



VIVENCIAS DE UN ESTUDIANTE SORDO DURANTE SU FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

EXPERIENCES OF A DEAF STUDENT DURING PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION

Marcos Antonio Rodríguez Rojas <https://orcid.org/0009-0006-1756-1076> | Universidad de Los Lagos, Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Chile | marcosantonio.rodriguez1@alumnos.ulagos.cl

Minerva Haydée Timeos Díaz <https://orcid.org/0009-0005-8768-5202> | Universidad de Los Lagos, Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Chile | minerva.timeos@ulagos.cl

María Angelica Castillo Cerda* <https://orcid.org/0000-0003-4587-8223> | Universidad de Los Lagos, Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Chile | acastill@ulagos.cl

Adriana Tereza Valeria Lobos Vargas <https://orcid.org/0009-0009-3294-5731> | Universidad de Los Lagos, Dirección de acceso Equidad y Permanencia, Chile | adriana.lobosvargas@ulagos.cl

Lita Noemí Muñoz Gómez <https://orcid.org/0009-0000-2159-3579> | Universidad de Los Lagos, Dirección de acceso Equidad y Permanencia, Chile | lita.munoz@ulagos.cl

RESUMEN

La inclusión de estudiantes sordos en la educación superior continúa enfrentando barreras comunicativas, pedagógicas e institucionales que limitan su participación y trayectoria académica, especialmente en carreras de formación docente. En este contexto, el objetivo de este estudio fue comprender las vivencias de un estudiante sordo durante su proceso formativo en la carrera de Pedagogía en Educación Física, identificando las barreras y los facilitadores que incidieron en su experiencia universitaria. Se desarrolló una investigación cualitativa de tipo descriptivo mediante un estudio de caso con enfoque autoetnográfico, utilizando la narrativa del propio estudiante como fuente principal de información. Los resultados evidencian que las principales dificultades se relacionan con las barreras de comunicación, la limitada preparación del profesorado para interactuar en Lengua de Señas Chilena (LSCh) y la dependencia del servicio de interpretación. No obstante, también se identifican factores facilitadores, como el apoyo institucional, la disposición de algunos docentes y el desarrollo de estrategias personales de adaptación. Se concluye que la construcción de entornos universitarios inclusivos requiere fortalecer las competencias docentes en LSCh y cultura sorda, implementar recursos didácticos accesibles y consolidar políticas institucionales que favorezcan la autonomía comunicativa y el ejercicio pleno del derecho a una educación superior equitativa.

Palabras clave: Educación superior, estudiantes sordos, inclusión educativa, Lengua de Señas Chilena, formación inicial docente

ABSTRACT

The inclusion of Deaf students in higher education continues to face communicative, pedagogical, and institutional barriers that limit their participation and academic trajectory, particularly in teacher education programs. In this context, the aim of this study was to understand the experiences of a Deaf student throughout the teacher education program in Physical Education, identifying the barriers and facilitators that influenced the student's university experience. A qualitative descriptive case study with an autoethnographic approach was conducted, using the student's own narrative as the primary source of information. The findings reveal that the main challenges were related to communication barriers, the limited preparation of faculty members to communicate using Chilean Sign Language (LSCh), and the dependence on sign language interpretation services. However, facilitating factors were also identified, including institutional support, the willingness of some faculty members to promote inclusion, and the student's personal adaptation strategies. The study concludes that fostering inclusive university environments requires strengthening faculty competencies in Chilean Sign Language and Deaf culture, implementing accessible teaching resources, and consolidating institutional policies that promote communicative autonomy and ensure the right to equitable and accessible higher education.

Keywords: Higher education, deaf students, educational inclusion, chilean sign language, initial teacher education

* Autora de correspondencia: María Angélica Castillo Cerda



INTRODUCCIÓN

La discapacidad auditiva se comprende actualmente como el resultado de la interacción entre una condición sensorial y las barreras del entorno que restringen la participación plena de las personas en la sociedad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006). Esta perspectiva, sustentada en el modelo social de la discapacidad, desplaza la comprensión del déficit individual hacia las condiciones contextuales que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje. En el caso de las personas sordas, estas barreras adquieren especial relevancia debido a que la audición desempeña un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje durante la infancia, por lo que las alteraciones auditivas pueden incidir significativamente en el desarrollo lingüístico, cognitivo y social (Marschark & Knoors, 2012).

Desde un enfoque de derechos, diversos instrumentos internacionales y la legislación chilena reconocen la obligación de garantizar una educación inclusiva y libre de discriminación. En Chile, la Ley N.º 20.422 define la discapacidad como el resultado de la interacción entre las deficiencias y las barreras del entorno; la Ley N.º 21.303 reconoce la Lengua de Señas Chilena (LSCh) como la primera lengua de las personas sordas, promoviendo un enfoque bilingüe-bicultural; y la Ley N.º 21.091 establece que las instituciones de educación superior deben implementar ajustes razonables y eliminar las barreras que dificultan la participación del estudiantado.

Este desafío adquiere especial relevancia si se considera que el 17 % de la población chilena presenta algún tipo de discapacidad (Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS], 2022). En el caso de las personas sordas, la lengua de señas constituye mucho más que un medio de comunicación, ya que representa un elemento esencial de identidad, pertenencia y participación

en una comunidad lingüística y cultural propia (Knoors & Marschark, 2014). En consecuencia, avanzar hacia una educación superior inclusiva implica reconocer la diversidad lingüística y cultural de este colectivo, además de garantizar condiciones que favorezcan su aprendizaje y permanencia.

No obstante, los avances normativos, la evidencia científica muestra que la inclusión efectiva de estudiantes sordos en la educación superior continúa enfrentando importantes desafíos. Diversas investigaciones identifican barreras persistentes relacionadas con la comunicación, la escasa preparación del profesorado para interactuar mediante lengua de señas, la limitada adaptación de las estrategias didácticas y la dependencia casi exclusiva de intérpretes durante el proceso formativo (Napier & Barker, 2004; Cawthon et al., 2016; Dall'Asen & San-Martín-Ulloa, 2023). Estas condiciones restringen la interacción pedagógica, disminuyen las oportunidades de participación y afectan el rendimiento académico.

La literatura también ha demostrado que el éxito académico de los estudiantes sordos depende, en gran medida, del acceso temprano a una lengua natural, de la calidad de las interacciones educativas y de la disponibilidad de recursos pedagógicos accesibles (Marschark et al., 2015; Hall et al., 2017). Desde esta perspectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un marco pertinente para anticipar y reducir las barreras al aprendizaje, al promover múltiples formas de representación, acción, expresión y compromiso (Meyer et al., 2014). Diversos estudios han evidenciado que la incorporación de recursos visuales, materiales accesibles, subtitulación y tecnologías digitales favorece significativamente la participación de estudiantes con discapacidad auditiva, beneficiando, además, al conjunto del estudiantado (Rose & Dalton, 2009; Burgstahler, 2015; Al-Azawei et al., 2016; Lima et al., 2025).



Desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje de las personas sordas encuentra sustento en los planteamientos de Vygotsky (1978), quien atribuye al lenguaje y a la interacción social un papel central en la construcción del conocimiento. En consecuencia, cuando la comunicación entre docentes y estudiantes es limitada, también se restringen las oportunidades para el desarrollo cognitivo y la participación plena. Investigaciones recientes indican que los estudiantes sordos que acceden tempranamente a la lengua de señas presentan mejores niveles de desempeño académico, desarrollo metacognitivo e identidad cultural (Humphries et al., 2012; Hall et al., 2017; Kermit, 2019; De Clerck, 2010).

En este escenario, la formación del profesorado emerge como uno de los principales desafíos para avanzar hacia una educación superior verdaderamente inclusiva. La evidencia muestra que muchos docentes carecen de competencias en lengua de señas, cultura sorda y estrategias pedagógicas inclusivas, situación que limita la calidad de las interacciones educativas y las oportunidades de aprendizaje del estudiantado sordo (Trussell & Easterbrooks, 2017; McKee et al., 2018; Antia et al., 2020; Kwon et al., 2021). Paralelamente, el desarrollo de tecnologías de apoyo, como sistemas de subtitulación, plataformas accesibles y aplicaciones de traducción en lengua de señas, ha ampliado las posibilidades de acceso al conocimiento y de participación académica (Elliott et al., 2017; Power et al., 2018; Alshawabkeh et al., 2021; Alqraini & Paul, 2020). Sin embargo, su potencial depende de políticas institucionales consistentes y de procesos permanentes de formación docente.

A pesar del creciente desarrollo de investigaciones sobre educación inclusiva, aún son escasos los estudios que recuperan la voz de los propios estudiantes sordos respecto de su trayectoria en la formación inicial docente, particularmente en carreras como Pedagogía en Educación Física, donde predominan procesos de enseñanza

altamente interactivos y de carácter práctico. Comprender estas experiencias desde una perspectiva autoetnográfica permite visibilizar las barreras, los apoyos y las estrategias que configuran el proceso formativo, aportando evidencia para fortalecer las políticas y prácticas inclusivas en la educación superior.

MÉTODO

Diseño

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, mediante un estudio de caso único con orientación autoetnográfica. Este diseño permitió comprender en profundidad la experiencia formativa de un estudiante sordo en la carrera de Pedagogía en Educación Física, considerando la complejidad del contexto universitario en el que se desarrolla su trayectoria académica (Stake, 1994). La autoetnografía constituye una estrategia metodológica que articula la experiencia personal con el contexto social y cultural, posibilitando transformar las vivencias individuales en conocimiento científico mediante procesos sistemáticos de reflexión e interpretación (Ellis et al., 2011).

Participante

El caso corresponde al propio autor del estudio, estudiante con diagnóstico de hipoacusia profunda bilateral, quien cursa el último año de la carrera de Pedagogía en Educación Física en la Universidad de Los Lagos, sede Osorno. La selección del caso respondió a un muestreo intencional, dado su potencial para comprender las experiencias de inclusión, las barreras y los apoyos presentes durante la formación inicial docente.



Recolección de información

La información se obtuvo mediante una narrativa autoetnográfica elaborada por el participante, en la que se reconstruyó su trayectoria educativa desde el ingreso a la educación superior hasta el último año de formación. La narrativa fue complementada con una línea de tiempo que permitió organizar cronológicamente los principales hitos académicos, las experiencias significativas y las situaciones vinculadas a los procesos de inclusión. Asimismo, se realizó una revisión del plan de estudios de la carrera y de la normativa chilena vigente en materia de inclusión en educación superior, particularmente la Ley N.º 20.422 y la Ley N.º 21.303, con el propósito de contextualizar e interpretar las experiencias descritas.

Análisis de la información

Los datos fueron analizados mediante análisis temático reflexivo, siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos, codificación inicial,

búsqueda de temas, revisión y definición de categorías e interpretación de los hallazgos. El proceso permitió identificar patrones de significado presentes en la narrativa y organizarlos en tres dimensiones analíticas: barreras, adecuaciones y facilitadores, considerando aspectos relacionados con la accesibilidad, la comunicación y la participación durante el proceso formativo.

Criterios de rigor

Para fortalecer la calidad metodológica del estudio se consideraron los criterios de rigor propuestos por Lincoln y Guba (1985): credibilidad, mediante la reflexión crítica y la coherencia entre la experiencia narrada y su interpretación; transferibilidad, a través de una descripción densa del contexto y del caso; dependencia, mediante la explicitación del proceso metodológico; y confirmabilidad, sustentada en la reflexividad del investigador respecto de su doble rol como participante e investigador.

RESULTADOS

Análisis e interpretación de la experiencia formativa

El análisis de la narrativa autoetnográfica evidencia que la trayectoria formativa del estudiante sordo estuvo marcada por un proceso dinámico de adaptación, en el que coexistieron barreras estructurales, apoyos institucionales y estrategias personales que favorecieron su permanencia y desarrollo en la carrera de Pedagogía en Educación Física. La reconstrucción de los ocho semestres de formación, junto con las experiencias de práctica profesional y el desarrollo de la tesis, permitió identificar cuatro dimensiones analíticas: (1) barreras estructurales y vulneración del derecho a la educación; (2) facilitadores y ajustes razonables; (3) desarrollo de la autonomía y la agencia; y (4) construcción de la identidad profesional docente.



Barreras estructurales y ejercicio del derecho a la educación

La narrativa evidencia que las barreras comunicativas, pedagógicas e institucionales estuvieron presentes durante toda la trayectoria académica, aunque con mayor intensidad en los primeros años de formación. La principal limitación correspondió a las dificultades de acceso a la comunicación, derivadas de la ausencia o insuficiente disponibilidad del servicio de interpretación en Lengua de Señas Chilena (LSCh), particularmente en evaluaciones, trabajos colaborativos, actividades prácticas y espacios extracurriculares. Estas situaciones restringieron el acceso oportuno a la información y limitaron la participación del estudiante en igualdad de condiciones.

En el ámbito pedagógico se identificaron prácticas sustentadas en un enfoque predominantemente oralista, en las que la diversidad lingüística del estudiante no fue considerada en el diseño de la enseñanza ni de la evaluación. Un episodio especialmente relevante ocurrió durante una evaluación, cuando se solicitó la salida de la intérprete con el propósito de promover la autonomía del estudiante. Lejos de favorecer su independencia, esta decisión generó una situación de inequidad al impedir el acceso a la información en condiciones equivalentes a las del resto del curso.

Asimismo, la narrativa muestra que varios procedimientos evaluativos privilegiaban competencias de lectoescritura sin considerar las particularidades lingüísticas propias de las personas sordas, lo que incidió en experiencias de frustración, bajo rendimiento y desmotivación académica. En el plano relacional, las dificultades iniciales para establecer interacciones fluidas con docentes y compañeros evidenciaron que la inclusión trasciende el acceso formal a la universidad y depende de la existencia de condiciones efectivas de comunicación y participación.

Facilitadores y ajustes razonables

Paralelamente a las barreras, la experiencia formativa estuvo acompañada por diversos facilitadores que favorecieron la permanencia y progresión académica del estudiante. El principal apoyo correspondió al trabajo desarrollado por la intérprete de LSCh, cuya función excedió la traducción lingüística para transformarse en un soporte académico y comunicativo durante las actividades curriculares, la preparación de evaluaciones y el desarrollo de la tesis.

A nivel institucional, el acompañamiento proporcionado por el Programa de Inclusión y por la Dirección de Acceso, Inclusión y Acompañamiento (DIAC) permitió mediar en situaciones de conflicto y gestionar ajustes razonables frente a diversas necesidades académicas. Del mismo modo, algunos docentes incorporaron estrategias inclusivas mediante la diversificación de las evaluaciones, el uso de recursos visuales, la flexibilización metodológica y la adecuación de criterios de evaluación, favoreciendo mayores oportunidades de aprendizaje y participación.

La narrativa también evidencia una evolución positiva en la relación con los compañeros de curso, quienes progresivamente adaptaron sus formas de interacción y fortalecieron el trabajo colaborativo. De manera complementaria, el uso de tecnologías digitales y recursos visuales facilitó la comprensión de contenidos complejos, especialmente en asignaturas teóricas y durante el proceso investigativo.

Desarrollo de la autonomía y la agencia



La trayectoria formativa revela una evolución progresiva desde una posición inicial de alta dependencia hacia un ejercicio creciente de autonomía y autorregulación. Durante los primeros semestres predominó un sentimiento de incertidumbre asociado a las dificultades comunicativas y académicas, llegando incluso a considerar el abandono de la carrera. Sin embargo, estas experiencias dieron paso al desarrollo de diversas estrategias de afrontamiento, entre ellas el fortalecimiento de la lectoescritura, el uso de apoyos visuales, la búsqueda activa de apoyo institucional y la consolidación del trabajo colaborativo.

Un punto de inflexión en este proceso se produjo tras la evaluación realizada sin la presencia de la intérprete, situación que motivó al estudiante a recurrir a mecanismos institucionales para resguardar sus derechos educativos. Esta experiencia fortaleció su capacidad para identificar situaciones de discriminación, ejercer su derecho a solicitar ajustes razonables y participar activamente en las decisiones relacionadas con su formación.

Durante los últimos semestres, particularmente en la práctica profesional y en el desarrollo de la tesis, la autonomía adquirió un carácter más consolidado, evidenciándose una mayor capacidad para desenvolverse en contextos educativos diversos y afrontar escenarios comunicativos complejos con menor dependencia de apoyos externos.

Construcción de la identidad profesional docente

La experiencia universitaria también constituyó un proceso de construcción identitaria, tanto en el plano personal como profesional. La trayectoria permitió fortalecer la identidad como persona sorda y profundizar la comprensión de los derechos lingüísticos y educativos asociados a esta condición, configurando una mirada crítica respecto de las barreras presentes en la educación superior.

Las prácticas pedagógicas desarrolladas en establecimientos educacionales y organizaciones de personas sordas favorecieron la integración de conocimientos disciplinares con experiencias reales de enseñanza, fortaleciendo la proyección del estudiante como futuro profesor de Educación Física comprometido con la educación inclusiva.

Asimismo, el desarrollo de la tesis y la participación en actividades académicas, tales como congresos y jornadas científicas, contribuyeron al fortalecimiento de competencias investigativas, comunicativas y reflexivas, ampliando su comprensión sobre la inclusión educativa y consolidando su rol como futuro profesional capaz de promover prácticas pedagógicas más equitativas.

Síntesis interpretativa

En conjunto, los hallazgos muestran que la experiencia formativa estuvo determinada por una interacción permanente entre barreras estructurales, apoyos institucionales y recursos personales. Aunque persistieron obstáculos relacionados con la comunicación, las prácticas pedagógicas y la evaluación, la presencia de redes de apoyo, ajustes razonables y estrategias de afrontamiento favoreció la continuidad de la trayectoria académica.

La evolución observada refleja un tránsito progresivo desde una posición inicial de dependencia hacia un ejercicio creciente de autonomía, agencia y liderazgo sobre el propio proceso educativo. En consecuencia, la inclusión en la educación superior se configura como un proceso dinámico, cuya efectividad depende tanto



de las transformaciones institucionales como del reconocimiento de los estudiantes sordos como sujetos de derecho y actores activos en la construcción de entornos educativos más accesibles e inclusivos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten comprender que la experiencia formativa de un estudiante sordo en la educación superior constituye un proceso dinámico, en el que convergen barreras estructurales, apoyos institucionales y estrategias personales que condicionan su permanencia y desarrollo académico. En concordancia con el modelo social de la discapacidad (ONU, 2006), los hallazgos evidencian que las principales dificultades no derivan de la condición auditiva en sí misma, sino de las limitaciones del entorno universitario para garantizar una participación efectiva y equitativa.

Las barreras comunicativas identificadas, particularmente la persistencia de prácticas pedagógicas centradas en el oralismo, la escasa preparación del profesorado en Lengua de Señas Chilena (LSCh) y la insuficiente adecuación de los procesos evaluativos, coinciden con lo reportado por Napier y Barker (2004), McKee et al. (2018) y Trussell y Easterbrooks (2017). En especial, la exclusión de la intérprete durante una evaluación evidencia una comprensión reduccionista del concepto de autonomía, al confundir la eliminación de apoyos con el desarrollo de la independencia. Como advierte Lang (2002), la ausencia de ajustes razonables compromete la equidad de la evaluación y restringe el ejercicio del derecho a la educación.

No obstante, la trayectoria analizada también demuestra que la inclusión se fortalece cuando existen apoyos humanos, institucionales y pedagógicos articulados. El acompañamiento de la intérprete de LSCh, el trabajo desarrollado por

el Programa de Inclusión y la DIAC, junto con las prácticas inclusivas implementadas por algunos docentes, favorecieron el acceso a la información, la participación académica y la continuidad de la formación. Estos resultados respaldan los planteamientos de Cawthon et al. (2016), quienes destacan la relevancia de los apoyos especializados, aunque también subrayan la necesidad de avanzar hacia modelos que fortalezcan la autonomía comunicativa de los estudiantes.

Asimismo, la implementación de recursos visuales, la flexibilización metodológica y la diversificación de las evaluaciones reflejan principios coherentes con el Diseño Universal para el Aprendizaje (Meyer et al., 2014). Tal como señalan Rose y Dalton (2009) y Burgstahler (2015), la anticipación de las barreras mediante estrategias de enseñanza accesibles no solo favorece a los estudiantes sordos, sino que mejora la calidad de los procesos educativos para todo el estudiantado.

Desde una perspectiva sociocultural, los hallazgos confirman el papel central del lenguaje como mediador del aprendizaje (Vygotsky, 1978). La posibilidad de acceder a la información mediante una lengua natural fortaleció la comprensión de contenidos, la interacción académica y la construcción de aprendizajes significativos, en concordancia con lo descrito por Humphries et al. (2012) y Hall et al. (2017). Paralelamente, la participación en espacios que reconocen la cultura sorda favoreció el desarrollo de la identidad personal y profesional, aspecto previamente señalado por De Clerck (2010).

Otro hallazgo relevante corresponde al proceso de transformación experimentado por el estudiante durante su trayectoria universitaria. La narrativa evidencia un tránsito desde una etapa inicial caracterizada por la frustración, la



dependencia y la incertidumbre hacia una posición de mayor autonomía, agencia y empoderamiento. Este proceso no solo implicó la adquisición de competencias disciplinares, sino también el fortalecimiento de la capacidad para defender sus derechos, establecer redes de apoyo y desenvolverse en diversos contextos educativos. En este sentido, la formación inicial docente se configuró como un espacio de construcción identitaria que trasciende la obtención de un título profesional y favorece el desarrollo de un compromiso ético con la inclusión educativa.

En términos prácticos, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer las políticas institucionales de inclusión mediante acciones permanentes orientadas a la formación del profesorado en educación inclusiva, Lengua de Señas Chilena y cultura sorda; la incorporación sistemática del Diseño Universal para el Aprendizaje; la disponibilidad de recursos tecnológicos accesibles y la articulación efectiva entre docentes, intérpretes y equipos de apoyo. Asimismo, se hace necesario promover entornos digitales bilingües (LSCh-español), fortalecer las competencias de lectoescritura desde etapas tempranas e incorporar profesionales sordos en espacios universitarios, favoreciendo la representación y el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

Entre los aportes de este estudio destaca la incorporación de una perspectiva autoetnográfica que sitúa la voz del propio estudiante como fuente principal de conocimiento. Este enfoque permitió

comprender aspectos de la experiencia universitaria que difícilmente emergen mediante aproximaciones tradicionales, contribuyendo a visibilizar las tensiones, estrategias y procesos de adaptación que caracterizan la formación de estudiantes sordos en la educación superior.

Como limitación, los resultados corresponden a un estudio de caso único, por lo que no pretenden ser generalizables, sino ofrecer una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno. En consecuencia, futuras investigaciones podrían incorporar múltiples casos, comparar distintas instituciones de educación superior e integrar las perspectivas de docentes, intérpretes y equipos de apoyo, con el propósito de ampliar la comprensión de los procesos de inclusión en la formación inicial docente.

En conclusión, la experiencia analizada demuestra que la inclusión en la educación superior no constituye un estado alcanzado, sino un proceso permanente de transformación institucional, pedagógica y cultural. Garantizar el derecho a una educación superior equitativa exige superar las barreras comunicativas, fortalecer las competencias inclusivas del profesorado y reconocer a las personas sordas como sujetos de derecho y protagonistas de su propio proceso formativo. Más allá de representar una trayectoria individual de superación, este estudio aporta evidencia que puede orientar el diseño de políticas, prácticas pedagógicas e investigaciones destinadas a consolidar universidades más accesibles, participativas e inclusivas para las futuras generaciones de estudiantes sordos.

REFERENCIAS

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>



- Alqraini, F. M., & Paul, P. V. (2020). The effects of technology on deaf students' learning: A review. *Deafness & Education International*, 22(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/14643154.2019.1680420>
- Alshawabkeh, A., Woolsey, M. L., & Kharbat, F. F. (2021). Using online information technology for deaf students during COVID-19: A closer look from experience. *Heliyon*, 7(5), e06915. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06915>
- Antia, S. D., Jones, P., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2020). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(3), 343–357. <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa011>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo630a>
- Burgstahler, S. (2015). Universal Design in Higher Education: From principles to practice. Harvard Education Press. <https://doi.org/10.1353/hep.2015.0007>
- Cawthon, S. W., Schoffstall, S. J., & Garberoglio, C. L. (2016). How ready are postsecondary institutions for students who are deaf or hard of hearing? Education Policy Analysis Archives, 24(13). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2166>
- Dall'Asen, T., & 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). <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200159>
- De Clerck, G. A. M. (2010). Deaf epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: An anthropological perspective. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 435–446. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0116>
- Elliott, L., Stinson, M., Easton, D., & Bourgeois, B. (2017). College students' perceptions of captioned video. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(4), 1–12. <https://doi.org/10.1093/deafed/enx027>
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 12(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Hall, W. C., Levin, L. L., & Anderson, M. L. (2017). Language deprivation syndrome: A possible neurodevelopmental disorder with sociocultural origins. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(6), 761–776. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1351-7>
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9(16). <https://doi.org/10.1186/1477-7517-9-16>
- Kermit, P. (2019). Deaf identity and social inclusion. *Disability & Society*, 34(7–8), 1209–1226. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1604701>
- Knoors, H., & Marschark, M. (2014). *Teaching deaf learners*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190215191.001.0001>
- Kwon, H., Kim, E., & Park, J. (2021). Teachers' perceptions of inclusive education for students with disabilities. *Sustainability*, 13(3), 1234. <https://doi.org/10.3390/su13031234>



- Lang, H. G. (2002). Higher education for deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 267–280. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.4.267>
- Lima, M. A., García-Valcárcel, A., & Meirinhos, M. (2025). Inclusion in higher education. *Education Sciences*, 15(10), 1290. <https://doi.org/10.3390/educsci15101290>
- Marschark, M., & Knoors, H. (2012). Educating deaf children. *Deafness & Education International*, 14(3), 136–160. <https://doi.org/10.1179/1557069X12Y.0000000010>
- Marschark, M., Shaver, D. M., Nagle, K. M., & Newman, L. (2015). Predicting academic achievement. *Exceptional Children*, 81(3), 350–369. <https://doi.org/10.1177/0014402914563700>
- Materechera, E. K. (2020). Inclusive education dilemma. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 771–786. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>
- McKee, R., Rosen, R., & McKee, D. (2018). New Zealand teachers' beliefs about teaching deaf students. *Deafness & Education International*, 20(3–4), 136–152. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1489788>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1377-7>
- Napier, J., & Barker, R. (2004). Access to university education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 228–238. <https://doi.org/10.1093/deafed/enho24>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Power, D., Power, M. R., & Rehling, B. (2018). Deaf people communicating via SMS, TTY, relay service, fax, and computers in Australia. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 80–92. <https://doi.org/10.1093/deafed/enmo68>
- Rose, D. H., & Dalton, B. (2009). Learning to read in the digital age. *Mind, Brain, and Education*, 3(2), 74–83. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01057.x>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2022). III Estudio Nacional de la Discapacidad (III ENDISC 2022). Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Gobierno de Chile. https://www.senadis.gob.cl/pag/693/2004/iii_estudio_nacional_de_la_discapacidad
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236–247). Sage.
- Trussell, J. W., & Easterbrooks, S. R. (2017). The effect of enhanced instruction on the vocabulary of deaf students. *American Annals of the Deaf*, 162(2), 134–151. <https://doi.org/10.1353/aad.2017.0013>