

Tutoría inclusiva y discapacidad auditiva: estrategias para la equidad educativa. Una revisión de literatura

Inclusive tutoring and hearing impairment: strategies for educational equity. A literature review

Mirna M. MORALES-RAMOS¹

Ericka E. CRUZ-CARHUATANTA²

Dina E. TORRES-PALOMINO³

¹ Universidad César Vallejo, Perú. mirnamo@ucvvirtual.edu.pe. Orcid:0000-0001-8819-2665

² Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Sagrado Corazón de Jesús, Perú. ericka.delacruz51@gmail.com. Orcid: 0009-0001-1998-9846

³ Universidad Nacional de San Agustín, Perú. dtorresp@unsa.edu.pe. Orcid:0000-0001-6345-6177

RESUMEN

El estudio analiza la relación entre la tutoría inclusiva y la integración social de estudiantes con discapacidad auditiva mediante una revisión de literatura de 20 artículos (2018–2025). Los resultados destacan cinco ejes: formación docente, uso de tecnologías inclusivas, colaboración familiar, desarrollo comunicativo-emocional y gestión institucional. Se concluye que la tutoría inclusiva fortalece la equidad educativa, la empatía y la participación, mientras que la formación profesional y el apoyo tecnológico resultan esenciales para garantizar la sostenibilidad y la justicia educativa.

Palabras clave: tutoría inclusiva, discapacidad auditiva, equidad educativa, formación docente, integración social.

ABSTRACT

The study analyzes the relationship between inclusive tutoring and the social integration of students with hearing disabilities through a literature review of 20 articles (2018–2025). The results highlight five key areas: teacher training, use of inclusive technologies, family collaboration, communicative-emotional development, and institutional management. It concludes that inclusive tutoring strengthens educational equity, empathy, and participation, while professional training and technological support are essential to ensure sustainability and educational justice in diverse contexts.

Keywords: inclusive tutoring, hearing disability, educational equity, teacher training, social integration.

Recibido: 06/11/2025

Aprobado: 15/06//2026

Publicado: 30/07/2026

1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes con discapacidad auditiva enfrentan barreras significativas para su inclusión efectiva en los procesos educativos convencionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO 2025). En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) señalan que la falta de formación docente en lengua de señas y en estrategias inclusivas limita gravemente la capacidad de los tutores para brindar un acompañamiento pedagógico adaptado a sus necesidades. Esta situación se agrava en países con bajos niveles de desarrollo, donde la infraestructura escolar, los recursos especializados y la preparación profesional son escasos, lo que obliga a muchos estudiantes a integrarse en escuelas regulares sin el soporte adecuado en base a lo expuesto por el Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020a). Asimismo, de acuerdo con el Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, menciona que el papel del tutor se vuelve crítico, no solo como facilitador del aprendizaje, sino como mediador comunicativo y emocional (UNESCO, 2023).

Asimismo, la OMS (2021) a través de la Federación Europea de Personas con Discapacidad Auditiva, afirma que cuando este rol no se cumple de forma adecuada, las consecuencias incluyen rezago académico, pérdida de motivación y altos niveles de exclusión en el proceso educativo. En este sentido, complementar la capacitación docente sobre inclusión y lenguaje de señas podría ser una estrategia crucial para fortalecer la equidad en el aprendizaje. Según la OMS (2025) el desarrollo de materiales inclusivos y la implementación de metodologías específicas también podrían facilitar su inclusión. Por estas razones, es necesario crear políticas públicas que promuevan una educación inclusiva y real, en la cual los tutores estén bien equipados para abordar la diversidad de las necesidades del aula y proporcionar a todos los beneficiarios su derecho a una educación de calidad (OMS, 2022).

Según el Equipo del Informe del Seguimiento de la Educación en el Mundo de La UNESCO (2020) a nivel global, se calcula que 34 millones de niños tienen una pérdida de audición moderada o severa, de los cuales solo el 39% asisten a programas formales de educación básica. Se obtuvo en un estudio transversal que menos del 25% de los profesores utilizan herramientas digitales adaptativas para estudiantes sordos en el aula (World Bank, 2021). En esta línea, la UNESCO (2025) sostiene que solo 3 de cada 10 países han implementado políticas nacionales que obligan la enseñanza de lengua de señas en formación docente. Esta falta de estructura institucional, combinada con el escaso uso de tecnologías inclusivas (Ebrahimi et al., 2024). Y obstaculiza la participación plena de estos estudiantes en entornos educativos convencionales (UNESCO, 2020b).

Según UNESCO (2020b) en América Latina, alrededor de 1,2 millones de estudiantes con discapacidad auditiva están en edad escolar, pero solo 430 mil reciben algún tipo de educación formal. De ellos, un 64% asiste a escuelas regulares sin intérpretes ni ajustes razonables (UNESCO, 2020a).

De acuerdo con el World Bank (2021) por otro lado, menos de 20 universidades de la región ofrecen programas especializados para formar tutores en inclusión educativa. Esta escasez de profesionales calificados se traduce en altos índices de fracaso escolar: más del 45% de los estudiantes sordos no alcanza los niveles mínimos de competencia lectora en su idioma (UNESCO, 2025).

En esta línea, el Ministerio de Educación (2021) informa que existen más de 23 mil estudiantes con discapacidad auditiva en edad escolar en Perú, pero solo 7 mil 600 están matriculados en el sistema educativo. De estos, el 85% está en escuelas regulares, pero únicamente 320 centros cuentan con intérpretes de lengua de señas (Ministerio de Educación, 2020). Según el Ministerio de Educación (2024) en cuanto a formación docente, apenas 1 de cada 10 maestros ha recibido capacitación específica en atención a estudiantes sordos. Esta combinación de cobertura limitada y escasa preparación profesional genera efectos directos sobre el rendimiento académico: el 60% de los estudiantes sordos en primaria presenta rezagos de más de dos años respecto a sus pares oyentes (Defensoría del Pueblo del Pueblo, 2020).

Se justifica la presente investigación debido a la urgente necesidad de atender las barreras educativas que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva, especialmente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Como consecuencia, esta población se encuentra sistemáticamente excluida de los procesos formativos. Esto se debe tanto a la falta de preparación del personal docente y tutores para entenderse con ellos a través del lenguaje de señas, como también a la escasa implementación de estrategias pedagógicas que garanticen su inclusión. En muchos países que no cuentan con los recursos necesarios, el alumnado sordo es distribuido de forma aleatoria en escuelas regulares y en centros de enseñanza especializada, sin se actualicen las condiciones que garanticen condiciones equitativas para su aprendizaje. Como resultado, estos estudiantes presentan rezago académico, bajo rendimiento y tasa

de abandono escolar, como también una asesoría tutorial insuficiente lo que resulta en un grave daño a su desarrollo. El papel del tutor en este proceso inclusivo, como figura mediadora entre el estudiantado y el docente se ve debilitado por la ausencia de formación en la materia y herramientas metodológicas adecuadas. Por lo tanto, es primordial abordar esta problemática en busca de una educación verdaderamente inclusiva, no solo en discursos y declaraciones, sino en la implementación de acciones pedagógicas concretas. Este estudio es relevante en la medida en que propone un análisis crítico y reflexión respecto de estas cuestiones que permita visualizar la realidad de estos estudiantes y propender a políticas educativas más equitativas y justas, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todas las personas.

Los estudiantes sordos enfrentan dificultades considerables y, específicamente, en ambientes desfavorecidos donde los recursos insuficientes y la preparación de los docentes no promueven la educación inclusiva. En la mayoría de los casos, los niños sordos se encuentran en aulas regulares sin ajustes y acompañamiento o asisten a instituciones educativas especializadas de bajo costo. No se sabe Lengua de Señas Española (LSE) en los maestros, los niños no pueden estar activos ya que no les permiten acceder a la información, consideran que los maestros no pueden mantenerse al día con el proceso de enseñanza y controlar a los estudiantes debido a la pesada carga de trabajo, no pueden autoregularse, los maestros no pueden motivar a los estudiantes a causa de la escasez de recursos disponibles y la falta de estrategias, los tutores no tienen tiempo para identificar la necesidad de apoyo y apoyar a los estudiantes. En resumen, la situación actual claramente enfatiza que la formación de profesionales necesita una mejora significativa.

1.1. Objetivo de la investigación

El presente trabajo tiene como propósito investigar la influencia de la tutoría inclusiva, la formación en Lengua de Señas Española (LSE) y la competencia inclusiva como factores determinantes de la inclusión social y del aprendizaje significativo en estudiantes sordos dentro de entornos educativos inclusivos y heterogéneos.

1.2. Marco Teórico

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky presenta una fundamentación esencial para el diseño de prácticas pedagógicas contextualizadas y adaptativas para incluir a los niños con discapacidad (Graham et al., 2023). Por lo tanto, Tzuriel (2021) define que esta teoría fue desarrollada en la Unión Soviética a principios del siglo XX y plantea que el desarrollo cognitivo y del lenguaje está medida por la interacción social y el entorno cultural. En consecuencia, para Vygotsky todos los niños, sin importar si tienen una discapacidad o no pueden aprender significativamente si se les apoya dentro de su "zona de desarrollo próximo", es decir, de lo que ya pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con ayuda (Redondo et al., 2024). Además, Graham et al. (2023) recuerdan que, en el contexto de esta teoría, el tutor no solo asume el papel de facilitador sino también de mediador, guiando y ayudando al estudiante no en función de las exigencias del material sino de acuerdo con su nivel de competencia. Lo anterior posibilita, en caso de niños con diversidad funcional, la planificación de intervenciones que estén centradas en las capacidades más que en las discapacidades del estudiante y que se apoyan en procesos de andamiaje cooperativo, el trabajo en pares y el uso de herramientas culturales para el desarrollo integral (Tzuriel, 2021). Además, según, Redondo et al. (2024) esta teoría no solo ofrece razones para la presencia especial de educación en el aula regular, sino que brinda herramientas prácticas y flexibles para trabajar con la discapacidad.

Por otro lado, en correlación con lo anterior, Rose et al. (2021) argumenta que el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como una opción contemporánea se propone redefinir los marcos pedagógicos tradicionales como modelos más accesibles, equitativos y sostenibles. Originario del Center for Applied Special Technology (CAST) en Estados Unidos durante la década de 1990, con David H. Rose en la dirección, este marco sugiere un enfoque centrado en los hallazgos de la neurociencia cognitiva y la educación especial. Según Lowenberg-DeBoer et al. (2022) la mentalidad de diseño del enfoque se basa en la idea de "diversificar al máximo" a los estudiantes y, por lo tanto, diseñar el espacio y recorrido de aprendizaje de modo que no se requieran adiciones ni ajustes. De acuerdo con Rose et al. (2021) los tres principios centrales del DUA presentación, acción/expresión e implicación se pueden adaptar a cómo los estudiantes perciben, procesan y colaboran con la información para diversificar el contenido, los métodos y la evaluación del proceso de la mejor manera. En el caso de los niños con discapacidad, el DUA convierte la inclusión en una realidad desde el primer momento, eliminando la necesidad de adiciones y ajustes (Lowenberg-DeBoer et al., 2022). Así, el DUA podría considerarse una base no menos argumentada del proceso de implementación del derecho a la educación inclusiva.

Por otro lado, Pérez-Jorge et al. (2021) establece que el proceso de enseñanza al niño con deficiencia auditiva es una labor docente ampliamente especializada, sensibilizadora y un profundo conocimiento del desarrollo lingüístico y cognitivo de esta cohorte de estudiantes; desde esta perspectiva, se deduce la planificación docente diferenciada, la promoción de apoyos visuales, la interacción multimodal, la valoración de la riqueza comunicativa, entre otros. Ebrahimi et al. (2024) señalan que adaptación de contenidos, estrategias y recursos didácticos para el logro de la accesibilidad, comprensión y participación activa del escolar sordo o deficiente auditivo. Además, identifican la enseñanza bilingüe-bicultural permite la lectura de los labios, el uso de la lengua de señas para componer una escuela inclusiva, la integración en aulas regulares parcial o totalmente, y los modelos inclusivos en educación especial. Yousif et al. (2021) comentan que el profesor no solo necesita hablar la lengua de señas, sino que también necesita hacer una organización del entorno educativo de acuerdo con las barreras a percibir. Niveles de organización que pueden incidir en instituciones, culturas, tecnologías y discapacidades.

En este sentido, Nnabuife et al. (2021) establecen que la implementación de prácticas inclusivas en la enseñanza a niños con discapacidad auditiva estará dada con la presencia de un profesorado versado en estrategias comunicativas específicas, así como en actitudes de apertura a lo diverso. Adicionalmente, consideran que la tutoría es un proceso de acompañamiento integral en el que desempeña un rol protagónico en la inclusión escolar toda vez que contribuye a la identificación de factores de riesgo y alerta temprana, la promoción de bienestar emocional y la orientación para la toma de decisiones educativas. Por su parte, Sulimani-Aidan y Melkman (2022) precisan que el aseguramiento de una educación equitativa y significativa implica no solo la atención con recursos didácticos adecuados, sino con intérpretes, mediadores, familias y monitoreo personalizado del progreso académico, emocional y social de los estudiantes. Mullen y Klimaitis (2021) confirman que la enseñanza a niños con discapacidad auditiva es una condena necesaria para promover, per se, un derecho a la educación sin excepción. En ese sentido, destacan el carácter de la tutoría hacia como una práctica docente que, a diferencia de la enseñanza tradicional, otorga distinciones a los alumnos en de atención individual grande y espacio para conseguir hallar una relación mediada con ellos. En sus diversas modalidades, se pueden señalar la tutoría individual y grupal, académica y personal, vocacional, entre otras, todas ellas apropiadas para trabajar en poblaciones vulnerables.

2. METODOLOGÍA

Respecto al proceso de organización y estructuración de la revisión, se diseñó y aplicó un procedimiento de búsqueda planificado y riguroso, orientado a localizar estudios científicos relevantes vinculados con la tutoría inclusiva y su incidencia en los procesos de inclusión social y educativa de estudiantes con discapacidad auditiva. Este procedimiento permitió seleccionar información pertinente y confiable para sustentar el análisis teórico del estudio.

2.1. Cadenas de búsqueda

Se utilizaron términos equivalentes y operadores lógicos con la finalidad de diversificar y optimizar la exploración bibliográfica. Las combinaciones de búsqueda aplicadas fueron las siguientes:

"acompañamiento inclusivo" AND "limitación auditiva" AND "igualdad educativa";
 "acompañamiento inclusivo" OR "limitación auditiva" OR "inclusión escolar";
 "apoyo tutorial inclusivo" AND "estudiantes con sordera" AND ("capacitación docente");
 "necesidades auditivas especiales" AND "educación equitativa" AND ("orientación inclusiva");
 y "orientación educativa inclusiva" AND ("metodologías pedagógicas inclusivas" OR "lenguaje de señas").

2.2. Criterios de selección

Para la depuración y elección de los estudios se definieron parámetros específicos que orientaron el proceso de filtrado documental. Como criterios de inclusión, se consideraron:

- Investigaciones difundidas dentro del periodo comprendido entre 2018 y 2025.
 - Trabajos de enfoque cuantitativo, cualitativo, mixto que examinaran temáticas vinculadas con la tutoría inclusiva, la discapacidad auditiva o la preparación docente.
 - Publicaciones que desarrollaran de manera directa aspectos relacionados con inclusión educativa, equidad formativa o estrategias pedagógicas adaptadas para estudiantes con limitaciones auditivas.
- En contraste, se descartaron:
 - Comunicaciones breves, memorias de eventos científicos, capítulos de libro y revisiones de carácter meramente descriptivo.

- Documentos que no contaran con disponibilidad de texto completo.
- Estudios que no presentaran sustento empírico ni contribuciones conceptuales directamente asociadas con la tutoría inclusiva o la educación de personas con discapacidad auditiva.

2.3. Proceso de búsqueda y selección

La recopilación de información se efectuó a través de la consulta organizada de las bases de datos SciELO, Dialnet y Science Direct, empleando combinaciones de términos vinculados con tutoría inclusiva, discapacidad auditiva, equidad educativa, formación docente y estrategias pedagógicas inclusivas. Mediante este procedimiento se identificaron 284 publicaciones correspondientes al periodo 2018–2025, las cuales presentaban enfoques metodológicos variados, tales como estudios cuantitativos, cualitativos, mixtos y trabajos de revisión. En la fase posterior de filtrado se priorizaron únicamente artículos sometidos a evaluación por pares cuyo contenido tratara de manera directa la educación inclusiva, la preparación de tutores o los procesos de integración de estudiantes con discapacidad auditiva, con el fin de asegurar la pertinencia temática y la calidad académica de las fuentes incorporadas.

2.4. Proceso de organización de los artículos

Las determinaciones adoptadas a lo largo de la revisión fueron consignadas en un registro de seguimiento, lo cual permitió conservar una trazabilidad ordenada y fundamentada de los criterios de inclusión y exclusión empleados. Para la administración de las fuentes bibliográficas se recurrió al gestor Zotero, herramienta que facilitó la clasificación de los documentos seleccionados y la elaboración automatizada de citas y referencias conforme a la normativa APA. De manera complementaria, se elaboró una ficha de revisión destinada a reunir información esencial de cada estudio, incluyendo autoría, año de publicación, procedencia geográfica, enfoque metodológico, nivel educativo abordado, población analizada, objetivos, resultados relevantes, limitaciones y conclusiones. Posteriormente, la información recopilada se integró en una matriz comparativa que posibilitó reconocer patrones comunes, líneas de convergencia y vacíos conceptuales dentro de la producción académica reciente vinculada con la temática investigada.

2.5. Valoración de calidad

Con la finalidad de resguardar la solidez y credibilidad de los resultados obtenidos, se recurrió a los lineamientos de evaluación propuestos por el Joanna Briggs Institute (JBI).

Fuente: Elaboración Propia (2025)

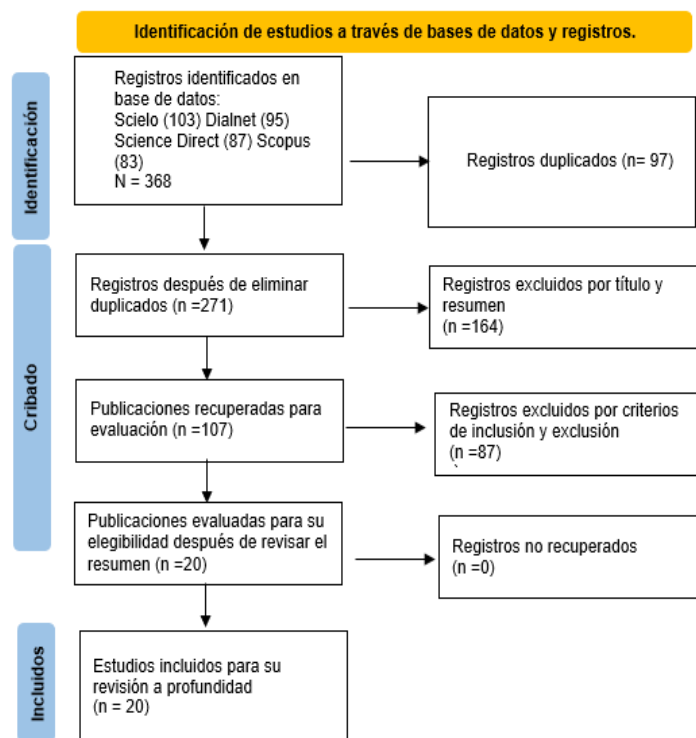


Figura 1 Diagrama del proceso de identificación y análisis de artículos científicos

Cada publicación fue revisada considerando su consistencia metodológica, la pertinencia del diseño empleado, la claridad en la presentación de los hallazgos y el nivel de profundidad en el análisis e interpretación de la información. Aunque se evidenciaron diferencias en cuanto al rigor técnico y al grado de desarrollo analítico entre los estudios examinados, todos alcanzaron un umbral aceptable de calidad científica que respaldó su inclusión dentro del proceso general de revisión. La figura 1 presenta de manera pormenorizada el itinerario de selección de los estudios. A partir de un total de 368 registros localizados en las bases de datos SciELO, Dialnet, Science Direct y Scopus, se procedió inicialmente a la depuración de duplicados, eliminándose 97 referencias y conservándose 271 documentos únicos. Posteriormente, durante la fase de revisión por título y resumen, se descartaron 164 publicaciones, lo que permitió que 107 artículos pasaran a una evaluación más exhaustiva. En esta etapa se excluyeron 87 trabajos por no ajustarse a los criterios establecidos de inclusión y exclusión. Al no presentarse registros inaccesibles o no recuperados, finalmente 20 estudios cumplieron con los requisitos metodológicos y fueron incorporados para el análisis detallado de la revisión.

3. RESULTADOS

Después de aplicar los criterios se seleccionaron 20 publicaciones completas para su análisis sistemático, como se aprecia en el cuadro 1.

Cuadro 1. Resultados del análisis de los artículos seleccionados

#	Autor	Título del artículo	Metodología	País	Año	Base de datos	JBÍ
1	Peña Ruiz (2024)	Tutoría como estrategia sistémica para desarrollar las destrezas investigativas en estudiantes sordos en la UNAN-Managua, Nicaragua	Cualitativa	Nicaragua	2024	Scielo	Alta
2	Contreras-Manrique et al. (2022)	Inclusión de estudiantes con discapacidad diferencial auditiva a través de la aplicación móvil Listen App	Cuantitativa	Colombia	2022	Scielo	Alta
3	Trejo Muñoz & Martínez Pérez, (2020)	La inclusión de niños sordos en la educación básica de una escuela en México mediante el diseño de recursos digitales	Cualitativa	México	2020	Scielo	Alta
4	Luyo Venegas & Domínguez Pillaca (2024)	Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE en el nivel de primaria	Cualitativa	Perú	2024	Scielo	Media
5	Domínguez Urdanivia & Rojas Valladares (2021)	La tutoría de acompañamiento, desde un enfoque inclusivo, en la formación del profesional en la educación superior	Mixta	Cuba	2021	Scielo	Alta
5	Belmonte Pérez et al. (2023)	Inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales	Cualitativa	España	2022	Scielo	Alta
6	Lozano Fernández & Mengual-Luna (2018)	La perspectiva multidisciplinar de la intervención: estudio de caso único en discapacidad auditiva	Cualitativa	España	2018	Dialnet	Media
7	Prieto Vargas (2023)	Prácticas pedagógicas para la enseñanza de estudiantes sordos	Cualitativa	Colombia	2023	Dialnet	Alta
8	Luzardo (2022)	Responder a la diversidad funcional auditiva en la educación superior: estudio y propuesta de un modelo teórico	Cualitativa	Ecuador	2022	Dialnet	Media
9		Actitudes hacia la discapacidad y la inclusión: diferencias en las puntuaciones entre personas sordas y oyentes	Cuantitativa	España	2023	Dialnet	Alta
10	Irrazabal-Bohorquez et al. (2023)	Estudiantes con discapacidad auditiva y los procesos inclusivos en las instituciones de educación superior / Students with hearing impairment and inclusive processes in Higher Education Institutions	Mixta	Venezuela	2023	Scielo	Alta
11	Hernández Solís et al. (2021)	Narrativas sobre el silencio. Las voces de los docentes en la dinámica escolar de una alumna con discapacidad auditiva	Cualitativa	México	2021	Scielo	Media
12	Sun et al. (2022)	Investigating Augmented Reality as a mode of representation for hearing and hearing-impaired preschool children	Cuantitativa	China	2022	Science Direct	Alta

#	Autor	Título del artículo	Metodología	País	Año	Base de datos	JBI
13	Cambra et al. (2021)	Differences in picture naming between children with cochlear implants and children with typical hearing	Cuantitativa	España	2021	Science Direct	Alta
14	Iarskaia-Smirnova et al. (2025)	Inclusive education in Eastern Europe and the South Caucasus: Comparing parental satisfaction	Cuantitativa	Armenia, Georgia, Belarus, Rusia y Ucrania	2025	Science Direct	Alta
15	Alegre de la Rosa & Villar Angulo (2021)	Evaluation of emotional and psycholinguistic problems in deaf and hard-of-hearing students in the Canary Islands	Cuantitativa	España	2021	Science Direct	Alta
16	Santiago-Pardo et al. (2021)	Impacto de la hipoacusia unilateral en el desarrollo del lenguaje	Mixta	España	2021	Science Direct	Alta
17	Amjad & Zia (2025)	Advantages of peer tutoring for students with hearing impairment: A survey of special education teachers' perceptions	Cuantitativa	Pakistán	2025	Scopus	Alta
18	Molapisi & Phasha, (2024)	Inclusion of learners with mild hearing impairments: Teachers' views on their language, social and academic development	Cualitativa	Sudáfrica	2024	Scopus	Alta
19	Alsalem & Alzahrani (2023)	The role of institutional practice in promoting inclusive education for Deaf and Hard of Hearing students: A critical analysis	Cualitativa	Arabia Saudita	2023	Scopus	Alta
20	García Sánchez & Hernández González (2021)	Pautas orientativas para la asistencia a la diversidad y la inclusión de personas sordas	Cualitativa	Estados Unidos (contexto hispano)	2021	Scopus	Media

Fuente: Elaboración Propia (2025)

Después de la revisión, lectura y extracción de los hallazgos de los artículos seleccionados se obtuvo la siguiente información:

Cuadro 2. Artículos sobre la tutoría inclusiva e integración social en estudiantes con discapacidad auditiva.

Eje temático	Autores	Síntesis de resultados y conclusiones
1. Formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas	Prieto Vargas (2023); Hernández Solís et al. (2021); Peña Ruiz (2024); García Sánchez & Hernández González (2021); Molapisi & Phasha (2024); Luzardo (2022); Irrazabal-Bohorquez et al. (2023)	La evidencia confirma que la formación docente es clave para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva, destacándose avances en apoyos visuales, estrategias multisensoriales y el Diseño Universal para el Aprendizaje. Sin embargo, persisten barreras como el limitado dominio de lengua de señas, la débil institucionalización de prácticas inclusivas y la escasez de estudios longitudinales en contextos rurales latinoamericanos, lo que evidencia la necesidad de investigación empírica sostenida y políticas educativas estructuradas.
2. Aplicación de herramientas tecnológicas inclusivas	Contreras-Manrique et al. (2022); Lozano Fernández & Mengual-Luna (2018); Sun et al. (2022); Cambra et al. (2021).	Las herramientas tecnológicas inclusivas mejoran la participación y comprensión de estudiantes con discapacidad auditiva, especialmente cuando se integran pedagógicamente y el docente cuenta con capacitación especializada. Se evidencia una transición hacia modelos digitales inmersivos y multimodales que fortalecen motivación e interacción. Sin embargo, su efectividad depende del soporte institucional sostenido y persisten vacíos investigativos, particularmente en estudios longitudinales y en contextos rurales latinoamericanos con acceso tecnológico desigual.
3. Colaboración familiar e intervención interdisciplinaria	Peña Ruiz (2024); Luyo Venegas & Dominguez Pillaca (2024); Iarskaia-Smirnova et al. (2025); Alsalem & Alzahrani (2023); Amjad & Zia (2025); Hernández Solís et al. (2021)	La articulación entre familia, escuela y especialistas es clave para el desarrollo académico y socioemocional de estudiantes con discapacidad auditiva, fortaleciendo motivación, comunicación y pertenencia. Sin embargo, su sostenibilidad depende de políticas institucionales formales. Persisten vacíos en estudios longitudinales y en contextos rurales latinoamericanos, lo que exige mayor evidencia empírica sobre su impacto a largo plazo.
4. Desarrollo comunicativo y emocional del estudiante	Alegre de la Rosa & Villar Angulo (2021); Trejo Muñoz & Martínez Pérez, (2020); Santiago-Pardo et al. (2021); Belmonte Pérez et al. (2023)	El desarrollo comunicativo y emocional de estudiantes con discapacidad auditiva requiere interacción pedagógica constante y apoyos especializados, integrando enfoques lingüísticos y socioemocionales. La empatía docente, recursos visuales y atención temprana fortalecen inclusión y pertenencia. Sin embargo, faltan estudios longitudinales y evidencia en contextos rurales, limitando la medición de su impacto sostenido.
5. Gestión institucional y enfoque inclusivo	Domínguez Urdanivia & Rojas Valladares (2021); Luzardo (2022); Antón-Ros et al. (2024)	La gestión institucional y una cultura inclusiva son fundamentales para la atención educativa de la discapacidad auditiva, integrando planificación estratégica y enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje. Sin embargo, la inclusión también depende de actitudes colectivas. Persisten vacíos en evidencia longitudinal y en contextos rurales latinoamericanos con recursos limitados.

3.1. Ejes temáticos abordados

A partir del análisis de los veinte artículos seleccionados, se identificaron cinco subtemas centrales que estructuran la presente sección: formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas, aplicación de herramientas tecnológicas inclusivas, colaboración familiar e intervención interdisciplinaria, desarrollo comunicativo y emocional del estudiante, y gestión institucional y enfoque inclusivo. Estos subtemas emergieron del examen comparativo de los hallazgos teóricos y empíricos, evidenciando la interacción entre los factores pedagógicos, tecnológicos y socioemocionales que configuran la tutoría inclusiva en contextos de discapacidad auditiva. La clasificación adoptada integra los principales enfoques presentes en la literatura revisada, permitiendo una comprensión más amplia y coherente del fenómeno desde una perspectiva que vincula la formación docente, la innovación tecnológica y la equidad educativa. En conjunto, el análisis ofrece una visión articulada sobre cómo las estrategias formativas e inclusivas fortalecen la participación, la comunicación y el bienestar estudiantil en entornos educativos diversos.

4. DISCUSIÓN

4.1. Formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas

La literatura coincide en que la formación docente es un factor clave para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva, aunque los resultados muestran contrastes entre avances metodológicos y carencias persistentes. Prieto Vargas (2023) plantea que el docente debe asumir un rol mediador apoyado en competencias comunicativas y recursos visuales, idea que coincide con Hernández Solís et al. (2021) quienes advierten que la falta de dominio de la lengua de señas continúa siendo una barrera relevante. En contraste, Molapisi y Phasha (2024) evidencian efectos positivos de las prácticas inclusivas en el desarrollo lingüístico y social cuando existe adaptación comunicativa sistemática; sin embargo, Luzardo (2022) señala que dichos logros suelen depender más de la iniciativa individual que de políticas institucionales consolidadas. En esta línea, Irrazabal-Bohorquez et al. (2023) sostienen que el acompañamiento institucional continuo es determinante para convertir esfuerzos aislados en procesos sostenibles. Asimismo, se identifica una tendencia de desplazamiento desde enfoques clínico-médicos hacia modelos pedagógicos basados en el Diseño Universal para el Aprendizaje. Prieto Vargas (2023) destaca que el DUA amplía la accesibilidad cognitiva, mientras García y Hernández (2021) refuerzan la importancia de apoyos visuales y estrategias multisensoriales. No obstante, persisten vacíos en la literatura, especialmente la escasez de estudios longitudinales sobre el impacto de la formación docente inclusiva y la limitada evidencia en contextos rurales latinoamericanos. Esto sugiere que, pese a la evolución conceptual, aún se requiere mayor investigación empírica sostenida y contextualizada.

4.2. Aplicación de herramientas tecnológicas inclusivas

La evidencia muestra que las herramientas tecnológicas inclusivas favorecen la participación y comprensión de estudiantes con discapacidad auditiva, aunque su impacto varía según el grado de integración pedagógica y la capacitación docente. Contreras-Manrique et al. (2022) sostienen que los dispositivos de apoyo y recursos digitales reducen barreras comunicativas y amplían la interacción en el aula, planteamiento que coincide con Lozano y Mengual-Luna (2018) quienes destacan que los materiales visuales, plataformas digitales y tecnología auditiva generan entornos de comunicación más accesibles. En una línea más innovadora, Sun et al. (2022) evidencian que la realidad aumentada fortalece la percepción visual y las habilidades cognitivas mediante experiencias inmersivas; no obstante, Cambra et al. (2021) advierten que estos avances pierden efectividad cuando no existe formación docente especializada ni supervisión técnica sostenida. Desde un enfoque comparativo, se observa una transición desde el uso instrumental de tecnologías de apoyo hacia modelos inmersivos y multimodales orientados a la co-construcción del conocimiento. Sun et al. (2022) recomiendan espacios digitales que refuercen la motivación e identidad del alumnado, mientras Lozano y Mengual-Luna (2018) subrayan que la combinación de recursos auditivos, visuales y digitales impulsa políticas institucionales de equidad tecnológica. Sin embargo, persisten vacíos relevantes, como la escasez de estudios longitudinales que evalúen el impacto real de estas herramientas en el rendimiento académico y la limitada evidencia en contextos rurales latinoamericanos donde el acceso tecnológico es desigual. Esto sugiere que, pese al

avance conceptual hacia entornos inclusivos digitales, aún se requiere mayor investigación contextualizada y sostenida.

4.3. Colaboración familiar e intervención interdisciplinaria

La literatura coincide en que la articulación entre familia, escuela y especialistas constituye un pilar para el desarrollo académico y socioemocional de estudiantes con discapacidad auditiva; sin embargo, los resultados muestran diferencias en cuanto a la sostenibilidad de estas prácticas. Peña Ruiz (2024) sostiene que el acompañamiento familiar continuo consolida redes de apoyo y fortalece la motivación y el sentido de pertenencia, planteamiento que converge con Luyo y Dominguez (2024), quienes destacan que la coordinación con la comunidad educativa garantiza continuidad en los procesos inclusivos. En una perspectiva complementaria, Hernández Solís et al. (2021) e Iarskaia-Smirnova et al. (2025) evidencian que la cooperación familia–docente mejora la comunicación en el hogar y la comprensión de la diversidad; no obstante, Alsalem y Alzahrani (2023) advierten que estos beneficios se diluyen cuando las instituciones no estructuran políticas formales que integren de manera sistemática a familias y especialistas. Desde un análisis comparativo, se observa una tendencia a ampliar la intervención más allá del núcleo familiar hacia modelos colaborativos de carácter comunitario e interdisciplinario. Amjad y Zia (2025) muestran que la tutoría entre pares incrementa la confianza y participación académica, mientras Hernández Solís et al. (2021) resaltan que el trabajo interdisciplinario facilita estrategias pedagógicas adaptadas. Pese a estos avances, persisten vacíos relevantes, especialmente la escasez de estudios longitudinales que evalúen el impacto sostenido de la tutoría y la limitada evidencia en contextos rurales latinoamericanos donde el apoyo profesional es restringido. Esto sugiere que, aunque existe consenso sobre la relevancia de la colaboración familiar e interdisciplinaria, aún se requiere mayor investigación empírica que permita medir su efectividad a largo plazo y en diversos entornos socioculturales.

4.4. Desarrollo comunicativo y emocional del estudiante

La evidencia indica que el desarrollo comunicativo y emocional de estudiantes con discapacidad auditiva depende de la interacción pedagógica constante y de apoyos especializados; no obstante, los estudios difieren en el énfasis otorgado al componente lingüístico frente al socioafectivo. Alegre de la Rosa y Villar (2021) sostienen que la empatía docente y el respeto fortalecen simultáneamente la comprensión lingüística y la estabilidad emocional, postura que converge con Trejo y Martínez (2020) quienes destacan que los recursos visuales, herramientas digitales y materiales multisensoriales favorecen la integración comunicativa significativa. En contraste, Santiago-Pardo et al. (2021) priorizan la atención temprana y la detección de dificultades auditivas como base para el desarrollo de la expresión oral y social, mientras Belmonte et al. (2023) subrayan que los entornos empáticos y la educación emocional son determinantes para reducir el aislamiento y consolidar el sentido de pertenencia. Desde una perspectiva comparativa, se observa una tendencia a integrar enfoques lingüísticos con modelos de educación emocional y dinámicas cooperativas que amplían la inclusión más allá de la comunicación formal. Santiago-Pardo et al. (2021) resaltan la asistencia pedagógica diferenciada como estrategia clave, mientras Belmonte et al. (2023) enfatizan la construcción de climas escolares empáticos. Sin embargo, persisten vacíos relevantes, especialmente la escasez de investigaciones longitudinales que evalúen el impacto sostenido de la educación emocional en el rendimiento académico y la limitada evidencia en contextos rurales o con baja disponibilidad de especialistas. Esto sugiere que, aunque existe consenso sobre la necesidad de una intervención integral lingüística y socioemocional, aún se requiere mayor evidencia empírica que permita medir su efectividad a largo plazo y en diversos contextos educativos.

4.5. Gestión institucional y enfoque inclusivo

La literatura coincide en que la gestión institucional y la cultura de inclusión constituyen la base para una atención educativa efectiva de la discapacidad auditiva, aunque difieren en el énfasis otorgado a la normativa frente a la transformación cultural. Domínguez y Rojas (2021) sostienen que la planificación estratégica articulando accesibilidad, formación docente y participación comunitaria permite consolidar entornos inclusivos sostenibles, mientras Luzardo (2022) refuerza esta perspectiva al señalar que el Diseño Universal para el Aprendizaje amplía la participación mediante estrategias didácticas accesibles y herramientas tecnológicas. En contraste, Antón-Ros et al. (2024) introducen una dimensión social más amplia al argumentar que la inclusión no depende únicamente de políticas formales, sino también de la actitud colectiva hacia la discapacidad como expresión legítima de diversidad humana. Desde un análisis comparativo, se observa una tendencia a integrar marcos normativos con enfoques pedagógicos flexibles

como el DUA, desplazando modelos centrados solo en la adaptación individual hacia estrategias institucionales de carácter sistémico. No obstante, persisten vacíos relevantes, especialmente la limitada evidencia empírica sobre el impacto longitudinal de las políticas inclusivas y la escasez de estudios en instituciones con recursos restringidos, particularmente en contextos rurales latinoamericanos. Esto sugiere que, aunque existe consenso sobre la necesidad de una cultura institucional basada en derechos y equidad, aún se requiere mayor investigación que evalúe la efectividad real y sostenida de estas políticas en diversos escenarios educativos.

5. CONCLUSIONES

La revisión evidencia que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva no depende de un único factor, sino de la convergencia de estrategias pedagógicas, tecnológicas y de gestión institucional con efectos diferenciados. En el plano docente, los hallazgos muestran mayor efectividad cuando la formación incorpora competencias comunicativas específicas y dominio funcional de la lengua de señas, complementadas con enfoques de Diseño Universal para el Aprendizaje que diversifican la representación y expresión del contenido. En el ámbito tutorial, la evidencia indica que la tutoría entre pares fortalece la confianza y la participación académica, mientras que la tutoría socioemocional y familiar incide con mayor intensidad en la motivación, el sentido de pertenencia y la continuidad educativa, superando en impacto a los modelos exclusivamente académicos cuando se aplican de manera aislada. Respecto a las herramientas tecnológicas, los resultados precisan que los recursos visuales interactivos y las plataformas digitales multimodales muestran mayor incidencia en la comprensión comunicativa que los dispositivos auditivos utilizados sin mediación pedagógica. Asimismo, la participación familiar y la intervención interdisciplinaria demuestran efectos sostenidos cuando se estructuran como programas continuos y no como acciones eventuales. Desde la gestión institucional, las políticas inclusivas resultan más eficaces cuando articulan accesibilidad física, capacitación docente obligatoria y uso sistemático de tecnologías adaptativas, en lugar de limitarse a declaraciones normativas. En términos de implicaciones prácticas, la revisión sugiere la incorporación obligatoria de la lengua de señas en la formación inicial docente, la institucionalización de programas de tutoría entre pares y acompañamiento socioemocional, así como la asignación presupuestaria específica para tecnologías inclusivas y equipos interdisciplinarios permanentes. A nivel teórico, los hallazgos respaldan el desplazamiento de modelos clínico, compensatorios hacia marcos pedagógicos centrados en la diversidad, donde el Diseño Universal para el Aprendizaje y la educación emocional se consolidan como ejes explicativos de la participación y el logro académico. Por lo tanto, la inclusión educativa se configura no como una acción aislada, sino como un proceso sistémico sustentado en evidencia empírica, coordinación interinstitucional y renovación conceptual de la pedagogía contemporánea.

5.1. Implicaciones y Limitaciones

La principal limitación que he identificado es la heterogeneidad metodológica de los estudios revisados y la concentración de las muestras en los contextos urbanos, lo que resta generalizabilidad de los resultados. Otra limitación notoria es una ausencia de investigaciones longitudinales para evaluar el impacto sostenido de las intervenciones inclusivas, lo que no permite hacer una afirmación definitiva sobre su eficacia a largo plazo.

5.2. Sugerencias para futuras investigaciones

Sería apropiado investigar en entornos multiculturales y rurales y extender las investigaciones de este estudio mediante la técnica de metodología mixta. De esa manera, se pueden investigar las relaciones entre factores pedagógicos, tecnológicos y familiares que se analizaron por separados en este estudio. Los posibles estudios futuros son cómo los programas de formación docente inclusiva influyen en la efectividad de la educación de estudiantes deficientes al oído y cómo la tecnología impacta la comunicación y la autonomía de este grupo.

6. Declaración de Ética, Transparencia y Uso de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores manifiestan que no mantienen intereses personales, académicos ni financieros que pudieran haber condicionado el desarrollo del estudio, la interpretación de los datos o la difusión de los hallazgos presentados.

6.1. Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores indican que la Inteligencia Artificial fue utilizada exclusivamente como recurso auxiliar para fines de apoyo en la redacción, sin sustituir en ningún momento el juicio crítico, la interpretación ni la contribución intelectual de los investigadores. Tras efectuar revisiones con software especializado que verificó la ausencia de plagio, se garantiza que el presente manuscrito es un producto original derivado del trabajo académico propio de los autores y que no ha sido generado ni difundido previamente en medios digitales ni mediante sistemas automatizados de IA.

REFERENCIAS

- Alegre de la Rosa, O. M., & Villar Angulo, L. M. (2021). Evaluation of emotional and psycholinguistic problems in deaf and hard-of-hearing students in the Canary Islands. *Heliyon*, 7(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06446>
- Alsalem, M. A., & Alzahrani, H. A. (2023). The Role of Institutional Practice in Promoting Inclusive Education for Deaf and Hard of Hearing Students: A Critical Analysis. *Sage Open*, 13(4), 21582440231203435. <https://doi.org/10.1177/21582440231203435>
- Amjad, S., & Zia, M. U. (2025). Advantages of Peer Tutoring for Students with Hearing Impairment: A Survey of Special Education Teachers' Perceptions. *Social Science Review Archives*, 3(1), 2431-2440. <https://doi.org/10.70670/sra.v3i1.550>
- Antón-Ros, N., Arráez-Vera, G., & González, C. (2024). Actitudes hacia la discapacidad y la inclusión: Diferencias en las puntuaciones entre personas sordas y oyentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-659>
- Belmonte Pérez, C. M., Porto Currás, M., & García Hernández, M. L. (2023). La inclusión en diferentes realidades educativas: Voces de profesionales. *Siglo Cero*, 54(1), 43-63. <https://doi.org/10.14201/scero202354127803>
- Cambra, C., Losilla, J. M., Mena, N., & Pérez, E. (2021). Differences in picture naming between children with cochlear implants and children with typical hearing. *Heliyon*, 7(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08507>
- Contreras-Manrique, R. de B., Manrique, L. C., & Figueroa-Hernández, A. M. (2022). Inclusión de estudiantes con discapacidad diferencial auditiva a través de la aplicación móvil ListenApp. *Ingeniería y competitividad*, 24(1). <https://www.redalyc.org/journal/2913/291371829015/html/>
- Defensoría del Pueblo del Pueblo. (2020). *El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por el COVID-19*. DP. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/05/Informe-Especial-005-21-sobre-educacion-universitaria.pdf>
- Domínguez Urdanivia, Y., & Rojas Valladares, A. L. (2021). La tutoría de acompañamiento, desde un enfoque inclusivo, en la formación del profesional en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 223-233. https://doi.org/scielo.sld.cu/scielo.php%3Fscript=sci_abstract&pid=S2218-36202021000500223&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Ebrahimi, S., Marzaleh, M. A., Zakerabbasali, S., Ahmadi, A., & Sarpourian, F. (2024). Comparing the Clinical Effectiveness of Telerehabilitation with Traditional Speech and Language Rehabilitation in Children with Hearing Disabilities: A Systematic Review. *Telemedicine and E-Health*, 30(2), 307-320. <https://doi.org/10.1089/tmj.2023.0258>
- García Sánchez, R., & Hernández González, J. P. (2021). Pautas orientativas para la asistencia a la diversidad y la inclusión de personas sordas: Guidelines for diversity assistance and inclusion of deaf people. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 6441-6452. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-013>
- Graham, P., Kurz, C., & Batamula, C. (2023). Finding Vygotsky in Early Childhood Deaf Education: Sociocultural Bodies and Conversations. *American Annals of the Deaf*, 168(1), 80-101. <https://doi.org/muse.jhu.edu/pub/18/article/904168>
- Hernández Solís, S., García Lara, G. A., Hernández Solís, I., Jiménez, C. E. P., & Pérez Jiménez, O. C. (2021). Narrativas sobre el silencio. Las voces de los docentes en la dinámica escolar de una alumna con discapacidad auditiva. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.871>

- Iarskaia-Smirnova, E., Bolshakov, N., & Walker, C. (2025). Inclusive education in Eastern Europe and the South Caucasus: Comparing parental satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 169, 108087. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.108087>
- Irrazabal-Bohorquez, A., Esteves-Fajardo, Z. I., Jurado-Arana, J. M., & García-Vera, K. R. (2023). Estudiantes con discapacidad auditiva y los procesos inclusivos en las Instituciones de Educación Superior. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 192-210. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2780>
- Lowenberg-DeBoer, J., Behrendt, K., Ehlers, M.-H., Dillon, C., Gabriel, A., Huang, I. Y., Kumwenda, I., Mark, T., Meyer-Aurich, A., Milics, G., Olagunju, K. O., Pedersen, S. M., Shockley, J., & Rose, D. (2022). Lessons to be learned in adoption of autonomous equipment for field crops. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 44(2), 848-864. <https://doi.org/10.1002/aep.13177>
- Lozano Fernández, E., & Mengual-Luna, I. (2018). La perspectiva multidisciplinar de la intervención: Estudio de caso único en discapacidad auditiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 113-126. <https://doi.org/revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/333>
- Luyo Venegas, R., & Dominguez Pillaca, D. (2024). Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE en el nivel de primaria. *Revista InveCom / ISSN en línea: 2739-0063*, 4(2), 1-18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10680144>
- Luzardo, L. C. (2022). Responder a la diversidad funcional auditiva en la educación superior: Estudio y propuesta de un modelo teórico. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (Extra), 95-107. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6551038>
- Ministerio de Educación. (2020). *Modelo de servicio educativo para la atención de estudiantes con discapacidad auditiva*. Prepublicación. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6947>
- Ministerio de Educación. (2021). *Más de 4200 estudiantes con discapacidad auditiva se encuentran matriculados en IIEE del Minedu*. MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/527771-mas-de-4200-estudiantes-con-discapacidad-auditiva-se-encuentran-matriculados-en-iiee-del-minedu>
- Ministerio de Educación. (2024). *Resolución Viceministerial N.º 041-2024-MINEDU*. MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/5807698-041-2024-minedu>
- Molapisi, G., & Phasha, N. (2024). Inclusion of learners with mild hearing impairments: Teachers' views on their language, social and academic development. *South African Journal of Education*, 44(Supplement 1), S1-S11. <https://doi.org/10.15700/saje.v44ns1a2503>
- Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19-35. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- Nnabuife Ezimma, K., Okoli Ifeanyi E., N., Nwakoby Nkiru, P., & Adani Nnenne, I. (2021). Mentoring: The Way to Academic Excellence. *Education Quarterly Reviews*, 4(1). <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.01.180>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). *Disability and education: A fact-sheet based on findings from the 2020 Global Education Monitoring Report Latin America and the Caribbean –Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375011>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Global education monitoring report, 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Aprendizaje fundamental | UNESCO*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/quality-learning/foundational>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Informe mundial sobre la audición*. OMS. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Casi mil millones de niños y adultos con discapacidad y personas mayores que necesitan tecnología de apoyo no tienen acceso a ella, según un nuevo informe*. OMS. <https://www.who.int/es/news/item/16-05-2022-almost-one-billion-children-and-adults-with-disabilities-and-older-persons-in-need-of-assistive-technology-denied-access--according-to-new-report>
- Organización Mundial de la Salud. (2025). *Sordera y pérdida de la audición*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

- Peña Ruiz, E. L. (2024). Tutoría como estrategia sistémica para desarrollar las destrezas investigativas en estudiantes sordos en la UNAN-Managua, Nicaragua. *Lengua y Sociedad*, 23(1), 837-868. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.27321>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. del C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and Attitude of Teachers towards the Inclusion of Students with Hearing Disabilities. *Education Sciences*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>
- Prieto Vargas, L. J. T. (2023). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de estudiantes sordos. *Revista Hojas y Hablas*, (24), 146-163. <https://doi.org/dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo=9453318>
- Redondo Salas, D. D., Puentes Rozo, P. J., & Brito Carrillo, C. J. (2024). ¿Cómo aprendieron los niños? Una respuesta desde el constructivismo social subyacente del contexto histórico y sociocultural actual. *Revista UNIMAR*, 42(1), 103-117. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3851>
- Rose, D. C., Lyon, J., de Boon, A., Hanheide, M., & Pearson, S. (2021). Responsible development of autonomous robotics in agriculture. *Nature Food*, 2(5), 306-309. <https://doi.org/10.1038/s43016-021-00287-9>
- Santiago-Pardo, R. B., Sánchez-Rosso, Á. L., Peribáñez-Giraldo, S., & Benito-Orejas, J. I. (2021). Impacto de la hipoacusia unilateral en el desarrollo del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(2), 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.10.002>
- Sulimani-Aidan, Y., & Melkman, E. (2022). School belonging and hope among at-risk youth: The contribution of academic support provided by youths' social support networks. *Child & Family Social Work*, 27(4), 700-710. <https://doi.org/10.1111/cfs.12918>
- Sun, X., Zhou, S., Zhang, Y., Wang, Q., & Wen, S. (2022). Investigating Augmented Reality as a mode of representation for hearing and hearing-impaired preschool children. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 34, 100523. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2022.100523>
- Trejo Muñoz, P., & Martínez Pérez, S. (2020). La inclusión de niños sordos en educación básica en una escuela de México mediante el diseño de recursos digitales. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.758>
- Tzuriel, D. (2021). *Aprendizaje mediado y modificabilidad cognitiva*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-75692-5#overview>
- World Bank. (2021). *Publicación: Disability Inclusion in Latin America and the Caribbean: A Path To Sustainable Development*. World Bank. <https://hdl.handle.net/10986/36628>
- Yousif, N. B. A., Youssef, E. M., & Abdelrahman, R. M. (2021). The Social and Psychological Effects of Inclusive Education of Persons with Hearing Disability in Society: A Field Study at the Disability Resource Centre (Sharjah University). *Sustainability*, 13(22). <https://doi.org/10.3390/su132212823>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional