
Corresponsabilidad escuela-familia desde el Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural en estudiantes con discapacidad auditiva

School–Family Co-responsibility within the National Bilingual Bicultural Educational Model for Students with Hearing Disabilities

Ayala Topa José Luis¹, Maigua Jaya Henry Fabricio¹, Bosisio Agnese¹, Sulca Bunce Yanellis Zulimen¹

¹Universidad Técnica de Cotopaxi, Carrera Educación Básica.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo “Analizar la incidencia de la corresponsabilidad escuela-familia en el proceso formativo en estudiantes con discapacidad auditiva de la Unidad Educativa Especializada Cotopaxi (UEEC), en el año lectivo 2025-2026, desde la perspectiva del Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural (MENBB)”, para lo cual se adoptó un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo. Para la recolección de los datos se utilizó entrevistas semiestructuradas y grupos focales dirigidos a autoridades, docentes, estudiantes y representantes de la UEEC área discapacidad auditiva, con la finalidad de comprender la dinámica de las relaciones que se establecen entre estos actores, triangulando su criterio a la luz de dimensiones y categorías derivadas del MENBB. En el caso de los informantes con discapacidad auditiva, se recolectó la data utilizando Lenguaje de Señas Ecuatoriano (LSEc) con el apoyo de una intérprete. La data recolectada fue sistematizada en matrices de contenido que permitieron extraer los resultados de manera ordenada. Entre los principales resultados obtenidos se evidenció que la UEEC gestiona eficientemente la educación de estudiantes con discapacidad auditiva con los recursos públicos disponibles, aunque estos resultan insuficientes para cumplir todos los requerimientos técnicos del MENBB. Se requieren más aulas, docentes por grado y laboratorios. A nivel curricular, se aplican adecuadamente lineamientos sobre planificación, LSEc y español escrito. Padres y estudiantes valoran positivamente el trabajo institucional. No obstante, los docentes consideran necesario mayor apoyo familiar, especialmente en la adquisición de la LSEc, para garantizar los aprendizajes establecidos en el currículo.

Palabras clave: Discapacidad auditiva, corresponsabilidad escuela-familia, inclusión, lengua de señas ecuatoriana, educación integral.

Recibido: 19 de febrero 2026 – revisión aceptada: 20 de marzo 2026 – Fecha de publicación: 30 de abril 2026

Correspondiente al autor: agnese.bosisio@utc.edu.ec

Abstract

This study aims to analyze the impact of school–family co-responsibility in the educational process of students with hearing disabilities at the Unidad Educativa Especializada Cotopaxi (UEEC) during the 2025–2026 academic year, from the perspective of the National Bilingual Bicultural Educational Model (MENBB). To achieve this objective, a qualitative approach was adopted within the interpretative paradigm. Data collection was carried out through semi-structured interviews and focus groups conducted with school authorities, teachers, students, and parents/guardians from the hearing disability department of UEEC. The purpose was to understand the dynamics of the relationships established among these stakeholders, triangulating their perspectives in light of dimensions and categories derived from the MENBB framework. In the case of participants with hearing disabilities, data were collected using Ecuadorian Sign Language (LSEc) with the support of an interpreter. The collected data were systematized through content matrices, which allowed for the organized extraction of findings. Among the main results, it was found that UEEC efficiently manages the education of students with hearing disabilities using available public resources; however, these resources are insufficient to fully meet all the technical requirements established by the MENBB. Additional classrooms, more teachers per grade level, and laboratory facilities are needed. At the curricular level, planning guidelines, the use of LSEc, and written Spanish are appropriately implemented. Parents and students positively value the institution’s work. Nevertheless, teachers consider greater family involvement necessary, particularly in the acquisition of LSEc, to ensure the learning outcomes established in the curriculum.

Key words: Hearing disability, school–family co-responsibility, inclusion, Ecuadorian Sign Language, comprehensive education.

Introducción

Uno de los desafíos más importantes que enfrentan actualmente los sistemas educativos a nivel global y nacional, es el de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, en coherencia con los principios de diversidad e inclusión educativa establecidos por organismos internacionales y nacionales, en sus agendas de

planificación. En este sentido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es un plan de acción global adoptado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), plantea entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el número 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.27). De manera parecida, la

Secretaría Nacional de Planificación del Ecuador, mediante el Plan Nacional de Desarrollo “Ecuador No se detiene” (2025-2029), propone el Objetivo 2, orientado a “Potenciar las capacidades de la ciudadanía con acceso universal a una educación inclusiva de calidad, acceso a espacios de intercambio cultural y una vida activa” (p.194).

La UNESCO, en la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, define la diversidad como “la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro de los grupos y sociedades y entre ellos” (UNESCO, 2005, p. 4). En este contexto, se ha difundido el concepto de “diversidad funcional”, mismo que mueve el foco de atención de la persona, al entorno, entendiendo que “es el contexto el que impone todo tipo de barreras, ya sean arquitectónicas, mentales o de comunicación” (Pérez, 2023, p. 2). Este enfoque permite garantizar derechos, promover la cohesión social y reconocer la coexistencia legítima de varias capacidades, condiciones y formas de participación en los ámbitos social, educativo y político.

En el ámbito educativo, la inclusión se enmarca como un principio que busca que todas las personas, sin importar su género, cultura, condición, capacidades o contexto socioeconómico, tengan

acceso equitativo a todos los espacios de la vida cultural, educativa y social. En este marco, la UNESCO señala que “la educación inclusiva es un proceso que implica atender a la diversidad de todos los estudiantes, reconociendo y respondiendo a sus necesidades de aprendizaje, eliminando barreras que puedan limitar su participación, y asegurando que todos tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse” (UNESCO, 2009). Desde esta perspectiva “la atención a la diversidad implica identificar, eliminar o minimizar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos estudiantes que, por diferentes razones, se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad” (Echeita, 2013, p. 24).

El marco jurídico del Ecuador sustenta la inclusión de las personas con discapacidad auditiva (PcDA) en diversos instrumentos legales. La Constitución de la República (2008), en su artículo 47, reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación que asegure su inclusión y participación plena. Asimismo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su reglamento establecen la obligación del Estado de garantizar adaptaciones curriculares, accesibilidad comunicacional y docentes especializados. Pero más específicamente, cabe señalar que

el Ministerio de Educación ha desarrollado políticas orientadas a fortalecer la atención educativa de PcDA, para lo cual se elabora el Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural (MENBB), que reconoce a la Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEc) como la lengua natural de las personas sordas, y al español escrito como segunda lengua, promoviendo una educación basada en el bilingüismo y la biculturalidad. Este enfoque no solo pretende garantizar la adquisición de competencias académicas, sino también consolidar la identidad cultural y lingüística de la comunidad sorda.

En el ámbito nacional, en concordancia con los compromisos de inclusión establecidos a nivel internacional, los datos oficiales evidencian la magnitud del desafío en materia de atención a la diversidad. De acuerdo con los datos del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2025) y del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2022), existen alrededor de 480.000 a 480.776 personas registradas con algún tipo de discapacidad, lo cual equivale aproximadamente al 2,6 % del total de habitantes del país. De este total, entre el 12 % y el 14 % corresponde a personas con problemas auditivos, o sea, aquellos que tienen sordera o una deficiencia considerable en la audición. Además, se proyecta que el 6 % al 10 % de PcDA registradas en el país son

niños, niñas y adolescentes, según el análisis de la distribución por edad del Registro Nacional de Discapacidades (CONADIS, 2025). Lo que plantea la necesidad de fortalecer políticas públicas y prácticas educativas inclusivas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2021 menciona que la discapacidad auditiva no puede considerarse únicamente como la pérdida de audición medida en decibelios; es un fenómeno que impacta la comunicación, la interacción social y el aprendizaje. La discapacidad auditiva incluye una variedad de condiciones que impactan la habilidad para escuchar, procesar o entender los sonidos. Esta puede ser clasificada según diferentes criterios clínicos, funcionales o educativos.

Una primera clasificación de la discapacidad auditiva surge desde el punto de vista audiológico, en este sentido se categoriza según la intensidad de la pérdida en decibelios (dB). Así mismo, la OMS en el mismo año, indica que la pérdida de audición puede ser leve (26-40 dB), moderada (41-60 dB), severa (61-80 dB) o profunda (≥ 81 Db) en función del umbral de audición afectado. La discapacidad auditiva en su nivel más leve puede generar dificultad para escuchar sonidos suaves o diálogos en contextos con mucho ruido; en el nivel moderado genera dificultad para mantener conversaciones normales sin asistencia auditiva; una discapacidad auditiva severa hace indispensable el

uso de instrumentos de amplificación; la discapacidad auditiva profunda imposibilita la audición. Esta clasificación facilita la identificación del grado de apoyo necesario, pues las limitaciones funcionales y las necesidades de adaptación no son iguales para todos los individuos con discapacidad auditiva.

Otra clasificación puede desarrollarse de acuerdo con el momento en que se produce la pérdida auditiva, Jallu et al. (2019) generan una distinción entre sordera: sordera prelocutiva (ocurre antes de la adquisición del lenguaje oral) y sordera postlocutiva (se produce después de haber adquirido el lenguaje oral). Esta diferenciación es especialmente importante en contextos educativos, ya que condiciona el acceso al lenguaje oral y la necesidad de sistemas alternativos o complementarios de comunicación.

Desde el punto de vista médico, la discapacidad auditiva puede clasificarse según la parte del sistema auditivo afectada. Este criterio permite comprender el origen de la pérdida auditiva y orientar las intervenciones clínicas y tecnológicas. En este sentido la hipoacusia puede ser conductiva, cuando afecta el oído externo o medio y dificulta la conducción del sonido. La hipoacusia neurosensorial compromete el oído interno o el nervio auditivo. Finalmente, la hipoacusia mixta combina componentes conductivos y neurosensoriales (OMS, 2021).

Desde un enfoque funcional y comunicativo, Skliar (2003) plantea que no todas las personas con pérdida auditiva se identifican de la misma manera ni utilizan los mismos códigos lingüísticos. Las personas sordas, presentan pérdida auditiva severa o profunda y utilizan la lengua de señas como principal medio de comunicación, mientras que las personas con hipoacusia conservan restos auditivos funcionales y suelen emplear el lenguaje oral con apoyos técnicos. Este enfoque permite superar una visión exclusivamente médica y reconocer la dimensión cultural y lingüística de la sordera.

Cabe mencionar que la clasificación de la discapacidad auditiva no debe considerarse un proceso de etiquetado, sino más bien un instrumento analítico que posibilita el diseño de apoyos sociales, sanitarios y educativos que se adapten a las verdaderas necesidades individuales. En este sentido, la investigación de Morros-González et al. (2022) constituye una contribución importante al ámbito de la salud auditiva desde la perspectiva de la salud pública y el ciclo vital, al resaltar que la hipoacusia es una causa de discapacidad que requiere estrategias de prevención, identificación temprana y rehabilitación integral a lo largo de la vida, y no solo un enfoque clínico centrado en el umbral audiométrico.

Los datos presentados, demuestran una problemática social consistente, misma

que se profundiza debido a las brechas en el acceso a la educación de calidad, derivadas de manera particular de la realidad socioeconómica del país. Los estudiantes con discapacidad auditiva provenientes de entornos familiares con condiciones económicas medio-altas, tienen acceso a instituciones educativas especializadas particulares, centros terapéuticos y de estimulación, profesores sombra que les apoyan en el desarrollo académico, entre otros factores. Sin embargo, particularmente en zonas rurales, los estudiantes con discapacidad auditiva enfrentan barreras significativas para insertarse a la educación pública y tienen menos elementos de apoyo que atiendan su diversidad.

La enseñanza dirigida a estudiantes sordos ha pasado de métodos excluyentes a modelos educativos que consideran la diversidad lingüística como un factor esencial para la inclusión en las escuelas. Esta trayectoria histórica conlleva la aceptación de que la falta de acceso a un idioma natural restringe el aprendizaje. En este marco, “el aprendizaje del español como segunda lengua implica reconocer que los estudiantes sordos ya poseen una lengua natural (la lengua de señas) que fundamenta su acceso cognitivo y comunicativo” (Valencia-Méndez, 2022). Franco Segovia (2023), indica que la LSEC “constituye una lengua natural y completa que posibilita el desarrollo cognitivo, comunicativo y social

de los estudiantes con discapacidad auditiva dentro de contextos educativos inclusivos” (Franco Segovia, 2023), por ello debe ser considerada como una estructura lingüística completa que permite a los alumnos con discapacidad auditiva participar en contextos educativos, adquirir conocimiento y desarrollar habilidades comunicativas. Franco Segovia también enfatiza que los profesores deben tener un buen manejo de la gramática y los usos de la LSEC, además del alfabeto de señas, para poder lograr una inclusión efectiva.

El MENBB, considera además el enfoque de la Comunicación Total (CT), método que fomenta diversas maneras de comunicarse con el fin de impulsar la inclusión de alumnos sordos y el desarrollo del lenguaje. Paz Elez y Rodríguez Martín (2022) señalan que este enfoque “incluye gestos, lenguaje de señas, lectura labial y escritura para facilitar la comunicación e inclusión educativa”. La adopción de este enfoque en la educación de PcDA implica generar diseños educativos que incluyan distintos modos de comunicación para garantizar que todos los alumnos se involucren activamente en su proceso de formación.

En el panorama descrito, surge un elemento de gran importancia que tiene que ver con el rol educativo desempeñado por los padres o representantes de los estudiantes con discapacidad. La corresponsabilidad entre la familia y la escuela es un

elemento clave en los procesos educativos actuales ya que no solo se refiere a la comunicación entre ambos actores, sino que también incluye un compromiso activo y coordinado para el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la corresponsabilidad parental se manifiesta en el “compromiso activo y conjunto de los padres en el proceso educativo de sus hijos, y los resultados muestran que [...] a medida que aumenta la corresponsabilidad parental, también mejora significativamente el rendimiento académico de los estudiantes” (Montenegro De La Rosa, 2024, p. 15). La participación efectiva de las familias puede ayudar a disminuir las barreras comunicativas que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva, en este sentido Vinuesa, Ortiz & Núñez (2025) afirman que la corresponsabilidad “de la familia resulta ser una dimensión relevante; los padres no se deben considerar como netos acompañantes del proceso educativo, sino como agentes que, en asociación con los centros educativos, construyan contextos de aprendizaje inclusivos, solidarios y efectivos” (p. 319). Frente a lo planteado, el MENBB enfatiza en que la educación no es una responsabilidad exclusiva de la escuela, sino un proceso compartido que necesita colaboración continua, planificación conjunta y reconocimiento de las capacidades y limitaciones de cada parte, subrayando que el éxito educativo depende de

la articulación real y efectiva de roles entre las figuras educativas presentes en la escuela y las familias.

En base a lo anteriormente argumentado, la presente investigación busca analizar la incidencia de la corresponsabilidad escuela-familia en el proceso formativo en estudiantes con discapacidad auditiva de la Unidad Educativa Especializada Cotopaxi (UEEC), en el año lectivo 2025-2026, desde la perspectiva del Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural (MENBB). El estudio se fundamenta en la premisa de que la colaboración activa entre docentes, familias y comunidad sorda potencia la inclusión educativa, el desarrollo integral del estudiante y el cumplimiento efectivo del derecho a una educación bilingüe y bicultural.

Metodología

La presente investigación se elaboró bajo un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo. Siguiendo a Ragin (2007), la investigación cualitativa tiene como finalidad dar voz a grupos marginales, poco escuchados al interno de sus grupos sociales. El alcance de esta investigación es descriptivo-interpretativo, porque se enfoca en describir la corresponsabilidad escuela-familia desde las narraciones de los actores participantes, en este sentido “en la investigación con alcance descriptivo de tipo cualitativo, se buscó realizar

estudios de tipo fenomenológicos o narrativos constructivistas, que busquen describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno” (Galarza, 2020, p. 3). Para ello se desarrolló una triangulación de informantes, descrita por Valdés (2006) como una técnica para garantizar la cientificidad y rigurosidad en investigaciones cualitativas en el ámbito educativo. Se trabajó grupos focales y entrevistas en profundidad, tanto con los estudiantes de la Unidad Educativa Especializada Cotopaxi (UEEC), área discapacidad

auditiva, así como con representantes o cuidadores, docentes y autoridades; con la finalidad de recabar información sobre las dimensiones de estudio desde diferentes perspectivas y aportar mayor profundidad a los resultados.

Para el desarrollo de las entrevistas y grupos focales, se establecieron guías de preguntas que partieron de dimensiones y categorías identificadas a partir del MENBB y descritas en la siguiente tabla. Los instrumentos elaborados fueron validados por expertos en el área educativa, con más de 15 años de experiencia profesional e investigativa.

Tabla 1. Dimensiones y categorías de estudio

Dimensiones	Categorías
Enfoques y principio pedagógicos	Inclusión
Responsabilidad de la familia.	Programa “Educando en familia” Participación de la familia Representación de los padres de familia.
Sistema orgánico y administrativo	Organización administrativa. Distribución de niveles educativos.
Elementos considerados del Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para Personas con Discapacidad Auditiva (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019)	Aulas multigrado Talento humano específico. Equipo Multidisciplinario Infraestructura prevista por el Modelo Bilingüe Bicultural
Especificaciones pedagógico-curriculares del modelo bilingüe-bicultural	Niveles de la planificación curricular Adaptaciones curriculares Aprendizaje del español escrito como segunda lengua Metodologías del modelo bilingüe-bicultural
	Logro de aprendizajes imprescindibles y deseables. Evaluación de los aprendizajes Acción tutorial y el acompañamiento pedagógico Proyectos escolares

Nota: Elaborado por los investigadores

Los participantes fueron seleccionados a través de un criterio no probabilístico, intencional y estuvo constituida de la siguiente manera: de los 21 estudiantes con discapacidad auditiva, se trabajó con un grupo focal con 3 participantes, elegidos entre los que tienen un mejor manejo de la LSEc. El segundo grupo focal se desarrolló con 9 padres de familia/representantes de los estudiantes, elegidos en base a su disponibilidad a participar de la investigación. El tercer grupo focal se mantuvo con los 3 maestros del área (uno de ellos con discapacidad auditiva). Finalmente, se aplicó una entrevista al rector de la UEEC.

Es importante mencionar que, en el caso de los grupos focales en los que participaron personas con discapacidad auditiva, estos fueron desarrollados mediante LSEC, con la intervención directa de uno de los investigadores que tiene la misma condición (PcDA) y con el apoyo de un intérprete, que permitió traducir los aportes para que puedan ser registrados. Una vez recogida toda la información, se procedió a transcribirla y sistematizarla en una matriz de contenidos, a partir de la cual se desarrolló el análisis y la interpretación. En este proceso, se asignó un código a cada participante con la finalidad de no utilizar su nombre y garantizar su privacidad.

Tabla 1. Codificación de informantes

Grupo poblacional	Código asignado
Autoridades de la UEEC	AUEEC + número de participación
Docentes de la UEEC	DUEEC + número de participación
Estudiantes de la UEEC	EUEEC + número de participación
Padres de familia o representantes de la UEEC	RUEEC + número de participación

Nota: Elaborado por los investigadores

Resultados

Para analizar la incidencia de la corresponsabilidad escuela-familia en el proceso formativo en estudiantes con discapacidad auditiva de la UEEC, se consideró en primera instancia la dimensión “Enfoques y principios pedagógicos”. Uno de los enfoques centrales del modelo es la inclusión, vista desde dos perspectivas: la inclusión educativa

y la inclusión social. El MENBB considera que la inclusión corresponde al “proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de mayor participación en el aprendizaje, las culturas, las comunidades y de esta manera reducir la exclusión en la educación” (p.45). Respecto al grado de aplicabilidad de este enfoque en la realidad educativa y social de los estudiantes con discapacidad auditiva de

la UEEC, la autoridad entrevistada planteó que, a pesar de que la Institución cuenta con una limitada asignación de recursos, promueve la inclusión social y educativa al ofrecer instrumentos de comunicación y pedagógicos, como el LSEC y aprendizajes funcionales, que no se limitan al currículo sino buscan que los estudiantes desarrollen competencias para defenderse en su entorno educativo y social. El informante enfatiza que este proceso se basa en la colaboración entre maestros, familias e institución para satisfacer sus necesidades de manera integral. En la misma línea, la docente AUEEC1 indicó que se ha iniciado la implementación del MENBB y, a través del trabajo en equipo y metodologías adaptadas se favorece el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad auditiva. Desde la perspectiva de la informante, para garantizar la inclusión tanto educativa como social, se deben redoblar esfuerzos en cuanto al aprendizaje de la LSEC, aunque en este aspecto se requiere un mayor compromiso de las familias; añade además que, pese a que el MENBB es una herramienta importante para fomentar la inclusión de este grupo, la comunidad educativa necesita capacitación para su correcta implementación. De manera parecida, otro representante de los docentes (DUEEC2) considera que el MENBB como herramienta para la inclusión, presenta limitaciones, puesto que desde su punto de vista no fue desarrollado PcDA, sino como adaptación del modelo regular, lo que limita su efectividad. Destaca la necesidad de considerar directamente a la comunidad sorda para diseñar procesos formativos más pertinentes y funcionales. Por otro lado, el informante

DUEEC3 manifiesta que en la UEEC los estudiantes con discapacidad auditiva reciben enseñanza en LSEC, lo que mejora su inclusión educativa y social, también resalta la presencia de docentes con discapacidad auditiva, que juegan un rol central en la adquisición de la LSEC y la cultura sorda.

Con relación al enfoque inclusivo, la percepción de los padres de familia/representantes, es que los estudiantes con discapacidad auditiva se sienten parte de una comunidad en la UEEC, gracias también a que se promueve la participación en diversas actividades escolares curriculares y extracurriculares (RUEEC1). La madre de familia de una estudiante que se integró hace poco a la Institución, considera que, por parte de los maestros y la comunidad educativa existe una buena recepción, lo que le genera expectativas positivas sobre el desarrollo de su hija. Además, al observar la presencia de uno de los investigadores que tiene discapacidad auditiva, se encuentra culminando su carrera universitaria y que es egresado de la UEEC, la representante expresa la esperanza de que su hija pueda, alcanzar metas importantes en su desarrollo académico (RUEEC2). Lo que se ha manifestado hasta el momento respecto a la inclusión educativa de los estudiantes sordos, se corrobora con lo que los estudiantes manifiestan, puesto que a través del lenguaje de señas expresan que se sienten parte de su grupo de pares y de la Institución.

La siguiente dimensión investigada enfatiza en el rol y la responsabilidad de la familia en la formación de PcDA. El MENBB recomienda la implementación del programa “Educando en

familia”, mismo que se aplica a escala nacional en el sistema educativo con la finalidad de “promover la participación corresponsable de padres y madres de familia y/o representantes para fortalecer sus capacidades en procesos de apoyo a sus hijos e hijas, para que ellos y ellas logren un desarrollo integral” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p.69). En el MENBB, el programa “Educando en familia” adopta una relevancia particular como un espacio en el que, los padres de familia/representantes comparten el reto de ayudar a sus representados a enfrentar las barreras comunicativas e insertarse de manera adecuada en el proceso educativo y en su entorno social. En este sentido, la autoridad de la UEEC plantea que, desde la Institución, anualmente se desarrolla una planificación de los talleres “educando en familia”, en los que se han abordado diversas temáticas y que han servido para impulsar en el entorno familiar, la adquisición del LSEC, con la finalidad de mejorar la comunicación familiar y el bienestar integral de los alumnos. Los talleres que se dictan periódicamente están enfocados en el bienestar, la convivencia y la aceptación de las personas sordas. Estos espacios han servido a que los padres de familia del área discapacidad auditiva, muestren un mayor nivel de cohesión entre ellos, con relación a otros grupos. Otro elemento que es importante destacar es que, de acuerdo con la primera autoridad de la UEEC, se cuenta con un comité central de padres, el cual es elegido en una asamblea general y que se involucra de manera activa en el bienestar de la comunidad educativa. Este comité apoya la administración de recursos, obras y

ayudas, y hasta lleva a cabo autogestión frente a entidades privadas.

Por su parte, los docentes, indican que en los talleres “Educando en familia”, se han desarrollado con una óptica vivencial, abordando temas relacionados con salud y bienestar, como, por ejemplo: cuidados ante las enfermedades respiratorias, la Covid19, educación para la sexualidad, abuso de alcohol y drogas, entre otros temas. El informante resalta la relevancia de abordar este tipo de temáticas en virtud de que, debido al escaso manejo de LSEC por parte de los familiares y representantes, se afecta la comunicación en el hogar, lo cual pone a los estudiantes sordos en una posición de vulnerabilidad, puesto que podrían ser víctimas de maltratos o abusos y no poder comunicarlo adecuadamente a sus adultos de referencia. A pesar de esto, la percepción del docente es que el trabajo con las familias resulta complejo debido a la baja participación y compromiso de los padres de familia en procesos formativos, lo que dificulta un acompañamiento más efectivo (DUEEC1). Otro representante de los docentes manifiesta que, a pesar de los esfuerzos realizados por la UEEC, existe muy poco compromiso de los padres de familia para participar activamente en estos talleres, manifiesta incluso que en algunos casos existe un nivel de rechazo hacia el aprendizaje de la LSEC, que es vista como algo que debe ser manejado por el estudiante sordo y la escuela, pero no por la familia y que en algunos casos incluso las familias no quieren que los estudiantes usen la LSEC en público (DUEEC2). Frente a las dificultades manifestadas y a la falta de disponibilidad de tiempo de los representantes, el docente

DUEEC1 narra una práctica innovadora que está llevando a cabo para que los propios estudiantes con discapacidad auditiva funjan como mediadores del aprendizaje de la LSEC en sus hogares. El maestro explica que cada día enseña una seña relacionada con una dependencia o actividad del hogar, el niño en casa escribir la seña, deletrear y hacer la seña junto a su representante y grabar un video para enviarlo al profesor. Esta estrategia le garantiza al maestro que el padre o madre de familia se involucre directamente en el aprendizaje de su hijo/a y se familiarice con la LSEC.

Los padres de familia participantes (RUEEC6, RUEEC7, RUEEC9) confirman que la UEEC ha generado espacios de dialogo y aprendizaje para los representantes de los estudiantes con discapacidad auditiva, aseveran que los talleres de LSEC son muy útiles para fortalecer la comunicación con sus hijos; mientras que el informante RUEEC8 resalta que se abordaron temáticas relacionadas con el desarrollo socioemocional, lo que le dio herramientas importantes para comprender más a fondo los sentimientos de su hijo. Otro dato importante es que uno de los representantes reconoce que el LSEC es una lengua propia, que les permite a las personas con discapacidad auditiva comunicarse efectivamente y construir su propia cultura (RUEEC4). Los padres de familia expresan que cuando tienen dificultades graves de comprensión con sus hijos, pueden recurrir a los docentes como intérpretes y ellos se han mostrado disponibles a mediar la comunicación entre los niños y jóvenes sordos y sus familiares (RUEEC1). Finalmente, los tres estudiantes participantes confirman que sus padres y

representantes han acudido a talleres en la UEEC y que esto les ha permitido iniciarse en la adquisición de la LSEC, lo que ha fortalecido la comunicación en el hogar. Además, indican que la comunicación y conexión con sus familias mejora principalmente con las madres, quienes presentan un mayor dominio de la LSEC, mientras que con los padres aún existen dificultades debido a la limitada práctica y disponibilidad (EUEEC1, EUEEC2, EUEEC3). En conclusión, con relación a los talleres “Educando en familia”, todos los actores participantes en el estudio confirman que estos se han desarrollado periódicamente en la UEEC y han abordado diferentes temáticas, contribuyendo a una mejor comunicación y comprensión en el hogar. Sin embargo, se evidencia, que por diferentes razones (principalmente cuestiones laborales) no siempre existe un adecuado compromiso y constancia de las familias para participar en estos espacios formativos.

La siguiente dimensión evaluada responde a la organización orgánica y administrativa. El MENBB establece que las instituciones educativas especializadas (IEE), son entidades que brindan “servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad auditiva y promueven el desarrollo de habilidades para mejorar su calidad de vida, para promover su comunicación a través de diversas estrategias que fomenten la autonomía, la independencia y la autodeterminación”, dentro de ellas “los profesionales y los estudiantes deben cumplir con el horario y las disposiciones emitidas por el Ministerio de Educación” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p.54).

De acuerdo con la información proporcionada por la autoridad de la UEEC, esta cuenta con 151 estudiantes con diferentes necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad, de los cuales 21 son PcDA. La UEEC se encuentra situada en la parroquia Ignacio Flores de la ciudad de Latacunga, por lo que responde la Dirección Distrital 05D01. La UEEC organiza su estructura administrativa en bloques distintos de acuerdo con las necesidades educativas de los alumnos, dividiéndolos por áreas: auditiva, visual e intelectual para asegurar espacios apropiados. En este sentido, se cuenta con un rector y directores por cada bloque. A pesar de sus limitaciones en términos de personal, la entidad coordina sus necesidades con los distritos educativos locales y recibe apoyo en cuanto a profesionales, formación y recursos (AUEEC1).

En el área de discapacidad auditiva, el entrevistado indicó que están organizados por niveles y necesidades, en aulas multigrado, tal como lo señala el MENBB, y se asigna un profesor especializado para cada uno de estos grupos. Los alumnos más pequeños son atendidos por un maestro nativo de la LSEC, los de educación básica media por un intérprete que cubre las áreas del currículum y los estudiantes de bachillerato por un profesor que enseña materias más complejas y destrezas prácticas. Esta organización posibilita una educación completa, fusionando los contenidos académicos con métodos para la vida diaria y la independencia de los alumnos, aunque se cumple parcialmente con lo que establece el MENBB, en relación a que el talento humano específico requerido para atender adecuadamente la discapacidad

auditiva estará compuesto por docentes sordos, modelos lingüísticos sordos, intérpretes de LSEC y personal de apoyo. Además, el MENBB requiere la existencia de un equipo multidisciplinario, conformado por un psicólogo educativo, psicólogo clínico, terapeuta del lenguaje y terapeuta ocupacional. La autoridad indica que la UEEC cuenta con un equipo conformado por un psicólogo, terapeuta del lenguaje, pero que requieren que se les asigne una partida presupuestaria para la contratación de un trabajador social (AUEEC1). A pesar de que, la UEEC no cuenta con el equipo de talento humano descrito en el MENBB, los estudiantes que participaron en el grupo focal manifiestan que se sienten cómodos y apoyados por el equipo de docentes y figuras formativas de la UEEC, reconociendo que, aunque algunas materias son difíciles, el acompañamiento les permite aprender y desarrollarse integralmente (EUEEC1, EUEEC2, EUEEC3). Por su parte los padres de familia consideran que el equipo de docentes, intérpretes, psicólogos y demás figuras formativas están aportando significativamente al aprendizaje y desarrollo integral de sus hijos, señalando que los profesores les han ayudado a adquirir herramientas fundamentales para desenvolverse y defenderse en distintos contextos (RUEEC7).

Con relación con la infraestructura, el MENBB plantea la necesidad de que las IEE que van a trabajar con estudiantes con discapacidad auditiva estén equipadas con: un laboratorio de computación y un aula con equipos de producción multimedia (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p.66); aulas específicas para estudiantes con

discapacidad; biblioteca y zonas verdes y de esparcimiento. En este sentido, a nivel directivo de la UEEC se indica que no cuentan con un laboratorio de computación completo; aunque disponen de algunas computadoras desactualizadas, estas solo ofrecen un soporte parcial. Para mejorar el aprendizaje visual de los alumnos, la institución admite que sería necesario implementar un centro de cómputo apropiado. La autoridad indica que tampoco se cuenta con el aula multimedia, ni con la biblioteca. Sin embargo, los estudiantes con discapacidad auditiva están distribuidos en tres aulas multigrado y cuentan con grandes áreas de esparcimiento y verdes, tales como jardines, canchas, y huertos escolares. Estos espacios posibilitan que los alumnos realicen actividades al aire libre, promueven la conexión con la naturaleza y el desarrollo de actividades productivas, incorporando aprendizajes vivenciales para toda la comunidad educativa (AUEEC1). Los estudiantes confirman que, los espacios de la UEEC como los cinco patios, fortalecen su aprendizaje y desarrollo integral al permitirles realizar actividades recreativas (EUEEC1, EUEEC2, EUEEC3). Por su parte, un representante de los padres de familia (RUEEC8), considera que, pese a que la UEEC cuenta con una infraestructura amplia, la organización en aulas multigrado no favorece adecuadamente el desarrollo de los estudiantes PcDA. Desde su perspectiva, estos estudiantes tienen diferencias individuales muy marcadas y al estar agrupados por subnivel y no por grado, se limitan sus posibilidades de aprendizaje. Los otros padres de familia coinciden que desde las autoridades distritales y nacionales, se debería dar mayor atención a los estudiantes

con este tipo de discapacidad y garantizar más recursos humanos y materiales para que su diversidad esté adecuadamente atendida. Lo que se ha evidenciado en este punto es que, el MENBB plantea metas ambiciosas respecto a las condiciones infraestructurales y de recursos humanos que deberían tener las IEE, sin embargo, la asignación presupuestaria que reciben las instituciones no permite garantizar el cumplimiento de estas políticas públicas a pesar de los esfuerzos realizados por las autoridades y docentes para gestionar eficientemente el presupuesto, así como de los padres de familia en cuestiones de autogestión.

La siguiente dimensión de análisis, tiene relación también con la parte de responsabilidad que tiene la escuela frente a la formación de estudiantes con discapacidad auditiva. En este punto se analiza la aplicación de las especificaciones pedagógico-curriculares. El MENBB establece que las IEE que trabajan con personas con PcDA, en el nivel macro, deberán aplicar el currículo nacional con algunas consideraciones: “Para dar respuesta a las particularidades y características de los estudiantes sordos, se considera necesario priorizar los aprendizajes imprescindibles sobre los deseables para aquellos estudiantes que presentan multidiscapacidad” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p.83) mientras que “para aquellos estudiantes que presentan solamente discapacidad auditiva se tomarán en cuenta los aprendizajes imprescindibles y deseables para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p.83). En el nivel meso curricular, las IEE deberán estructurar el Proyecto Curricular

Institucional (PCI), el Plan Curricular Anual (PCA) y el PEI (Plan Educativo Institucional), tal como consta en los Art. 53 RLOEI y 33 LOEI. En el nivel micro, el MENBB establece que cada IEE tendrá su propio formato, mismo que deberá contener “elementos esenciales tales como: fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p.99), además está previsto que se puedan realizar adaptaciones curriculares de grado 1,2 y 3, así como, en el caso de tener discapacidades asociadas a la discapacidad auditiva, se desarrollarán planes centrados en la persona (PCP). El logro de los aprendizajes será medido mediante la evaluación de tipo diagnóstico, formativo y de rendimiento, y se establecerá la promoción del estudiante al siguiente nivel.

Con respecto a la planificación curricular, los docentes mencionan que la están desarrollando con base en el currículo nacional, siguiendo el formato de unidades didácticas (DUEEC1). Manifiestan además que en el área auditiva la planificación se ajusta a través de instrumentos visuales y LSEC proporcionados por la Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador (FENASEC), dando prioridad a estrategias gráficas y significativas para el aprendizaje (DUEEC2).

Los docentes de la UEEC área discapacidad auditiva desarrollan adaptaciones curriculares, las cuales responden a las diferencias individuales de los estudiantes, mismas que se relacionan con su discapacidad pero que en varios casos se agravan debido al escaso apoyo familiar, por lo que, estudiantes

que se encuentran ubicados en el mismo grado de EGB requieren adaptaciones diferenciadas (DUEEC1). Otro informante manifiesta que las adaptaciones curriculares se hacen a través de la selección y síntesis de contenidos fundamentales extraídos de los textos del Ministerio de Educación, adecuándolos a las habilidades y al ritmo con el que aprenden los estudiantes con problemas auditivos (DUEEC2).

El testimonio de los docentes evidencia que la UEEC lleva a cabo programas de transición hacia la vida adulta dentro del plan centrado en la persona, poniendo énfasis en competencias prácticas, como la gestión económica y la preparación de comida, con el objetivo de promover la autonomía y la integración social y laboral de los alumnos con discapacidad auditiva (DUEEC1).

El MENBB establece que las IEE que trabajen con estudiantes con discapacidad auditiva, deberán enseñar el español escrito como segunda lengua, puesto que “la lengua escrita corresponde al español, al que el estudiante con discapacidad auditiva accede desde su propia lengua y le permite la reflexión, el ingreso al mundo de la información, del conocimiento científico, humanístico y de comunicación con el entorno oyente (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p.42). Respecto a este punto, los docentes exponen que en la UEEC se fortalece el aprendizaje del español escrito como segunda lengua mediante estrategias basadas en la seña, el deletreo, el uso de imágenes y pictogramas, priorizando la gramática básica y funcional (DUEEC1). Por otro lado, el docente DUEEC2 indica que

la enseñanza del español escrito se apoya en estrategias visuales, como el uso de imágenes, expresiones y sinónimos, favoreciendo la asociación de significados. Sin embargo, menciona que algunos estudiantes presentan dificultades para consolidar los aprendizajes debido a la sobrecarga de información y la falta de práctica continua fuera del aula. Por su parte, los estudiantes manifiestan que aprenden el español escrito como segunda lengua partiendo del aprendizaje de la LSEC, trasladando el significado de las señas al texto escrito. Un representante de los padres de familia indica que sus representados no escriben frases completas, pero que sí comprenden y dominan el conocimiento básico del lenguaje escrito (RUEEC3), esto puede explicarse comprendiendo que el LSEC tiene una estructura gramatical diferente al español, lo que puede generar una interferencia lingüística en los estudiantes.

Con respecto a las metodologías de enseñanza, el MENBB considera que en este contexto se deben priorizar: la enseñanza vivencial (basada en la resolución de problemas contextualizados), aprendizaje basado en la experiencia (exploración, autoexploración) y la asociación simple imagen-seña y palabra. Los informantes resaltan que los docentes en la UEEC utilizan las metodologías del modelo bilingüe-bicultural en todos los campos, empleando una combinación de palabras, señas e imágenes para ayudar a entender los conceptos. Sin embargo, admite que requerirían procesos de capacitación para actualizar las estrategias de aula (DUEEC1). Por otro lado, otro informante considera que

se emplean materiales educativos visuales en los cuales imagen y palabra se vinculan y se explica utilizando la expresión, lo que fortalece el entendimiento de los alumnos (DUEEC3). La información aportada en este punto por los docentes, se confirma en el grupo focal desarrollado con los estudiantes, quienes señalan que en las clases se valora la cultura sorda y la LSEC mediante estrategias visuales y participativas, como el uso de imágenes, la explicación de significados y la demostración práctica de señas, lo que facilita la comprensión y el aprendizaje. Los estudiantes que participaron en el grupo focal expresaron que la formación en la UEEC les permite adquirir competencias para la vida adulta mediante actividades prácticas en el aula, como limpieza, organización y talleres de cocina, que pueden aplicar en su hogar.

A pesar de todos los esfuerzos realizados por la comunidad educativa, los informantes consideran que se logra cubrir parcialmente los aprendizajes imprescindibles en los estudiantes con discapacidad auditiva, debido a limitaciones como la falta de apoyo familiar y la obligatoriedad de que los estudiantes sigan el currículo regular, con limitadas adaptaciones (DUEEC1). Para obtener mejores resultados, se seleccionan los contenidos más relevantes de los libros del Ministerio, considerando que el aprendizaje de los estudiantes sordos difiere del de los oyentes y debe adaptarse a sus necesidades y capacidades (DUEEC3).

Respecto al proceso de evaluación de aprendizajes, los informantes señalan que realiza mediante pruebas gráficas y de opción múltiple, respetando la gramática propia

de la LSEC. Se prioriza la comprensión y el reconocimiento de señas y vocabulario por encima de la escritura, buscando que los estudiantes razonen y se desenvuelvan funcionalmente (DUEEC2). Uno de los representantes/padres de familia participantes, indica que, pese a que su hijo está demostrando avances positivos, el alcance de los logros de aprendizaje no es comparable con la escuela regular (RUEEC4). Esta percepción refleja la dificultad para superar las barreras comunicativas que enfrentan las PcDA.

El MENBB considera que los docentes deberán desarrollar acción tutorial, entendida como “estrategias de orientación educativa, direccionadas al acompañamiento académico, pedagógico y socio-afectivo de los estudiantes” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p.95), este tipo de trabajo educativo aporta a la formación integral del estudiante. Los informantes señalan que la acción tutorial se desarrolla tanto a través del refuerzo académico enfocado en el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes de conformidad con necesidades específicas de cada uno; pero también comprende la atención a padres de familia, a través de reuniones o llamadas telefónicas, con la finalidad de orientarles respecto a las necesidades educativas y de desarrollo de sus representados (DUEEC1, DUEEC2).

Otro aspecto relevante del modelo educativo es que sugiere la utilización de proyectos escolares considerados como “espacios académicos de aprendizaje interactivo, donde se trabaja en equipos en temáticas de interés común utilizando la metodología del aprendizaje basada, en proyectos con un

enfoque interdisciplinario” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p.95), este tipo de proyectos fortalece las competencias investigadoras de los estudiantes, así como su capacidad para la resolución de problemas reales de su entorno. Los informantes señalan que la UEEC ha organizado proyectos escolares relacionados con el desarrollo de huertos orgánicos y la producción de pulseras artesanales, actividades que permitieron generar en los estudiantes una conciencia de emprendimiento, así como la capacidad de producir y comercializar pequeños productos en un medio protegido (la escuela), en el que se implementa un ejercicio de simulación de un contexto productivo real (DUEEC1). Los estudiantes que participaron en el grupo focal resaltaron que este tipo de actividades, no solo les permite desarrollar habilidades prácticas, sino también socializar con sus compañeros y aprender a trabajar en equipo para conseguir objetivos comunes, superando las barreras en el plano comunicativo.

Conclusiones

La inclusión educativa de personas con discapacidad auditiva enfrenta importantes retos en relación con las barreras comunicativas que genera esta condición, para ello, el Ministerio de Educación del Ecuador en el 2019, propone el Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural (MENBB), que reconoce a la LSEC como la lengua natural de las PcDA, y al español escrito como segunda lengua, promoviendo una educación bilingüe y la bicultural. Este modelo enfatiza en la importancia de la corresponsabilidad escuela familia, para garantizar una educación

integral e inclusiva, en línea con lo planteado por Ainscow (2025) quien menciona que la colaboración entre la escuela, la familia, y otros agentes de la comunidad contribuye a la reducción de la polarización de alumnos que se encuentran en situaciones marginales. En este sentido se ha analizado corresponsabilidad escuela-familia desde las dimensiones y categorías del MENBB, concluyendo que: la UEEC, a través de sus autoridades y docentes, ha gestionado eficientemente el proceso educativo de PcDA, en el marco de los recursos económicos que recibe por parte del sistema público, sin embargo, estos recursos no son suficientes para implementar todos los requerimientos técnicos y operativos previstos por el MENBB. Los representantes de los estudiantes indican que, para atender adecuadamente las necesidades de los estudiantes sordos se debería contar con aulas y docentes por grado y con los laboratorios previstos por el MENBB. A nivel curricular, se demuestra que los docentes están aplicando las indicaciones del MENBB respecto a la planificación, metodologías, adquisición del LSEC, aprendizaje del español escrito como segunda lengua, acción tutorial, proyectos escolares entre otros aspectos, lo que genera una adecuada percepción del trabajo de la IEE por parte de los padres de familia, así como, en las narrativas de los estudiantes quienes manifiestan que se sienten parte de la Institución y de su grupo de pares y que los aprendizajes que están desarrollando son funcionales para su desarrollo. Sin embargo, por parte de los docentes se evidencia que, los resultados académicos de los estudiantes en relación a los indicadores establecidos en

el currículo, podrían ser mejores si contaran con mayor apoyo en el hogar por parte de sus familias, sobre todo por lo que respecta la adquisición de la LSEC que facilitaría la comunicación y por consecuencia el proceso de aprendizaje.

Literatura Citada

- Ainscow, M. (2025). Un giro inclusivo a la equidad: Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos (Vol. 190). Narcea Ediciones
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). (2025). *Estadísticas de discapacidad en Ecuador* [Datos y bases de datos].
- De la Paz Elez, P., & Rodríguez Martín, V. (2022). El alumnado sordo en las aulas, educación bilingüe inclusiva: revisión sistemática. *REVISIÓN HUMANA. Revista Internacional de Humanidades / Revista Internacional de Humanidades*, 13(2), 1–11. <https://doi.org/10.37819/revhuman.v13i2.1120>
- Echeita, G. (2016). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(2). <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>
- Franco Segovia, Á. M. (2023). *La lengua de señas ecuatoriana para la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva*. *Polo del Conocimiento*, 8(2), 457–469. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i2.5201>

- Galarza, C. A. R. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciaAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2022). *Resultados del Censo de Población y Vivienda 2022: Dificultades funcionales y discapacidad en Ecuador*.
- Jallu, A. S., Hussain, T., Hamid, W. U., & Pampori, R. A. (2019). Prelingual deafness: An overview of treatment outcome. *Indian Journal of Otolaryngology and Head & Neck Surgery*, 71(Suppl 2), 1078-1089
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos : perspectivas educativas*. Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para Personas con Discapacidad Auditiva*.
- Montenegro De La Rosa, Marilin Alexandra (2024). Corresponsabilidad parental y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes en educación general básica. La Libertad. UPSE, Matriz. Instituto de Postgrado. 100p.
- Morros-González, E., Morsch, P., Hommes, C., Vega, E. & Cano-Gutiérrez, C. (2022). *Retomando los sonidos: Prevención de la hipoacusia y rehabilitación auditiva en las personas mayores*. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 46, e86.
- ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.
- Organización Mundial de la Salud (2021). Informe mundial sobre la audición. Organización Mundial de la Salud. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
- Pérez Pedregosa, A. B. (2023). La educación inclusiva y la atención a la diversidad. *Revista RETOS XXI*, 7(1). <https://doi.org/10.30827/retosxxi.7.2023.28152>
- Ragin, C. C. (2007). La construcción de la investigación social: Introducción a los métodos y su diversidad (C. Morales de Setién Ravina, Trad.). Siglo del Hombre Editores; Universidad de los Andes.
- Secretaría Nacional de Planificación. (2025). Plan Nacional de Desarrollo “Ecuador No se detiene” 2025-2029. Gobierno de la República del Ecuador.
- Skliar, C. (2003). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC.

- Valdés, A. A. (2006). La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 5(10), 11-38.
- Valencia-Méndez, D. L. (2022). Textos escritos en español como segunda lengua por estudiantes Sordos bilingües: un análisis desde la lingüística sistémico-funcional. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 13-30. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a01>
- Vinueza-Vinueza, D. J., Ortiz-Mancero, M. E., & Nuñez-Naranjo, A. F. (2025). La inclusión educativa y el rol de la familia: colaboración entre el hogar y la escuela para el éxito académico. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(3), 317–333. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n3.2025.317-333>