

# Inclusión Educativa desde la Perspectiva de Estudiantes con Sordera: Una Revisión Sistemática

## Educational Inclusion from the Perspective of Students with Deafness: A Systematic Review

Taise Dall'Asen <sup>1,\*</sup>, Constanza Andrea San-Martín-Ulloa <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado, Chile

<sup>2</sup> Universidad Diego Portales, Chile

### RESUMEN:

Esta revisión se realizó con el propósito de analizar las temáticas y metodologías empleadas en investigaciones que consideran las experiencias y percepciones de estudiantes con sordera sobre la inclusión educativa en escuelas ordinarias. Se examinaron 273 registros, de los cuales se identificaron 16 artículos que cumplían con los criterios de inclusión. Del proceso de análisis surgieron cuatro categorías temáticas que analizan investigaciones acerca de los facilitadores y barreras para la inclusión desde las perspectivas de las personas con sordera, las relaciones sociales, los espacios educativos y, las experiencias educativas e identidad. Los resultados señalan, desde la perspectiva de los estudiantes con sordera, la falta de coherencia acerca al proceso de inclusión en los diferentes espacios escolares. Se discute la necesidad de considerar las experiencias y las narrativas de los estudiantes con sordera en las investigaciones para potencializar los procesos inclusivos, desde una perspectiva activa y participativas en estudios referidos a sus propios procesos de inclusión en el ámbito escolar. Para concluir, se revela esencial avanzar en investigaciones que se desarrollen desde una perspectiva activa y participativa de estos sujetos sobre sus propios procesos de inclusión escolar.

### DESCRIPTORES:

Revisión sistemática, Estudiantes, Sordera, Educación inclusiva, Experiencia

### ABSTRACT:

This review was carried out with the purpose of analyzing the themes and methodologies used in research that considers the experiences and perceptions of deaf students regarding educational inclusion in ordinary schools. 273 records were examined, of which 16 articles were identified that met the inclusion criteria. From the analysis process, four thematic categories emerged that analyze research about the facilitators and barriers to inclusion from the perspectives of people with deafness, social relationships, educational spaces, and educational experiences and identity. The results indicate, from the perspective of deaf students, the lack of coherence regarding the inclusion process in different school spaces. The need to consider the experiences and narratives of deaf students in research is discussed to enhance inclusive processes, from an active and participatory perspective in studies referring to their own inclusion processes in the school environment. To conclude, it is essential to advance research that is developed from an active and participatory perspective of these subjects on their own inclusion processes.

### KEYWORDS:

Systematic review, Students, Deafness, Inclusive education, Experience

### CÓMO CITAR:

Dall'Asen, T. y San-Martín-Ulloa, C. A. (2023). Inclusión educativa desde la perspectiva de estudiantes con sordera: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 159-176.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200159>

## 1. Introducción

En las últimas décadas, distintos acuerdos han ido promoviendo y aportando al desarrollo de una educación inclusiva (ONU, 2006; Unesco, 1994) y han relevado, desde las políticas, el derecho a una educación de calidad que valore y respete la diversidad de todo el alumnado, el que debe ser reconocido con igualdad desde una perspectiva de derecho (Arnaiz, 2019; Duk y Murillo, 2016; Echeita, 2022). Así, la educación inclusiva se constituye en un paradigma y un principio que busca guiar las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje central el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana (Booth y Ainscow, 2015; Parrilla, 2002). Desde esta perspectiva, se busca superar barreras que generan la exclusión de estudiantes y generar oportunidades de aprendizaje accesibles para todas las personas, con la finalidad de que cada estudiante participe, interactúe y aprenda en la escuela ordinaria (Florian, 2013).

Con relación a la diversidad de funcionamientos de la especie humana, el paradigma inclusivo adopta un modelo social (Forlin, 2010; Oliver, 1996) y cultural (Waldschmidt, 2017) para concebir al ser humano y a la discapacidad, alejándose de miradas rehabilitadoras o individualistas desde donde esta última se comprende en torno a la idea de un cuerpo defectuoso o con deficiencias que condicionan y restringen la experiencia vital (Ferreira, 2010). En el caso de la sordera, este tránsito en la comprensión de la misma no ha sido lineal, sino que ha generado tensiones, dilemas y desafíos producto, entre otros aspectos, del modo de comprender a la persona sorda. Así, por una parte, la sordera se ha comprendido como una patología que pretende rehabilitar y normalizar a estas personas con el objetivo de tornarlas hablantes (Skliar, 1998). Por otra parte, el modelo socio-antropológico y culturalista pone énfasis en los aspectos de la diferencia cultural, buscando desmitificar aspectos relacionados a la cultura, identidad y a la lengua de la comunidad sorda (Bisol y Sperb, 2010). Estas distintas visiones con relación a la sordera han permeado y conviven en distintos ámbitos sociales, entre ellos el educativo, con lo cual en la actualidad el proceso escolar de este grupo se sigue desarrollando tanto en centros de educación especial como ordinaria (Alasim, 2021; Knoors y Marschark, 2014).

A nivel internacional, si bien aún las personas sordas siguen desarrollando su proceso educativo en espacios segregados (escuelas o clases especiales), cada vez es mayor el acceso a escuelas de educación ordinaria en las que conviven cotidianamente con personas no sordas. En torno al proceso de inclusión educativa que se espera que ocurra en dichos espacios, se ha desarrollado un campo investigativo considerando distintos ámbitos. Así, se han realizado estudios centrados en los y las profesionales, con énfasis en las actitudes hacia la inclusión (Alasim y Paul, 2019), en los procesos de formación docente para el trabajo con personas sordas (Eriks-Brophy y Whittingham, 2013), en el rol de intérpretes de lengua de señas (Dorziat y Araújo, 2012) y en las prácticas educativas y/o de apoyo que estos profesionales implementan en la escuela (Kelly et al., 2020; McLinden y McCracken, 2016). Por otro lado, aunque en menor medida, se cuenta con estudios centrados en las percepciones, necesidades y decisiones de las familias de personas sordas en torno al proceso escolar (Most y Ingber, 2016). Considerando los crecientes avances de la tecnología, también se cuenta con estudios respecto al impacto del uso de dispositivos que buscan facilitar la comunicación dentro del aula (Zanin y Rance, 2016), así como otros centrados en los beneficios del uso de implante coclear en el ámbito comunicativo y educativo (Kelman y Branco, 2009; Vermeulen et al., 2013). Además de lo señalado, se ha venido desarrollando

investigación en inclusión, por medio de la cual se recoge y analiza el proceso inclusivo no solo a partir de la perspectiva de estudiantes no sordos (Lacerda, 2007), sino que también ha cobrado relevancia la investigación que pone al centro las percepciones, necesidades, experiencias sociales y educativas del estudiantado con sordera (Iantaffi et al., 2003; Partington et al., 2022).

Considerar las percepciones, miradas y voces del estudiantado es un campo investigativo en aumento que ha cobrado relevancia desde un enfoque inclusivo y de derechos (Mitra, 2009; Rudduck, 2007; Sandoval et al., 2020). Estas investigaciones se han llevado a cabo en el ámbito educativo desde aproximaciones que buscan contribuir al cambio y mejora de los procesos escolares, como es la investigación acción participativa (Halliday et al., 2019; Head, 2011), así como desde otras perspectivas y metodologías que dan un lugar relevante a las narrativas y experiencias vividas por el estudiantado (Chapman, 2021; Chapple et al., 2021; Chovaz et al., 2022; Fioretti et al., 2020). Sin embargo, hasta donde sabemos, se carece de estudios que permitan contar con una sistematización de las problemáticas, temas o variables abordadas, así como las metodologías por medio de las cuales se ha desarrollado este campo investigativo y los principales hallazgos producidos en lo referido a educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes con sordera.

En este escenario, el objetivo del presente estudio es analizar sistemáticamente las principales temáticas y metodologías empleadas en investigaciones que consideran las experiencias y percepciones de estudiantes con sordera sobre la inclusión educativa en escuelas ordinarias. A través de esta revisión, se espera contribuir, por medio de evidencia, al avance de políticas, culturas y prácticas inclusivas, relativas específicamente al estudiantado con sordera, así como iluminar posibles brechas y desafíos necesarios de ser abordados desde la investigación educativa, para el desarrollo de estudios inclusivos sobre educación inclusiva, que consideren al estudiantado con sordera como agentes activos en la mejora y promoción de la participación y aprendizaje en el espacio escolar.

## 2. Método

Para este estudio se utilizó el método de revisión sistemática de literatura, por cuanto permite integrar los hallazgos de estudios en torno a un campo específico de investigación (Cooper, 2017; Petticrew y Roberts, 2006). Para el desarrollo de todo el proceso, se utilizó como guía el conjunto de acciones propuesto por el protocolo Statement – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA).

### *Criterios de inclusión y exclusión*

En función del objetivo, se decidió excluir artículos de estudios realizados en escuelas especiales, así como en el nivel de educación superior/universitario. Se descartaron investigaciones centradas en análisis del uso de dispositivos tecnológicos, así como aquellos focalizados en la formación de docentes u otros profesionales, en análisis de políticas educativas, en el desarrollo lingüístico de personas sordas, así como estudios con énfasis en una perspectiva médica, como por ejemplo todos aquellos estudios referidos a efectos o impacto de implante coclear en procesos educativos y del desarrollo del lenguaje. También, se excluyeron estudios que no fueran empíricos, así como tesis doctorales, libros, capítulos de libros y comunicaciones o ponencias de congresos. Finalmente, se excluyeron estudios desarrollados en modalidades híbridas

o semipresenciales. De este modo, los criterios de inclusión aplicados en esta revisión fueron los siguientes:

- Año de publicación: enero de 2011 hasta mayo de 2021.
- Idioma: español, portugués e inglés.
- Metodología: estudios empíricos cualitativos, cuantitativos y mixtos.
- Ambiente/contexto: contextos de inclusión/aula inclusiva en escuelas de enseñanza de educación inicial, básica (primaria) y media (secundaria).
- Modalidad de enseñanza: Estudios desarrollados en educación presencial.
- Estudios publicados en revistas revisadas por pares.
- Participantes: estudios que consideran a estudiantes con sordera/hipoacusia como participantes del estudio.

### *Estrategia de búsqueda*

La estrategia de búsqueda de publicaciones en revistas indexadas se aplicó en cuatro bases de datos electrónicas: Education Resources Information Center (Eric), Scopus, Scientific Electronic Library Online (Scielo) y, Web of Science (Wos).

Se utilizaron diferentes combinaciones de palabras clave y operadores booleanos (AND, OR). Los términos de búsqueda y combinaciones se estructuraron en dos componentes: educación inclusiva y estudiantes con sordera. En cada componente se incluyeron y excluyeron dinámicamente nuevos términos a través de un proceso iterativo que permitió familiarizarse con la evidencia y, de este modo, delimitar los términos de búsqueda. Finalmente, los términos y estrategia de búsqueda aplicados a títulos, resúmenes y palabras clave fue la siguiente: TITLE-ABS-KEY (“*inclusive education*” OR “*mainstream*” OR “*mainstream school*” OR “*inclusion schools*” OR “*inclusive class*” OR “*inclusive practices*” OR “*mainstream education*” OR “*inclusive schoolling*”) AND (“*deaf*” OR “*hearing loss*” OR “*deaf learners*” OR “*deaf children*” OR “*hearing impaired person*” OR “*deaf child\**” OR “*deaf student\**” OR “*students who are deaf or hard of hearing*” OR “*deaf education*” OR “*hearing impairment\**”).

En la búsqueda inicial, durante el mes de abril de 2021, se identificaron 423 artículos. Luego, fueron eliminados 145 artículos duplicados, 11 tesis doctorales, 1 libro y 1 ponencia en congreso. Como resultado, se determinó que 265 artículos pasarán a la siguiente etapa (Figura 1).

### *Proceso de selección, extracción de datos y codificación*

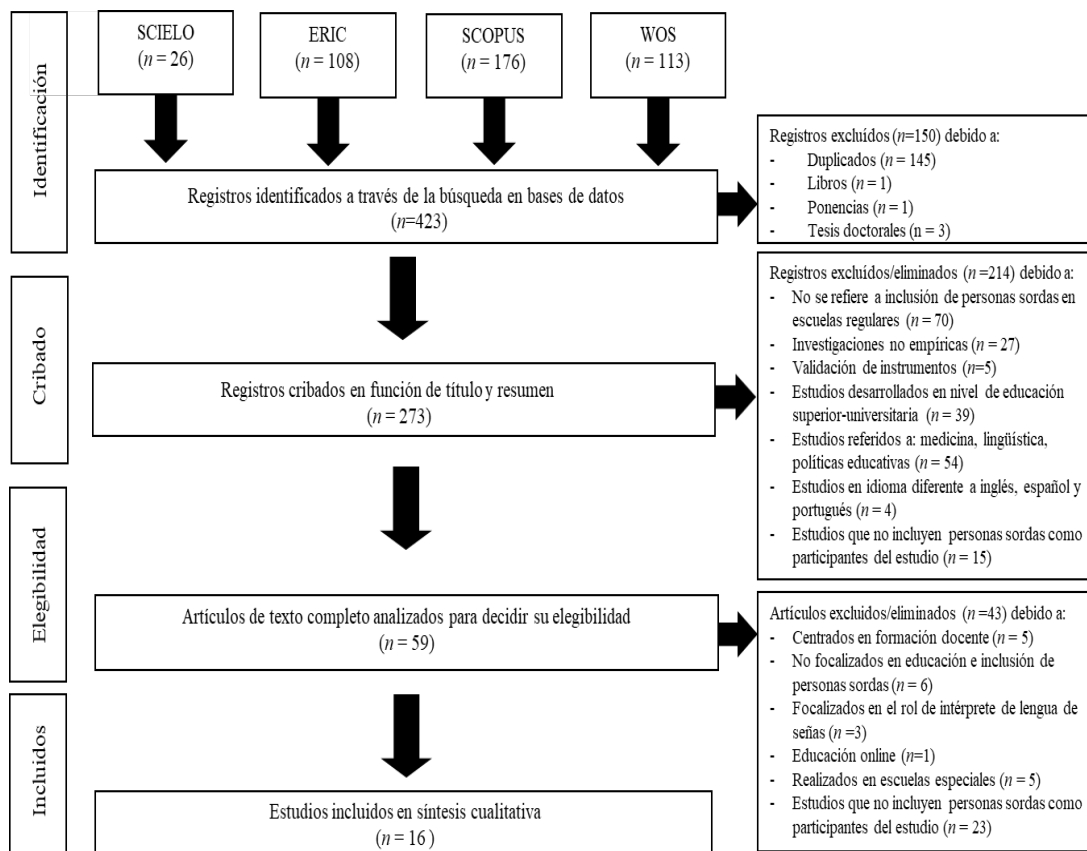
En un primer momento, los títulos y resúmenes de los 265 artículos fueron revisados y codificados en función de los criterios de inclusión y exclusión. Este proceso se desarrolló de manera independiente por las dos autoras de este artículo, seguido de cuatro sesiones de trabajo conjunto. Finalmente, se determinó que 59 artículos cumplían con los criterios de inclusión previamente definidos.

Posteriormente, se realizó la extracción de datos de los 59 textos completos (Noyes y Lewin, 2011). Para esto, las dos autoras realizaron de manera independiente la revisión completa de los artículos y registraron los datos relevantes expuestos en cada estudio, incluyendo: las características de publicación (autores y año de publicación), características y contexto de la investigación (país y nivel educativo), la metodología (cualitativa, cuantitativa o mixto, instrumentos/procedimientos y participantes),

conceptos o temas estudiados y los principales resultados del estudio. Para validar el proceso y la decisión de incluir o excluir los trabajos en la siguiente etapa, se realizaron tres sesiones de revisión conjunta. Como resultado, 16 artículos pasaron a la fase de análisis temático. En la Figura 1 se presenta, sintéticamente, el proceso de búsqueda y selección de documentos, siguiendo las directrices del protocolo PRISMA (Liberati et al., 2009).

**Figura 1**

*Diagrama de flujo de fases del proceso de selección de literatura según modelo PRISMA*



### *Análisis temático*

El análisis temático fue desarrollado en la última etapa, siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2006). Ese abordaje inductivo proporcionó la estructura para un análisis sistemático detallado acerca de la investigación educativa de los últimos diez años que consideran al estudiantado sordo como participantes de estudios en torno a los procesos de inclusión escolar (Dixon-Woods et al., 2008). El análisis temático permitió identificar y analizar patrones o temas abordados en los estudios analizados, por medio de la organización y descripción conjunta de los datos de manera detallada (Braun y Clarke, 2006). Este proceso se llevó a cabo por las dos autoras de este trabajo, primero de manera individual y luego, por medio de sesiones de trabajo conjuntas en las cuales se definieron las categorías temáticas expuestas en el Cuadro 1. Es importante destacar que, algunas investigaciones analizadas se centraron en más de una de estas categorías temáticas.

**Cuadro 1*****Categorías y subcategorías temáticas***

Categoría	Número de estudios
Facilitadores y barreras para la inclusión	5
Experiencias educativas e Identidad	3
Espacio educativo	7
Relaciones sociales	6

**3. Resultados*****3.1. Resultados descriptivos***

En el Cuadro 2 se da a conocer la procedencia de los estudios, las metodologías utilizadas y temas abordados, así como los participantes.

Una aproximación general permitió observar la existencia de una mayor cantidad de estudios desarrollados en Europa (8), seguido por investigaciones realizadas en África (4), América (3) y Oceanía (1). La mayoría de los estudios analizados se realizaron por medio de metodologías cualitativas (8), seguido por investigaciones cuantitativas (7) y del tipo mixto (1). Desde la perspectiva cualitativa los estudios han sido desarrollados por medio de etnografías (3), entrevistas (2), entrevistas en conjunto con procesos de observación (1) y estudios de caso (1). Cabe señalar que solo uno de los estudios cualitativos analizado fue realizado desde un enfoque participativo (investigación acción colaborativa), orientado al cambio y mejora de las prácticas profesionales considerando al estudiantado como agentes activos del proceso. En cuanto a los estudios cuantitativos, estos han sido desarrollados por medio de cuestionarios y escalas. Finalmente, el estudio mixto analizado fue desarrollado por medio de cuestionarios y grupos focales (1). Como se puede observar en la Tabla 2, todos los estudios que forman parte del corpus de análisis de esta revisión sistemática cuentan con la participación de estudiantes sordos o con hipoacusia. Al respecto, la mayoría de los estudios consideran además como participantes a pares no sordos (6), seguido de estudios que solo contemplan personas sordas (5) e investigaciones que incluyen a docentes, ya sea de educación especial o de enseñanza regular (3) y, otros estudios que incluyen a estudiantes sordos, no sordos y docentes de manera conjunta en sus procesos de recogida y producción de información (2). Cabe destacar que hay estudios que utilizan conceptos como “discapacidad”, “discapacidad sensorial”, “sin discapacidad” para referirse a personas sordas o bien para identificar grupos de participantes (2). La mayoría de los estudios hacen mención a personas sordas y/o con pérdida auditiva y a personas no sordas (14). Sin embargo, en estudios en que se refieren a discapacidad los datos expuestos en la Tabla 2 mantienen el concepto de la fuente original, por cuanto ilustra perspectivas que pueden estar a la base de la aproximación del estudio. En relación a la autoría de las investigaciones, cabe destacar que se incluyen tres estudios de una misma autora (Wolters et al., 2011; Wolters et al., 2012; Wolters et al., 2014) quien junto a otras personas han investigado el bienestar y las relaciones sociales con foco en estudiantes con sordera.

**Cuadro 2*****Síntesis de estudios que constituyen el cuerpo base de la revisión sistemática***

Referencia	País	Método	Participantes	Tema
Slobodzian (2011)	Estados Unidos	Cualitativo Etnografía	2 estudiantes con sordera; 1 profesora especialista en personas sordas; 20 estudiantes no sordos; 1 profesora regular; 1 intérprete de lengua de señas	Espacio educativo
Mulat et al., (2018)	Etiopía	Cuantitativo Cuestionarios	29 estudiantes sordos/ hipoacusia de clases especiales; 31 estudiantes sordos/ hipoacusia de escuelas especiales; 43 estudiantes no sordos de escuelas ordinarias con clases especiales	Espacio educativo Experiencias educativas e Identidad
Olsson et al., (2017)	Suecia	Cuantitativo Cuestionario	6652 adolescentes, divididos en tres grupos: Estudiantes sin discapacidad <sup>1</sup> (N=6268); estudiantes con sordera/hipoacusia (N=255) y, estudiantes con sordera/hipoacusia con discapacidades adicionales (N=129)	Espacio educativo
McIlroy y Storbeck (2011)	Sudáfrica	Cualitativo Etnografía	9 participantes sordos	Experiencias educativas e Identidad
Edmondson y Howe (2019)	Reino Unido	Cualitativo Entrevista	5 estudiantes sordos/ pérdida auditiva que asistían a diferentes escuelas ordinarias.	Relaciones sociales
Hintermair (2011)	Alemania	Cuantitativo Cuestionario	212 estudiantes sordos de escuelas ordinarias	Espacio educativo
Wolters et al., (2012)	Países Bajos	Cuantitativo Cuestionario	759 estudiantes de 6º curso (672 no sordos, 87 sordos/ pérdida auditiva) y 840 de 7º curso (736 no sordos, 104 sordos/pérdida auditiva).	Relaciones sociales Espacio educativo
Bamu et al., (2017)	Camerún	Cualitativo Entrevistas, observación, notas de campo.	6 docentes y 6 estudiantes sordos/pérdida auditiva	Facilitadores y barreras para la inclusión
Wolters et al., (2011)	Países Bajos	Cuantitativo Cuestionarios	87 adolescentes sordos y 672 no sordos de 52 aulas de educación ordinaria y especial.	Relaciones sociales Espacio educativo
Wolters et al., (2014)	Países bajos	Cuantitativo Cuestionario	74 estudiantes sordos/hipoacúsicos y sus 271 compañeros no sordos de 28 escuelas ordinarias y 7 centros de educación especial.	Relaciones sociales
Ribeiro y Silva (2017)	Brasil	Cualitativo Entrevistas grupales	4 personas sordas	Facilitadores y barreras para la inclusión

<sup>1</sup> Autores del estudio utilizan el concepto discapacidad al diferenciar grupos de estudiantes participantes.

Rom y Silvestre (2012)	España	Cuantitativo Cuestionario	20 estudiantes con sordera y 20 no sordos	Relaciones sociales
Kemp et al., (2011)	Sudáfrica	Cualitativo Etnografía	3 estudiantes con sordera y 3 docentes	Facilitadores y barreras para la inclusión
Byrnes (2011)	Australia	Mixto Cuestionario y grupo focal	73 estudiantes con sordera/hipoacusia	Espacio educativo
Nikolarazi et al., (2021)	Grecia	Cualitativo Investigación acción colaborativa	11 estudiantes con sordera, 8 docentes y 4 investigadores	Facilitadores y barreras para la inclusión Experiencias educativas e Identidad
Franco (2016)	Brasil	Cualitativo Estudio de caso	7 estudiantes con sordera y 8 docentes	Relaciones sociales

### ***3.2. Facilitadores y barreras para la inclusión desde las perspectivas de las personas sordas***

En esta categoría se incluyen elementos descritos en los estudios que actúan como facilitadores o barreras para la inclusión. Al respecto se hace énfasis en las prácticas educativas y el rol del intérprete de lengua de señas. Al analizar aspectos referidos como barreras por el profesorado, Kemp y otros (2011), describen una serie de prácticas educativas que pueden operar como facilitadores. El estudio indica que los estudiantes con sordera presentan dificultades en la coordinación motora, por lo cual al establecer un trabajo colaborativo entre profesionales de la escuela es posible planear actividades motoras con el objetivo de estimular la coordinación. Además, acerca de las percepciones visuales y la memoria, Kemp y otros (2011), señala que realizar actividades interactivas, es decir, utilizar imágenes, presentaciones en la computadora, cronogramas de actividades, recursos táctiles y cinestesia en aula; incluso organizar el ambiente para que el estudiante reciba estímulos visuales a todo momento, son elementos que facilitan la inclusión. Respecto a las habilidades perceptivas auditivas y la concentración, se otorga relevancia al rol del profesorado, quien debe asegurar un ambiente silencioso que favorezca la interacción en aula, así como realizar adaptaciones de las actividades extracurriculares. Nikolarazi y otros (2021), a partir de la participación activa de los propios estudiantes en la investigación, identifica que, la colaboración entre estudiantes contribuye al acceso y participación en los procesos educativos.

Respecto a las prácticas educativas, Ribeiro y Silva (2017) indican que los estudiantes señalan que sus experiencias de aprendizaje estuvieron basadas en prácticas para estudiantes no sordos, puesto que los docentes utilizaban textos escritos y pocos recursos visuales, lo que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante con sordera en escuelas ordinarias. Además, Ribeiro y Silva (2017), han destacado problemas en la escolarización, pues los ambientes ofrecen estructuras inadecuadas y limitadas para la inclusión. Así, la falta de estructuras metodológicas visuales dificulta el proceso de escolarización de los estudiantes con sordera. De este modo, tener prácticas fundamentadas en principios que valoricen y respeten las condiciones bilingües es la única posibilidad de asegurar el progreso del aprendizaje (Ribeiro y Silva 2017).



En relación al rol del intérprete de lengua de señas, Bamu y otros (2017) concluyen que este profesional es el principal recurso disponible para el estudiantado. Sin embargo, no es suficiente para que la inclusión sea efectiva, visto que el profesorado también interactúa con el intérprete, por lo tanto, es necesario que se coordinen para que el proceso de aprendizaje sea más adecuado y significativo. Al respecto, los estudiantes narran la necesidad de un proceso de reflexión acerca de la actuación de estos profesionales, con el objetivo de establecer una reestructuración pedagógica para atender sus necesidades (Bamu et al., 2017). Esto debido a que, la presencia de la lengua de señas en el ambiente escolar también es un apoyo para que los estudiantes tengan acceso a los conocimientos científicos democráticos (Ribeiro y Silva 2017). Se puede considerar que los estudiantes con sordera están en conflicto con su proceso formativo y prácticas veladas de inclusión escolar estructuradas para atender estudiantes no sordos. Dicho eso, la participación del profesorado y otros profesionales, desde una perspectiva colaborativa es un elemento central por cuanto contribuye a una educación más accesible e inclusiva (Nikolarazi et al., 2021).

### **3.3. Relaciones sociales**

Esta categoría temática se conforma por aquellas investigaciones centradas en las relaciones sociales por medio de la popularidad y aceptación/rechazo de amistad en relación del género de la persona con sordera (Rom y Silvestre, 2012; Wolters et al., 2011; Wolters et al., 2012; Wolters et al., 2014), y la influencia que tienen en las interacciones afectivas entre el docente y el estudiante con sordera y con estudiantes no sordos en escuelas ordinarias (Edmondson y Howe, 2019; Franco, 2016). La interacción afectiva en el ambiente escolar se concibe como un aspecto esencial para el éxito escolar, también puede representar un proceso de exclusión debido a dificultades en la comunicación entre docente-estudiante por el no manejo de lengua de señas. La falta de comunicación trae como consecuencia un bajo rendimiento académico y baja motivación hacia el proceso de aprendizaje (Franco, 2016). En ese sentido, el profesorado señala la importancia de la lengua de señas, la calificación profesional y ambientes adaptados con recursos visuales para promover la interacción (Franco, 2016). Además, se identifica que el docente juega un papel importante como agente mediador de la sociabilidad entre estudiantes con sordera y no sordos, representando protección y promoviendo actitudes más positivas hacia la inclusión (Rom y Silvestre, 2012; Wolters et al., 2014). Al respecto, los estudiantes con sordera también destacan la importancia de la lengua de señas, incluso la necesidad que sus docentes utilicen explicaciones más objetivas con el apoyo de imágenes y utilización de la pizarra, respetando el espacio visual del sordo. Desde la perspectiva de estudiantes con sordera, las relaciones sociales facilitan experiencias más positivas en la escuela, considerando que el *bullying* promueve sentimientos negativos que afectan el desarrollo socioemocional y disminuye su participación en aula (Edmondson y Howe, 2019).

Al investigar las relaciones sociales por medio de la popularidad, aceptación/rechazo de amistad, Wolters y otros (2012) señalan que el género masculino sufre con baja autoestima, depresión, amistades inestables, victimizaciones y tiene menos interacción con los compañeros de clase en comparación al género femenino (Rom y Silvestre, 2012; Wolters et al., 2011). Además, en otros estudios (Wolters et al., 2011; Wolters et al., 2014) reafirman que la popularidad y aceptación están correlacionados a los comportamientos prosociales con los compañeros no sordos, además de ser variables predictoras del bienestar.

En relación a la comunicación, (Wolters et al., 2011 y Wolters et al., 2014), se identifica que es una función fundamental para el comportamiento prosocial y la interacción

social. También, es predictor de la popularidad y aceptación, independiente del nivel de la sordera. Al respecto, Wolters y otros (2012) concluyen que, las relaciones establecidas con el profesorado influyen con más intensidad en el bienestar de los estudiantes con sordera.

### ***3.4. Espacios educativos***

En los estudios analizados se otorga relevancia al análisis de distintas variables relativas a los procesos de inclusión en función de los espacios o contextos educativos, distinguiendo entre escuelas ordinarias, clases y escuelas especiales. Al respecto, tres estudios analizan el bienestar, calidad de vida y satisfacción con la vida de estudiantes con sordera como elementos clave en el proceso educativo. En relación con la percepción de la calidad de vida de estudiantes en escuelas ordinarias, el estudio de Hintermair (2011) concluye que no hay diferencias entre estudiantes con y sin sordera y, que quienes perciben mayores niveles de participación en el aula reportan una mejor calidad de vida. Al estudiar la satisfacción con la vida (Olsson et al., 2018), los resultados son distintos, puesto que estudiantes no sordos reportan estar más satisfechos con su vida en comparación con los dos grupos de estudiantes considerados en el estudio (estudiantes con sordera; estudiantes con sordera y “discapacidades adicionales”). Con relación al bienestar, los estudios indican una correlación con el grado de audición, de este modo, estudiantes con sordera experimentan un menor bienestar que sus pares no sordos (Olsson et al., 2018; Wolters et al., 2011). En cuanto al tipo de escuela, el estudio de Olsson y otros (2018) señala que el estudiantado con sordera que asiste a escuelas especiales experimenta mayor bienestar y satisfacción con la vida que aquellos de escuelas ordinarias, y que lo mismo ocurre con estudiantes con sordera que presentan “discapacidades adicionales”.

Estas investigaciones se han interesado por analizar la calidad de vida, bienestar y satisfacción con la vida en función de variables sociodemográficas, entre ellas el género. El estudio de Hintermair (2011) indica que no existen diferencias significativas entre personas del sexo femenino y masculino, así como tampoco en función del grado de audición del estudiantado. En relación con el género y el espacio educativo, Olsson y otros (2018) concluyen que niñas de escuelas especiales reportan menor bienestar que niñas de escuelas ordinarias, mientras que en el caso de los niños no se encuentran diferencias en su bienestar en función del tipo de escuela.

El rendimiento y el autoconcepto académico también se han explorado durante el proceso de transición escolar entre primer y segundo ciclo de educación primaria (Mulat et al., 2018) y entre educación primaria y secundaria, lo cual supone cambios de espacios educativos, así como de estructuras y prácticas escolares. Al respecto, se evidencia una disminución del rendimiento y autoconcepto académico de estudiantes con sordera de una clase especial cuando pasan a una clase ordinaria. Sin embargo, ambas variables se mantienen estables en estudiantes que hacen la transición de curso dentro de una escuela especial. Por otro lado, Wolters y otros (2012), indican que el bienestar en la escuela se mantiene estable durante la transición para estudiantes no sordos, no así para estudiantes con sordera. En las escuelas ordinarias, en el periodo de transición el bienestar escolar aumenta para los niños con sordera, pero disminuye para las niñas con sordera. En cambio, en los centros de educación especial, el bienestar escolar de las mujeres aumenta y disminuye en los hombres.

Considerando que existen distintas opiniones sobre dónde deberían educarse estudiantes con sordera, Byrnes (2011) consulta a estudiantes con pérdida auditiva su opinión al respecto. Los resultados indican que la mayoría elegiría ser educado en su

escuela local, siendo menos los que prefieren los entornos congregados de las clases de apoyo/especiales, seguido por la opción de las escuelas especiales. Con respecto al nivel de sordera, los estudiantes con una pérdida de leve a moderada son más propensos a preferir ser educados en su escuela ordinaria, mientras que aquellos con una pérdida severa o profunda de audición prefieren, en mayor medida, las clases o escuelas especiales. Finalmente, el estudio de Slobodzian (2011) da cuenta de la relevancia del espacio educativo, por cuanto este tránsito que viven cotidianamente estudiantes con sordera entre un aula especial y regular dentro de la jornada escolar en la escuela ordinaria, afecta negativamente el sentido de pertenencia y la inclusión de estudiantes con sordera quienes se transforman en sujetos nómades dentro del espacio escolar.

### ***3.5. Experiencias educativas e identidad***

Los estudios analizados ponen énfasis en las experiencias educativas e identidad sorda desde las narrativas de los propios estudiantes (McLlroy y Storbeck, 2011). Al respecto, los estudiantes narran que recuerdan eventos traumáticos de exclusión sufridos en el ambiente escolar y su influencia en la construcción de la propia identidad sorda. Dicho esto, los resultados indican que los estudiantes se describen a sí mismos como poseedores de una identidad. También, se observó el orgullo que atraviesa la identidad de las personas con sordera, la afirmación pública de la cultura y la lengua de señas (McLlroy y Storbeck, 2011). Además, el estudiantado señala que, utiliza como recurso de comunicación la lengua de señas, comparten las mismas creencias, sentimiento de unión, pertenencia y autorreconocimiento en el aula (Nikolarazi et al., 2021).

En relación a lo mencionado, el impacto de los recuerdos de los eventos traumáticos moldea la identidad sorda (McLlroy y Storbeck, 2011). Al respecto, la identidad sorda es una búsqueda continua de pertenencia conectada a la aceptación de ser sordo, puesto que es un proceso de autodescubrimiento, eso porque los participantes señalan que se sintieron excluidos hasta que reconocieron la identidad sorda ante sí mismo y antes sus compañeros de clase (McLlroy y Storbeck, 2011). Por lo tanto, al investigar la importancia de la participación activa de los estudiantes en el propio proceso de escolarización (Mulat et al., 2018), destacan que es necesario escuchar las experiencias del estudiantado, puesto que contribuye a la construcción de una identidad sorda y empoderamiento.

## **4. Discusión y conclusiones**

El objetivo de la revisión fue sistematizar las principales temáticas y metodologías empleadas en investigaciones que consideran las experiencias y percepciones de estudiantes con sordera sobre la inclusión educativa en escuelas ordinarias. Se observó que, solo uno de los estudios considera a los estudiantes con sordera desde una perspectiva activa y orientada al cambio, con un enfoque participativo/activo. Las demás investigaciones otorgan relevancia a la perspectiva del estudiantado y las consideran en el estudio respecto a las barreras y facilitadores para la inclusión, las relaciones sociales, los distintos espacios y experiencias educativas e identidad sorda.

Respecto a las barreras y facilitadores, se ha identificado las barreras ambientales, las cuales pueden ser clasificadas en tres áreas: organizacional, actitudinal y de conocimiento. Las barreras organizacionales ponen énfasis a las estrategias de enseñanza para los estudiantes, y cómo son estructuradas las clases para que todos puedan participar (Darrow, 2009). En cuanto, las barreras actitudinales, están relacionadas a las creencias y actitudes negativas que el profesorado enfrenta en

relación a los servicios educacionales para los estudiantes con sordera (Darrow, 2009; Echeita et al., 2020; Mella et al., 2016). Finalmente, las barreras de conocimientos se relacionan a los conocimientos y habilidades que el profesorado necesita para ofrecer prácticas más inclusivas a los estudiantes (Darrow, 2009). Por lo tanto, ofertar matrícula no es sinónimo de inclusión escolar, puesto que no basta estar en el mismo espacio que los demás estudiantes, eso porque se ha identificado que la presencia o ausencia de determinados elementos (prácticas, actitudes y estructura) pueden actuar como facilitadores y barreras para la inclusión escolar (Muccio, 2012). Sin embargo, se hace necesaria la participación de todos los profesionales y estudiantes que actúen desde una perspectiva colaborativa para tornar los procesos educativos más inclusivos y significativos.

Otro tema relevante corresponde a las relaciones sociales en la educación inclusiva. Las relaciones afectivas entre el profesorado y el estudiantado suelen fomentar la inclusión escolar, puesto que incluir no se resume en tener logros académicos, sino que fomentar y propiciar el desarrollo integral de todas las personas que frecuentan los espacios educativos, contribuyendo para el comportamiento prosocial y bienestar de los estudiantes. Para Lacerda y Lodi (2014), las relaciones sociales se configuran como una práctica social necesaria para la construcción de los sujetos. Así, la interacción con el entorno tejó una trama de significados que originan valores, creencias y mitos que generan relaciones sociales (Damm y Silva, 2017). A partir de los estudios analizados, se concluye que, las relaciones sociales son predictoras para la inclusión social e influyen en las prácticas inclusivas, puesto que la educación inclusiva debe favorecer la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Echeita, 2012).

Conforme lo mencionado anteriormente, se logra identificar que los diferentes espacios o contextos influyen en la calidad de vida, bienestar y satisfacción con la vida. Los diferentes ambientes pueden o no aportar para una educación más inclusiva, eso porque el verdadero sentido del derecho a la educación, que se basa en el concepto de un proceso pedagógico significativo, participativo y culturalmente comprometido, no es contemplado (Dorziat, 2008). Incluso, la misma autora señala que la escuela dificulta el desarrollo de los estudiantes al no reconocerlos como sujetos capaces, ideologías presentes en las escuelas que dificultan la inclusión, influido en la calidad de vida, bienestar y satisfacción con la vida de los estudiantes. Se concluye que, los diferentes espacios educativos necesitan disponer de prácticas que permitan una enseñanza democrática con igualdad de condiciones para aprender, pues Dall'Asen y Pieczkowski (2022), destacan que, pertenecer a un espacio que presenta características identificadas como “normales” no son suficientes para que el espacio sea más inclusivo.

Desde la participación de los estudiantes con sordera en las investigaciones que hacen parte de este estudio, las experiencias educativas del estudiantado reflejan intensificar la importancia que las diferentes trayectorias escolares tienen para la construcción de una identidad sorda. Resulta que, las narrativas son construcciones de significados y de sentidos, puesto que la reflexión que acompaña la narración da cuenta de una reconstrucción de la experiencia y contribuye a acceder a los significados de lo vivido, proceso que sustenta una base temporal, marcando, articulando y clarificando la propia experiencia humana (Ricoeur, 1999). Eso significa que la narración respecto a las trayectorias escolares es parte de un proceso de autorreconocimiento y reconocimiento ante sí mismo y ante sus compañeros de aula (Nikolarazi et al., 2021). Así, se concluye que las diferentes experiencias educativas que los estudiantes con sordera tienen durante el proceso de escolarización suele ser un elemento responsable para la construcción de la identidad sorda y la autoaceptación de “ser un sujeto con sordera”

que utiliza una lengua, una cultura, por lo tanto, no se trata de un sujeto discapacitado, sino que diferente.

Finalmente, se puede elucidar que, las investigaciones sobre la inclusión educativa de estudiantes con sordera no suelen rescatar la participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de inclusión en el ambiente escolar. En coherencia a lo mencionado, considerar las experiencias y la narrativa de estos sujetos es necesario y relevante para potenciar el sistema de acciones acerca de los procesos inclusivos. Para concluir, como proyecciones futuras, se requiere avanzar en investigaciones que se desarrollen desde una perspectiva activa y participativa de los estudiantes con sordera sobre sus propios procesos de inclusión en el ámbito escolar.

## Referencias

- Alasim, K. (2021). Inclusion and d/deaf and hard of hearing students: A qualitative meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 19, 1-27. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1931818>
- Alasim, K. y Paul, P. V. (2019). Understanding factors that affect teachers' attitudes toward inclusion of students who are hard of hearing in Saudi Arabia. *Deafness & Education International*, 21(4), 210-226. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1489950>
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Bamu, B.N., Schauer, E., Verstraete, S. y Van Hove, G. (2017). Inclusive education for students with hearing impairment in the regular secondary schools in the North-West region of Cameroon: Initiatives and challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(6), 612-623.
- Bisol, C. y Sperb T. M. (2010). Discursos sobre a surdez: Deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 26(1), 7-13. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Byrnes, L. J. (2011). Listening to the voices of students with disabilities: what do adolescents with hearing loss think about different educational settings? *Deafness & Education International*, 13(2), 49-68. <https://doi.org/10.1179/1557069X11Y.0000000003>
- Chapman, M. (2021). Representation and resistance: A qualitative study of narratives of deaf cultural identity. *Culture & Psychology*, 27(3), 374-391. <https://doi.org/10.1177/1354067X21993794>
- Chapple, R. L., Bridwell, B. A. y Gray, K. L. (2021). Exploring intersectional identity in black deaf women: The complexity of the lived experience in college. *Affilia*, 36(4), 571-592. <https://doi.org/10.1177/0886109920985769>
- Chovaz, C. J., Russell, D. y Daly, B. (2022). Lived experiences of deaf Canadians: What we want you to know! *Canadian Psychology. Psychologie canadienne*, 63(4), 651-666. <https://doi.org/10.1037/cap0000313>
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach*. Sage.
- Dall'Asen, T. y Pieczkowski, T. M. Z. (2022). Surdez, identidade e diferença. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(2), 1129-1147. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14593>

- Damm, X. y Silva, B. (2017). Políticas públicas chilenas e inclusión social de personas sordas. *Perspectiva Educacional*, 56(1), 183-201.  
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.467>
- Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22(3), 29-31. <https://doi.org/10.1177/1048371309333145>
- Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, R. J., Young, B., Sutton, A. J. y Noyes, J. (2008). Synthesising qualitative and quantitative evidence within a systematic Review. En R. Watsonet, H. McKenna, C. Seamus y K. John (Eds.), *Nursing research designs and methods*, (pp. 89-100). Churchill Livingstone Elsevier.
- Dorziat, A (2008). Educação especial e inclusão escolar (prática e/ou teoria). En C. Dechichi y L.C. Silva (Orgs.), *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade* (pp. 21-36). Universidade Federal de Uberlândia
- Dorziat, A. y Araújo, J. (2012). O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 391-410. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300004>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.  
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R. (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Edmondson, S. y Howe, J. (2019). Exploring the social inclusion of deaf young people in mainstream schools, using their lived experience. *Educational Psychology in Practice*, 35(2), 216-228. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1557113>
- Eriks-Brophy, A. y Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 158(1), 63-97. <https://doi.org/10.1353/aad.2013.0009>
- Ferreira, M. A. (2010). De la minusvalía a la diversidad funcional: Un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y sociedad*, 47(1), 45-65.
- Fioretti, C., Palladino, B. E., Nocentini, A. y Menesini, E. (2020). Positive and negative experiences of living in COVID-19 pandemic: Analysis of Italian adolescents' narratives. *Frontiers in Psychology*, 11(599531), 1-11.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.599531>
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. En C. Forlin (Ed), *Teacher education for inclusion* (pp. 113-156). Routledge.
- Franco, E. (2016). Educação inclusiva: A importância da interação no espaço escolar entre docente e estudante surdo. *Nuances-Estudos sobre Educação*, 27(1), 247-263.  
<https://doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3440>

- Halliday, A., Kern, M., Garrett, D. y Turnbull, D. (2019) The student voice in well-being: A case study of participatory action research in positive education. *Educational Action Research*, 27(2), 173-196. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436079>
- Head, B. W. (2011). Why not ask them? Mapping and promoting youth participation. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 541-547. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.015>
- Hintermair, M. (2011). Health-related quality of life and classroom participation of deaf and hard-of-hearing students in general schools. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(2), 254-271. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq045>
- Iantaffi, A., Jarvis, J. y Sinka, I. (2003). Deaf pupils' views of inclusion in mainstream schools. *Deafness & Education International*, 5(3), 144-156. <https://doi.org/10.1179/146431503790560673>
- Kelly, J. F., McKinney, E. L. y Swift, O. (2020). Strengthening teacher education to support deaf learners. *International Journal of Inclusive Education*, 26(13), 1289-1307. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1806366>
- Kelman, C. A. y Branco, A. U. (2009). (Meta)communication strategies in inclusive classes for deaf students. *American Annals of the Deaf*, 154(4), 371-381. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0112>
- Kemp, A., Skrebneva, I. y Krüger, D. (2011). The social relationships between deaf adolescents and their hearing classmates. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 11(1), 21-32. <https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v11i01/38961>
- Knoors, H. y Marschark, M. (2014). *Teaching deaf learners, psychological and developmental foundations*. Oxford University Press.
- Lacerda, C. B. F. (2007). O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 257-280. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200008>
- Lacerda, C. B. F y Lodi, A. C (2014). A inclusão bilíngue de alunos surdos: princípios, breve história e perspectivas. Em A. C, Lodi y C. Lacerda (Orgs.), *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 11-32). Línguas.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P. a., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10),1-34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- McLinden, M. y McCracken, W. (2016). Review of the visiting teachers service for children with hearing and visual impairment in supporting inclusive educational practice in Ireland: Examining stakeholder feedback through an ecological systems theory. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 472-488. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194570>
- McLroy, G. y Storbeck, C. (2011). Development of deaf identity: An ethnographic study. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 494-511. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr017>
- Mitra, D. (2009). *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthenschools and empower youth*. State University of New York Press.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2016). *Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile.

- Most, T. y Ingber, S. (2016). Effects of exposure to inclusion and socioeconomic status on parental attitudes towards the inclusion of deaf and hard of hearing children. *Deafness & Education International*, 18(3), 124-133.  
<https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1189249>
- Muccio, L. (2012). *Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities* [Tesis de doctorado]. George Mason University.
- Mulat, M., Lehtomäki, E. y Savolainen, H. (2018). Academic achievement and self-concept of deaf and hard-of-hearing and hearing students transitioning from the first to second cycle of primary school in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 609-623. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441913>
- Nikolarazi, M., Argyropoulos, V., Papazafiri, M. y Kofidou, C. (2021). Promoting accessible and inclusive education on disaster risk reduction: The case of students with sensory disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 32(3), 1-15.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862408>
- Noyes, J. y S. Lewin. (2011). Extracting qualitative evidence. En J. Noyes, A. Booth, K. Hannes, A. Harden, J. Harris, S. Lewis y C. Lockwood (Eds.), *Supplementary guidance for inclusion of qualitative research in cochrane systematic reviews of interventions*. Cochrane.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. St. Martin's Press.  
<https://doi.org/10.1007/978-1-349-24269-6>
- Olsson, S., Dag, M. y Kullberg, C. (2018). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 495-509.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361656>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 13 de diciembre de 2006*. ONU.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Partington, P., Major, G. y Tudor, K. (2022). Deaf students' perception of wellbeing and social and emotional skill development within school: A critical examination of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 10(9), 79-98.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2092079>
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Ribeiro, C. B. y Silva, D. N. H. (2017). School trajectories of the deaf: Between teaching practices and bicultural development processes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-8.  
<https://doi.org/10.1590/0102.3772e3339>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Editorial Paidós.
- Rom, M. y Silvestre, N. (2012). The social relationships between deaf adolescents and their hearing classmates. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 5-22.  
<https://doi.org/10.1174/021037012798977430>
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587-610). [https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2\\_23](https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_23)
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar? Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.



- Slobodzian, J. T. (2011). A cross-cultural study: Deaf students in a public mainstream school setting. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 649-666.  
<https://doi.org/10.1080/13603110903289982>
- Skljar, C. B. (1998). Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. En C.B. Skljar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 65-77). Mediação.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO.
- Vermeulen, A., Raeve, L., Lingeries, M. y Snik, A. (2013). Changing realities in the classroom for hearing-impaired children with cochlear implant. *Deafness & Education International*, 14(1), 36-47. <https://doi.org/10.1179/1557069X12Y.0000000004>
- Waldschmidt, A. (2017). Disability goes cultural: The cultural model of disability as an analytical tool. En A. Waldschmidt, H. Berressem, M. Ingwersen (Eds.), *Culture-theory-disability: Encounters between disability studies and cultural studies* (pp. 133-144). Transcript Verlag.
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. y Verhoeven, L. (2011). Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender, and educational setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2553-2565.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.003>
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. y Verhoeven, L. (2012). Impact of peer and teacher relations on deaf early adolescents' well-being: Comparisons before and after a major school transition. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 463-482.  
<https://doi.org/10.1093/deafed/ens021>
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. y Verhoeven, L. (2014). Social adjustment of deaf early adolescents at the start of secondary school: The divergent role of withdrawn behavior in peer status. *Exceptional Children*, 80(4), 438-453.  
<https://doi.org/10.1177/001440291452724>
- Zanin J. y Rance G. (2016). Functional hearing in the classroom: assistive listening devices for students with hearing impairment in a mainstream school setting. *International Journal of Audiology*, 55(12), 723-729. <https://doi.org/10.1080/14992027.2016.1225991>

## Breve CV de las autoras

### Taise Dall'Asen

Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Diego Portales y la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Magíster en Educación por la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó-UNOCHAPECÓ. Licenciada en Lenguaje - Portugués y Español por la Universidad Federal de Frontera Sur. Especialista en Lengua de Signos Brasileña - Enseñanza de Libras y Literatura Portuguesa en la Facultad São Braz. Actualmente, es investigadora del Centro de Investigación Iberoamericano en Educación CIEDUC. Integrante del grupo de investigación "Diversidades, educación inclusiva y prácticas educativas" de la Universidad Comunitaria de la Región Chapecó. Email: [taisedallasen@hotmail.com](mailto:taisedallasen@hotmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0716-7909>

### Constanza Andrea San Martín Ulloa

Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Licenciada en Educación, Profesora de Educación Diferencial y Magíster en Gestión

de Políticas Nacionales, mención en Educación y Cultura (Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación). Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo (Universidad Complutense de Madrid). Ha trabajado como docente en proyectos de integración escolar rural. Se ha desempeñado como coordinadora técnico-pedagógica en centros de educación especial y como coordinadora de programas de integración comunal en la región de Valparaíso. A nivel de pregrado desarrolla docencia en cursos de Políticas Educativas y Educación Especial, Investigación Educativa y Seminarios de título. Líneas de investigación: formación y actitudes del profesorado, políticas educativas, educación inclusiva, oportunidades de aprendizaje que se brindan a personas con discapacidad intelectual. Email: [constanza.sanmartin@mail.udp.cl](mailto:constanza.sanmartin@mail.udp.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5948-1329>