mi caso y eso influye mucho al nivel de informaciones que lo perdí el curso pasado y los primeros meses de este curso antes de comprar el aparato.

Respuesta 2: Mi única adaptación ha sido poder sentarme en primera fila y no todo el profesorado tenía conocimiento de mi situación. He tenido yo personalmente que comentárselos, así como para la realización de exámenes.