

Luces y sombras en la inclusión educativa del alumnado con discapacidad auditiva desde la mirada de las familias¹

Lights and shadows in the educational inclusion of hearing-impaired pupils from the point of view of families

Resumen

Este estudio se encuadra en una investigación más amplia sobre la educación inclusiva desarrollada en el Territorio Histórico de Bizkaia. En este caso, se pone el foco en la realidad del alumnado con discapacidad auditiva dentro de las etapas de infantil y primaria, en concreto, hemos querido, de mano de las familias y asociaciones que trabajan con ellas, conocer cuál es el concepto de inclusión educativa que manejan y dónde se encuentran los elementos que pueden estar obstaculizando y apoyando la misma. Para ello, nos hemos basado en una investigación cualitativa en la que, a través de instrumentos como la entrevista, el cuestionario o los grupos focales, hemos podido reiterar algunos de los aportes que investigaciones previas reflejan. El estudio desarrollado con estas familias nos lleva a concluir que, entre otros aspectos, todavía existe una significativa distorsión entre los principios promulgados por las políticas educativas y una inclusión real; junto con algunos elementos obstaculizadores de la inclusión, también se rescatan otros que están operando como facilitadores, véase una adecuada formación y sensibilización de agentes educativos o una comunicación y colaboración efectiva entre la escuela y la familia.

Palabras clave

Educación inclusiva, sordera, escuela, familia, comunidad.

Abstract

This study is part of a broader research on inclusive education developed in the Historical Territory of Biscay. In this case, the focus is on the reality of pupils with hearing impairment in the infant and primary stages, specifically, we wanted to find out from the families and associations that work with them, what is the concept of educational inclusion that they handle, and where are the elements that may be hindering and supporting it. To do this, we have based ourselves on qualitative research in which, through instruments such as interviews, questionnaires and focus groups, we have been able to reiterate some of the contributions reflected in previous research. The study carried out with these families leads us to conclude that, among other aspects, there is still a significant distortion between the principles promulgated by educational policies and real inclusion; together with some elements that hinder inclusion, we also found others that are operating as facilitators, such as adequate training and awareness-raising of educational agents or effective communication and collaboration between the school and the family.

Keywords

Inclusive education, deafness, school, family, community.

¹ El presente artículo se enmarca en una investigación más amplia sobre la educación inclusiva titulada *¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? Una investigación participativa en Cantabria y el País Vasco / What is inclusive education missing? A participatory research project in Cantabria and País Vasco* (PID2019-108775RB-C42. IP. Teresa Susinos y Susana Rojas). Concretamente, se trata de un estudio llevado a cabo en el Territorio Histórico de Bizkaia con familias de alumnado con discapacidad auditiva.

Leire Andrés Saralegui

<andresleyre7@gmail.com>

Centro Formativo Otxarkoaga.
España

Paula Juaristi Salom

<paulajuaristi13@gmail.com>

Escuela infantil Txanogorritxu.
España

Monike Gezuraga Amundarain

<monike.gezuraga@ehu.eus>

Universidad del País Vasco. España

Leire Darretxe Urrutxi

<leire.darretxe@ehu.eus>

Universidad del País Vasco. España



Para citar:

Andrés Saralegui, L., Juaristi Salom, P., Gezuraga Amundarain, M. y Darretxe Urrutxi, L. (2023). Luces y sombras en la inclusión educativa del alumnado con discapacidad auditiva desde la mirada de las familias. *Revista Española de Discapacidad*, 11(2), 85-100.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.02.05>>

Fecha de recepción: 15-02-2023

Fecha de aceptación: 29-05-2023



1. Marco teórico

1.1. Discapacidad auditiva

Hablamos de discapacidad auditiva cuando se da una pérdida o anomalía de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo (Cardona et al., 2010; Carrascosa, 2015). El alumnado con discapacidad auditiva es muy heterogéneo; podemos encontrarnos con alumnado con sordera unilateral o bilateral, sordera leve, sordera severa o profunda, con prótesis auditivas o sin ellas, con una sordera que es congénita o es sobrevenida por un accidente o enfermedad, etc. Esta heterogeneidad, así como la respuesta que, desde la medicina, desde la familia, desde el contexto más extenso, se vaya dando al niño o a la niña, van a incidir en su desarrollo integral (López-Vélez et al., 2021; Rodríguez, 2015; Trinidad y Jáudenes, 2011). Esta discapacidad puede acarrear, en distintos niveles, implicaciones relacionadas con:

- El control y el conocimiento de lo que sucede en el contexto más cercano. El déficit auditivo implica una desconexión con el entorno y merma las posibilidades de relación con este y el conocimiento del mismo (Domínguez, 2009; Gobierno Vasco, 2020a).
- Acceso a la información y nuevas experiencias. A través de la audición, el individuo controla y configura el entorno. La ausencia de audición hace que el número de sonidos, ruidos, tonos de voz, comentarios que van a llamar su atención sea menor (Gobierno Vasco, 2020a; Marchesi, 2003).
- Desarrollo del lenguaje. La persona desarrolla el lenguaje en contextos de interacción verbal con las personas de su alrededor por medio de la audición (Benito, 2015; Gobierno Vasco, 2020a; López-Velez et al., 2021). En el caso del menor con sordera las experiencias comunicativas en lengua oral son más pobres y es por ello que ese desarrollo se verá afectado siendo necesarios en algunos casos los sistemas aumentativos o alternativos de lenguaje.
- Desarrollo de funciones cognitivas superiores (Benito, 2015; Domínguez, 2009; Gobierno Vasco, 2020a). El lenguaje es el instrumento que permite desarrollar funciones como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento y en la medida en que este se ve comprometido, estas también pueden ser alteradas.
- Desarrollo social y emocional (Alegre y Villar, 2019; Benito, 2015; Gobierno Vasco, 2020a). El hecho de que en mayor o menor medida se dé una dificultad de conexión con el mundo sonoro y en el empleo y desarrollo del lenguaje, puede hacer que el menor interiorice y/o exprese sentimientos con dificultad. Las interacciones dentro del contexto familiar, escolar y con sus iguales en general, también pueden verse afectadas y habitualmente también se identifica una dificultad a la hora de interiorizar normas sociales tan necesarias, por ejemplo, en los juegos entre iguales.

1.2. Educación inclusiva

El concepto de educación inclusiva tiene un fuerte componente ideológico y político, así que, dependiendo del marco, del contexto, puede entenderse de diversa forma: desde un enfoque unido a lo curricular; desde uno unido a procesos de calidad; o desde un enfoque relacionado con los derechos de las personas. Stainback y Stainback (1992) utilizan el término de educación inclusiva para referirse al proceso mediante el cual

todas las personas, sin distinción, tienen la oportunidad de tomar parte en las aulas ordinarias, haciendo también referencia a la idea de construcción de comunidad. Por su parte, Darretxe et al. (2021) hablan de la escuela inclusiva como una postura política y un proyecto ético señalando que “la educación inclusiva es un proyecto de sociedad democrática, que implica unas acciones políticas dirigidas a lograr que tanto la educación como la sociedad tomen formas más inclusivas” (p.12). A lo largo de la historia, podríamos decir que se han desarrollado distintos modelos de respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y partiendo de la situación e identificación de exclusión, se han ido dando pasos hacia el planteamiento de la educación especial, pasando por la idea de integración, hasta que hemos llegado a la educación inclusiva (Ainscow, 2012; Etxabe et al., 2018). En este sentido, Echeita-Sarrionandia (2022) matiza que se está avanzando hacia un modelo que se podría denominar ecológico, sistémico y multiagencia que intenta superar aquellos de intervención individual (médico) centrados en las limitaciones del alumnado. No obstante, según Rogero-García et al. (2022) actualmente en España se sigue criticando la falta de inclusión en los centros ordinarios.

Dentro de un marco de escuela Inclusiva el sistema educativo debe garantizar el acceso, la permanencia y el éxito educativo de todo el alumnado (Gómez, 2013; Paz-Maldonado, 2020; Marchesi, 2003), lo que significa dar una respuesta universal y equitativa a la heterogeneidad de alumnado que en el día a día nos encontramos en las aulas (Barrio de la Puente, 2009; Graham, 2019). El Gobierno Vasco y, por ende, su Departamento de Educación, así lo reconoce en varios de sus documentos oficiales relativos a la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Gobierno Vasco, 2020a, 2020b, 2021). El Gobierno Vasco, dentro del nuevo contexto en el que nos encontramos, reconoce la necesidad de actualizar la normativa sobre la respuesta a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva. Un intento de avance en la misma es el *Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva (2019-2022)* que señala como objetivo: “promover políticas y prácticas inclusivas a través del desarrollo de actuaciones estructurales en todo el sistema educativo vasco” (p. 21) Este plan señala que:

Todo el alumnado debe alcanzar el nivel de logro de las competencias básicas transversales y disciplinares que le permita incorporarse a la vida adulta y seguir desarrollándolas, manteniéndolas y actualizándolas mediante el aprendizaje permanente para alcanzar el éxito en su proyecto personal. (Gobierno Vasco, 2019, p. 45)

1.3. Educación inclusiva del alumnado con discapacidad auditiva

En concreto, y en lo que al alumnado con discapacidad auditiva se refiere, existe una respuesta en la que, como en otros casos de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, las ayudas pivotan alrededor de una evaluación psicopedagógica (Decreto 118/1998), que será la que determine en qué nivel han de situarse estas (intensidad, tipología, etc.). Normativa que necesita de una urgente actualización, mientras que el Departamento se ha ido dotando de diversos planes, guías, estrategias que pretenden presentar una suerte de renovación/adequación en materia de atención a la diversidad². El Departamento de Educación del Gobierno Vasco está avanzado desde un modelo terapéutico más centrado en el déficit del

² A continuación, pueden consultarse algunos de los planes, estrategias, etc. que el Departamento de Educación del Gobierno Vasco viene publicando en los últimos 10 años:

- Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022.
- Plan de respuesta a la diversidad 2019-2020.
- Actuaciones y estrategias metodológicas inclusivas 2019-2020.
- Propuestas inclusivas para la intervención con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

propio estudiante, a un modelo sociocultural, donde interpretamos cómo los contextos, las sinergias que se dan en los mismos favorecen la inclusión o no de este alumnado. Esta mirada supone desarrollar actuaciones a nivel de centro, aula e individuo (López-Vélez, 2018; Parrilla, 2002). Para ello se plantea que haya todo un despliegue de recursos profesionales y técnicos entre los profesionales, dependiendo de la etapa en la que nos encontremos, siendo posible contar con profesorado de audición y lenguaje (ALE) y profesorado de pedagogía terapéutica (PT) en etapas obligatorias y con intérprete de lengua de signos (ILS) y profesorado de ámbito, todos ellos con perfil formativo y experiencia en alumnado con discapacidad auditiva (Gobierno Vasco, 2020a).

En este punto también debemos destacar algunos productos de apoyo para el acceso al currículo, como son los equipos de frecuencia modulada (FM) o recursos curriculares extraordinarios como las adaptaciones de acceso al currículo o las adaptaciones curriculares significativas en áreas o globales (Gobierno Vasco, 2020a). Señalar que los modelos de escolarización a los que puede optar este alumnado son el de inclusión individual en un centro ordinario y el de inclusión en un centro de agrupamiento para alumnado con discapacidad auditiva (Gobierno Vasco, 2020a).

Por dimensionar la realidad ante la que estamos, podemos ofrecer algunos datos que nos proporcionan fuentes estatales como el Ministerio de Educación y Formación Profesional español, el cual en un informe del 2021 señala que en todo el Estado existen cerca de 10.000 alumnas y alumnos con discapacidad auditiva, comprendiendo esta cifra alumnado que va desde la Educación Infantil hasta la Formación Profesional de Grado Superior, indicando además que el alumnado con esta discapacidad representa el 4,2% del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

Para que el sistema educativo sea de calidad es necesario que la familia tenga una presencia y un papel protagonista en toda la escolarización del alumnado con y sin necesidades específicas de apoyo educativo (Gobierno Vasco, 2020b), ya que la participación de las familias permite desarrollar ciudadanía autónoma, libre y responsable (Lozano y Mengual, 2018; Montañés, 2007); contribuye además al éxito escolar reduciendo de forma significativa las situaciones de desigualdad social y educativa (Amaro y Martínez, 2020; Simón y Barrios, 2019); y posibilita una mejora en el rendimiento académico de sus hijos e hijas (Arostegui et al., 2013; FIAPAS, 2019). Simón y Barrios (2019) señalan que existen diferentes niveles de participación de la familia dentro de la escuela que pueden ir desde una participación ficticia hasta una participación plena, tal y como vemos en la tabla 1:

Tabla 1. Niveles de participación de la familia en la escuela

	FORMA	DEFINICIÓN	NIVEL
0	INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS	El papel de las familias se limita a ser receptoras de información de las decisiones que adopta la escuela. Se carece de espacios, canales o mecanismos para “proyectar su voz”.	PARTICIPACIÓN FICTICIA
1	CONSULTA A LAS FAMILIAS	Se informa y consulta a las familias, pero estas tienen poca influencia en la toma de decisiones respecto a las acciones que lleva a cabo la escuela.	PARTICIPACIÓN SIMBÓLICA
2	COLABORACIÓN DE LA ESCUELA CON LAS FAMILIAS	La voz de las familias es considerada en la planificación de acciones, pero su participación está guiada por la escuela y mediada por los objetivos que esta se traza.	PARTICIPACIÓN PARCIAL

	FORMA	DEFINICIÓN	NIVEL
3	COLABORACIÓN ESCUELA - FAMILIAS	Escuela y familia actúan indistintamente como corresponsables, promotores y en colaboración para derribar barreras y trabajar de manera sostenible y complementaria en la transformación del centro escolar, con la finalidad de ser más inclusivos. Familias empoderadas.	PARTICIPACIÓN ACTIVA >>> PARTICIPACIÓN PLENA: CORRESPONSABILIDAD

Fuente: adaptado de Simón y Barrios (2019, p. 56).

Esa participación plena sería la que se situaría en ese marco de corresponsabilidad que señalábamos anteriormente. Como indica Sánchez (2002), se aprende a participar participando, es por ello que las familias tendrán que ir tomando parte de forma gradual en diversos espacios y momentos de la escolarización de sus hijos e hijas (García y Sánchez, 2006), para aprender a participar de forma adecuada, siendo necesaria la colaboración de toda la comunidad que integra la escuela a lo largo de todo el proceso.

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2019), en concreto, otorga un papel central a la familia dentro de la escuela inclusiva, tanto en cuanto la señala como corresponsable de la educación de las niñas y los niños junto con la escuela, explícitamente matizando que:

Los centros deben ser, además, el espacio de las familias cuya participación es imprescindible en el devenir diario de cada uno de ellos. Asegurar la participación de las familias en esos procesos de reflexión, de formación, de implantación de nuevas prácticas es una necesidad intrínseca al propio concepto de inclusión. (p. 22)

No obstante, es consciente de las carencias que a día de hoy supone el nivel de presencia y de participación que la familia actualmente tiene en nuestras escuelas y dentro del *Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva 2019-2022* lo señala como un reto a futuro, en clave de propuesta de mejora.

En referencia a las familias y su papel decisivo dentro de la escuela inclusiva, es fundamental recoger la importante función que desarrollan las asociaciones de familias de menores con discapacidad auditiva y otro tipo de asociaciones que aglutinan conocimiento y profesionales especializados en este ámbito, ya que estas, en muchas ocasiones, suponen una importante fuente de información para la escuela y un importante canalizador y favorecedor de coordinaciones entre esta y las familias (FIAPAS, 2019). A nivel estatal cabe destacar el programa de apoyo a las familias³ que ofrece FIAPAS y los servicios y actividades que presta la Federación de Asociaciones de Implantados Cocleares de España⁴ (AICE), dentro de la Comunidad Autónoma del País Vasco y, de forma específica, también se ha dado un significativo desarrollo de la iniciativa asociacionista. En la tabla 2 destacamos algunas de estas entidades.

³ <http://www.fiapas.es/redes-de-trabajo/red-de-atencion-y-apoyo-familias>.

⁴ <http://implantecoclear.org/>

Tabla 2. Asociaciones/federaciones que en Bizkaia trabajan de forma directa con las familias de menores con discapacidad auditiva

ASOCIACIÓN	ÁMBITO DE ACTUACIÓN	ACTIVIDAD PRINCIPAL
FEVAPAS Federación vasca de asociaciones de padres y amigos de los sordos	Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV)	<ul style="list-style-type: none"> • Interlocución con agentes políticos, sociales, sanitarios y de educación en representación de las familias de niños y niñas con sordera en la CAPV. • Atención y formación a las familias. • Actividades de socialización y tiempo libre educativo. • Formación de voluntariado.
ULERTUZ Asociación de familias, amigos y amigas de niños y niñas sordas de Bizkaia	Bizkaia	<ul style="list-style-type: none"> • Interlocución con agentes políticos, sociales, sanitarios y de educación en representación de las familias de niños y niñas con sordera en Bizkaia. • Servicio de atención y apoyo a familias. • Servicio de atención temprana y logopedia (concertado con Diputación y con autorización sanitaria para la (re)habilitación auditiva del implante coclear. • Servicio de ocio y tiempo libre educativo. • Sensibilización y formación sobre la sordera en diversos ámbitos (escuelas, universidades, centros de ocio, centros de formación profesional ...). • Tutorización de prácticas de alumnado de varias universidades (Deusto, UPV/EHU, UNED, Gimbernat). • Coordinación de voluntariado y colaboración con universidades promoviendo programas de apoyo al aprendizaje del euskera y el inglés. • Organización de charlas y formaciones a familias.
Asociación Gregorio Ybarra	Bizkaia	<ul style="list-style-type: none"> • Promover, coordinar y posibilitar proyectos innovadores centrados en soluciones para la triple inclusión educativa, social y laboral de las personas con discapacidad auditiva en Bizkaia. • Servicio de sensibilización y formación del profesorado y agentes sociales en esta área. • Servicio de orientación psicosocial y socioeducativo a las personas con sordera y sus familias. • Servicio de orientación y acompañamiento en el itinerario escolar y laboral de la persona sorda. • Servicio de apoyo y financiación a la rehabilitación auditiva de las familias de menores sin recursos.

Fuente: elaboración propia.

2. Metodología

Los objetivos principales de este artículo son tres: 1) establecer la conceptualización sobre la educación inclusiva de las familias con hijos e hijas con discapacidad auditiva; 2) identificar las barreras que estas familias señalan en la inclusión educativa de sus hijas e hijos en las etapas de Educación Infantil y Primaria; 3) identificar los facilitadores que perciben en estos procesos de educación inclusiva; y 4) determinar cuáles pueden ser los retos más acuciantes en el sistema educativo actual.

La metodología empleada ha sido cualitativa (Fernández y Postigo, 2020; Salinas y Gómez, 2018), utilizando principalmente los instrumentos de la entrevista en profundidad (Fàbregues et al., 2016; Folgueiras Bertomeu, 2016); el grupo focal (Breen, 2006; Ibáñez, 2016); y un cuestionario orientado a la recogida de información cualitativa (Guerrero Bejarano, 2016).

En este proceso se ha contado con la colaboración de dos asociaciones del País Vasco que trabajan con el colectivo de personas con discapacidad auditiva y sus familias. En cuanto a participantes, en total, han colaborado 20 familias de las asociaciones con hijos e hijas con discapacidad auditiva hasta los 12 años y 2 miembros de las juntas directivas. El acceso a las familias ha sido facilitado por las asociaciones y desde las mismas se ha buscado que haya un equilibrio en la representación de casos de Educación Infantil y de Educación Primaria. También se ha considerado la diversidad de la realidad del alumnado con discapacidad auditiva, en relación a su tipo de sordera, tipo de prótesis auditiva que utilizan, su lengua vehicular en los estudios, etc. habida cuenta de que sus necesidades y por ende la tipología e intensidad de recursos de apoyo que se les deben ofrecer van a ser distintos. En la tabla 3 se pueden visualizar los datos al respecto.

Tabla 3. Instrumentos de recogida de información y participantes

Asociación	Instrumentos	Participantes
(A)	Entrevista (E)	1 miembro de la junta directiva (JD)
	Grupo Focal (GF)	8 familias (F)
	Cuestionarios (C)	7 familias (F)
(B)	Entrevista (E)	1 miembro de la junta directiva (JD)
	Grupo Focal (GF)	2 familias (F)
	Cuestionario (C)	3 familias (F)

Fuente: elaboración propia.

Señalar que el desarrollo de estos grupos focales, las entrevistas y la aplicación de los cuestionarios se dio entre febrero y abril del 2022 y la información recabada a través de las diferentes herramientas ha seguido un proceso de análisis de contenido (López Noguero, 2002) basado en una estrategia inductiva-deductiva, que nos ha llevado a estructurar el sistema categorial que recogemos en la tabla 4:

Tabla 4. Categorías generales del estudio

Conceptualización de la inclusión educativa
Obstaculizadores para la inclusión educativa efectiva
Facilitadores para la inclusión educativa efectiva
Retos de una escuela inclusiva en la atención al alumnado con discapacidad auditiva

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

El análisis de las voces recogidas en esta investigación nos ha llevado a una serie de resultados que clasificaremos en base a los objetivos de estudio y las categorías principales en dicho análisis (a) conceptualización, b) barreras, c) facilitadores y d) retos.

a. Conceptualización de la educación inclusiva

En cuanto a la categoría de conceptualización de la educación inclusiva, cabe destacar que las familias tienen un discurso sobre lo que significa esta cuestión, señalando que se trata de una educación de calidad para todas las personas:

“Entiendo por educación inclusiva la educación que conoce y tiene en cuenta las características de cada niño, adapta su metodología, espacios, recursos para que todo el alumnado esté en igualdad de condiciones” (A-C-F1).

“Estamos hablando de una educación de calidad dirigida a todo el alumnado. Para lograrlo, es necesario responder a las necesidades de nuestros hijos e hijas de forma personalizada, eliminando las barreras que pueden tener en su desarrollo personal y académico y ofreciendo participación en igualdad de oportunidades” (A-C-F2).

“Que todos los niños y niñas con o sin discapacidad aprendan juntos en una misma aula para que se sientan integrados en el grupo y alcancen sus objetivos como todos los demás” (A-C-F3).

“La educación inclusiva es una educación en igualdad de derechos y de respeto para todos” (A-C-F6).

“Es una herramienta que facilita las necesidades y el aprendizaje de las personas en general” (A-C-F7).

No obstante, algunas de estas familias matizan que la educación inclusiva pone especial atención en responder a las necesidades de las personas que presentan más necesidades:

“Una educación que tenga en cuenta las necesidades de todos, con especial atención a los colectivos más vulnerables. Adaptar la educación en igualdad de oportunidades para todos” (A-C-F4).

“La educación inclusiva es un modelo educativo que tiene en cuenta las necesidades de aprendizaje para todos los niños y niñas, con especial atención a los niños y niñas con discapacidad física o intelectual” (A-C-F5).

Del mismo modo, expresan que la educación inclusiva en la práctica no existe, relacionándolo con la utopía y con aspectos más personales como la vocación, la empatía, etc.:

“Es que yo parto de que la escuela no es inclusiva. En el ideario del colegio y en todo esto sí pero en el día a día no es real para nada, se queda en la teoría” (B-GF-F2).

“Yo creo que está muy bien en el marco estratégico, pero en el día a día, depende del centro, depende del docente que te toque, y de la comunidad educativa del entorno, te llevas muchas sorpresas” (B-GF-F2).

“Depende mucho de lo que se quieran involucrar. También depende mucho si los docentes son conocedores de otros casos, tienen referencias porque es verdad que cuando un niño sordo o cualquier otra discapacidad, están muy perdidos. Hay veces que hay muy buena voluntad y eso consigue mover muchas cosas, pero, otras veces no” (A-GF-G2).

“Es un concepto bastante utópico y depende de la formación o conocimiento de los profesionales, empatía, entusiasmo y vocación” (A-C-F1).

b. Barreras para el aprendizaje y la participación

Aludiendo a las barreras a la inclusión educativa, las familias argumentan que las prácticas están condicionadas por las y los profesionales que se les asignen, tal y como podemos observar en los siguientes testimonios:

“Dependerá de las intervenciones de los profesionales. Conocer otros casos también puede ayudar, de lo contrario están perdidos. Si el profesional es bueno, su hijo lo agradecerá” (A-GF-F2).

“Como en educación hay tanta carencia el tutor que te toque, que si es una persona comprometida que quiere trabajar y quiere cumplir sus 8 horas pues ya tienes gran ayuda y la primera barrera ya te la pueden encontrar ahí” (A-E-JD).

“Cada curso es empezar de cero. Porque hay profesores nuevos y hay que empezar. Si no pasa que en el mismo curso pasan tres profesores que hay empiezas de cero por cada profesor” (B-GF-F2).

Otro elemento a destacar por parte de las familias es la falta de recursos, idea que se puede ver reflejada en las siguientes voces:

“Entiendo que hay mucha diversidad y si no tienes recursos de apoyo se aborda más. El problema, en mi opinión, es de escaso recurso que la pluralidad” (A-GF-F2).

“Pocas horas de logopedia en la escuela” (A-C-F3).

“En cuanto a la Educación Infantil, en cuanto a los recursos, el Berritzegune a veces no aporta recursos en Educación Infantil porque dicen que van a jugar y a socializarse. Pero claro, también entre los sordos es muy importante socializarse. En dos años, creo que no sé si hay muchos recursos de apoyo. Al no ser educación obligatoria, algunos recursos están en el aire” (A-GF-F2).

Cuestión a la que se añade, el hecho de que en ocasiones exista una falta de información, formación relativa a cómo utilizar esos recursos, abordar la respuesta a la diversidad, entre otros:

“Te dan apoyo técnico, pero no explican a los profesores cómo utilizarlo” (A-GF-F1).

“El principal problema no es que en clase haya niños sordos, sino que hay un niño sordo, quizá dos personas con síndromes, por lo que los profesores tienen muy poca formación para dar clase a la diversidad que estamos encontrando. Es muy difícil que el profesorado esté formado en ello” (A-GF-F1).

“Falta de conocimiento, medios y formación del profesorado” (A-GF-F8).

“Falta de formación y poca motivación” (A-C-F6).

Las familias también encuentran obstáculos con la ayuda técnica de la frecuencia modulada (FM), aludiendo a las resistencias que se han encontrado para su uso, sobre todo en menores de seis años:

“FM en las rutinas y en el momento de contar el cuento, usarlo en las partes más estáticas sería adecuado para ir familiarizándose con la FM. En casi todos los centros no se utilizará hasta primaria, pero en principio se puede poner en 4 y 5 años” (A-GF-F2).

“Pedí FM, pero como el asesor no se hacía cargo de mi hija hasta los 6 años...” (A-GF-F7).

“Entre que tardan en dártelo y que luego el profesorado le cuesta. Y luego los niños, por lo menos en mi caso, pues no se lo quiere poner porque eso les diferencia del resto. Y si el profesor no insiste en que se lo ponga, pues es complicado. Además, la responsabilidad de eso cae sobre el niño” (B-GF-F1).

Además, se refieren a ciertas características que dificultan la respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva como, por ejemplo, el tema de cómo se aborda el bilingüismo y la oralidad, aspecto que se refleja en los siguientes testimonios:

“El bilingüismo tampoco les facilita el proceso educativo” (A-GF-F1).

“Sin embargo, el error fundamental es que la enseñanza está centrada en la oralidad. Todo lo que reciben es oralmente, aunque la pantalla sea digital. FM les ayuda, pero no es suficiente” (A-GF-F1).

“Pero el fallo fundamental es que la enseñanza está centrada en la oralidad. Todo lo que reciben es oralmente, a pesar de que tengan la pantalla digital. La FM les ayuda pero alguien tiene que cerciorarse de que hayan entendido lo que se ha explicado” (A-GF-F2).

Otro aspecto destacable es la falta de intervención en los patios de recreo y mitos que todavía persisten sobre la discapacidad auditiva, tal y como indican los siguientes testimonios:

“El comedor es un sufrimiento para ellos porque están desbordados. Son incapaces de seguir dos conversaciones a la vez, entonces el ruido es el mayor enemigo para estos niños” (A-GF-F1).

“En los patios hay muy poca intervención, muchas veces te diría que ni siquiera hay observación. Entonces, si no hay observación, no detectas problemas, pero si no intervienes en casos específicos...” (A-GF-F2).

“En el ámbito de la sordera te encuentras con esta incongruencia, gente que tiene lengua de signos pero que no ha tratado ni sabe de un sordo y a veces su planteamiento es un poco del sordo de los años 40” (A-GF-F2).

c. Facilitadores para la inclusión

Aludiendo a los facilitadores para la inclusión, las familias argumentan la importancia de encontrarse con profesionales que se han implicado para responder a las necesidades de sus hijos e hijas, recordando el trabajo relevante que llevan a cabo las asociaciones:

“Nosotros caímos con una persona que tenía 30 años de experiencia y encima tenía formación especial, entonces adaptaron todos los cursos para quedar de acuerdo, para hacerlo todo oral, todas las paredes llenas de dibujos, adaptaron el sistema de lectura y volvieron al sistema tradicional” (A-GF-F1).

“La profesora de pedagogía terapéutica es una persona muy importante para mí, le da algunos consejos y pautas estructuradas” (A-E-JD).

“Encontrar un profesional que intervenga directamente con nuestros hijos, que los entienda, que tenga empatía, que sepa del tema, que tenga vocación y que tenga muchas ganas ha sido el mayor apoyo. También entidades que ofrecen sensibilizaciones, talleres, charlas y cursos sobre discapacidad auditiva y están dispuestas a echar un cable, asesorar y ayudar” (A-C-F1).

“El profesorado de pedagogía terapéutica y el servicio X han sido una gran ayuda⁵” (A-C-F4).

⁵ Se refiere a un servicio que le ofrecen desde la asociación.

d. Retos para una inclusión educativa efectiva

En cuanto a los retos de cara a avanzar hacia la educación inclusiva, algunas de estas familias recuerdan la necesidad de contar con profesionales y que se cuente con ellas mismas.

“Si tienes que trabajar con un colectivo, formatos, implicarte, coordinarte con especialistas, llamar a cualquier asociación, aprovechar los recursos...” (A-GF-F4).

“Yo creo que eso también es importante que los padres y las madres nos impliquemos en el asunto, más de lo que hacemos muchas veces. Es también importante hablar con profesores y explicarles los que hay. Es decir, tratar de reunirse con los profesores. Que sepas de antemano lo que te viene. Y es casi más útil eso que los cursos de capacitación que les dan previamente sobre otras cosas” (A-GF-F1).

Otros aspectos que destacan las personas participantes en este estudio es la necesidad de una mayor formación por parte de docentes y la necesaria coordinación entre la escuela y las familias, tal y como se ve reflejado en los siguientes testimonios:

“Igualdad y mayor formación para docentes y educadores” (A-C-F6).

“La clave siempre es, cualquier peculiaridad, comentarla con los profesores para que sepan lo que tienen que hacer. Ya que los informes que le llegan a ese profesor no dicen ni la mitad de la mitad que deberían saber” (A-GF-F1).

“Más formación y sensibilización con todos los agentes que intervienen en algún momento de la jornada con personas con diversidad funcional, mucho trabajo con sus compañeros y compañeras de la escuela, conocimiento de todos los recursos, condición de comunicación activa y de calidad entre la familia y la escuela y preparación y adecuación de los espacios físicos del centro escolar” (A-C-F1).

“Para educar a un niño tenemos en el núcleo de la sociedad a su familia porque la escuela no le educa, la escuela ayuda a la familia en la educación del hijo en la parte académica y social. Pero realmente quien educa al hijo es la familia, entonces vivir en una escuela que no está de la mano de la familia realmente es un problema” (B-E-JD).

Además, las familias reivindican más horas de logopedia y profesorado de pedagogía terapéutica en las escuelas y una mayor sensibilización y presencia de la lengua de signos, tal y como vemos a continuación:

“Más horas de logopedia y profesorado de pedagogía terapéutica siendo mi hijo el que recibe la ayuda, más atención específica, sensibilizar a todos los colectivos que trabajan en el centro” (B-GF-F2).

“Más horas de logopedia y que todo el alumnado de los centros públicos pueda recibir formación en lengua de signos con asignatura optativa u obligatoria” (A-C-F3).

En relación con la comunicación, además, solicitan utilizar más pictogramas y otras herramientas que faciliten la comunicación dentro y fuera del aula:

“Siempre imagen y texto. Como hay dificultades en la comprensión y en el vocabulario, utilizar fórmulas de sinónimos, intentar que consigan un vocabulario amplio, si no conocen una palabra, proponerles imágenes, sinónimos... Hay muchas herramientas” (A-GF-F2).

Finalmente, destacaremos la idea que señalan algunas familias relativa a la necesidad de hacer efectivo el desarrollo de protocolos que ya existen y que pueden ser de ayuda:

“Asegurar que los protocolos que redacten se lleven posteriormente a la práctica y que nuestros hijos e hijas reciban la respuesta que necesiten haciendo el seguimiento necesario” (A-C-F2).

“Si se aplicara la mitad de estas medidas, yo creo que irían todos estupendamente servidos dentro del aula” (A-GF-F2).

4. Discusión

Este estudio pone una vez más de manifiesto la brecha existente en algunos casos entre la teoría, los principios que la política educativa promulga y la realidad, evidenciando que, a pesar de haberse dado pasos hacia una escuela inclusiva (Gobierno Vasco, 2020a, 2020b, 2021), es preciso seguir reforzando esta misma para que sea efectiva (Darretxe et al., 2021; Etxabe et al., 2018). Como señalan Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia (2022), todavía se sigue vulnerando el derecho a la educación inclusiva de algunas personas y matizan la necesidad de aceptar que se trata de un derecho fundamental que debe ser garantizado a través de la responsabilidad colectiva. Esto es, actualmente sigue siendo un reto el dar pasos firmes hacia modelos más ecológicos (Echeita-Sarrionandia, 2022).

La voces aportadas desde estas familias y representantes de asociaciones, evidencian, al igual que lo hacen estudios previos, obstáculos referidos a la gestión política, por ejemplo, dominio de enfoques monolingües y oralistas excluyendo la lengua de signos (Casallas y Arjones, 2022; Rodríguez, 2016); la gestión pedagógica, en la práctica docente del día a día, por ejemplo, como señalan Ariza et al. (2021) se evidencian dificultades en los procesos de comunicación, aprendizaje y acceso a la información; y la gestión de recursos señalando la insuficiente y/o a veces poco eficiente dotación de recursos (Campa et al., 2020; González-Gil et al., 2019) como ocurre en el caso de la escasez o mal funcionamiento de los equipos de frecuencia modulada o la escasez de recursos de profesorado de pedagogía terapéutica; y la gestión formativa, en cuanto a la falta de capacitación adecuada para educar a alumnado con discapacidad auditiva (Guzmán, 2018).

En relación a los elementos que pueden estar acompañando los procesos de educación inclusiva como facilitadores, se reiteran aspectos que ya han sido aportados por estudios previos como, por ejemplo: protocolos de actuación que ayuden a orientar la respuesta educativa que se da en el día a día (Gobierno Vasco, 2020a, 2020b); profesorado implicado en el conocimiento de este alumnado, en un aprendizaje de cara a poder acompañar mejor procesos educativos, etc., por ejemplo, creando material signado (Vilches et al., 2020); recursos materiales y humanos, como decíamos, acordes a las necesidades que este alumnado presenta en el día a día (Navarro et al., 2022); agentes educativos formados y sensibilizados en la discapacidad auditiva (García Neira, 2016); y la coordinación entre agentes involucrados en la escolarización de este alumnado, subrayando especialmente la necesaria coordinación entre escuela y familia (Guzmán, 2018).

Destacar especialmente el valor añadido que han aportado las voces de las familias a la hora de entender el complejo contexto de desarrollo de una educación inclusiva efectiva, aspecto que diversos estudios y propuestas vienen reivindicando en los últimos años (Arostegui et al., 2013; Lozano y Mengual, 2018; Montañés, 2007).

5. Conclusiones

Este artículo nos recuerda que, en líneas generales, nos queda un trabajo importante por hacer en pro de una escuela inclusiva real, ya que el alumnado con discapacidad auditiva y sus familias, en concreto, por lo menos aquellas que han podido tomar parte en este proceso, así lo constatan.

Este estudio nos ha permitido acercarnos a los obstáculos y a las fortalezas que nuestro sistema educativo presenta en relación con la inclusión educativa del alumnado con discapacidad auditiva. También hemos podido reflexionar acerca del propio concepto de educación inclusiva y obtener algunos aportes que evidencian la brecha existente entre aquello que proyectamos y lo que es la realidad.

Queremos poner en valor el enorme aporte que supone escuchar las voces de familias de alumnado con discapacidad auditiva y también las de asociaciones que trabajan con ellas de forma más o menos directa, ya que sus aportes e implicación son parte esencial en ese complejo entramado que es la escuela, más una escuela que pretende ser inclusiva.

Del mismo modo que subrayamos la importancia del papel de las familias, del asociacionismo en todo este marco, hemos de decir que este a su vez debe ponerse en diálogo con las voces de otros agentes implicados: el propio alumnado, el profesorado, profesionales de otros recursos de apoyo, etc. Esta es una clara laguna de este estudio, es por ello que, de cara a futuro, somos partidarias de seguir contando con los aportes de las familias, pero en discusión con otras voces que también deben ser escuchadas.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alegre, O. M. y Villar, L. M. (2019). Relación entre los problemas emocionales y el desarrollo del lenguaje en niños y adolescentes con dificultades auditivas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 5-23.
- Amaro, A. y Martínez, N. (2020). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 32-43.
- Ariza C. M., Osuna, J. M., Sánchez, M. T. Arturo, J. y Trujillo, M. A. (2021). Comunicación inclusiva para población con discapacidad auditiva mediante la aplicación de sistemas. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E39), 310-324.
- Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Barrio de La Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Benito, L. (2015). La deficiencia auditiva. identificación de las necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1), 95-109.
- Breen, R. L. (2006). A practical guide to focus-group research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463-475.
- Calderón-Almendros, I. y Echeita-Sarrionandia, G. (2022). Inclusive education as a human right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-10.
- Campa, R. A., Aurelia, B., Guillén, M. y Campa, M. L. (2020). Desafíos en la educación inclusiva de grupos vulnerables en primaria: perspectivas del profesorado de Sonora México. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(1), 72-94.
- Cardona, M. C., Gomar, C., Palmés, C. y Sadurni, N. (2010). *Alumnado con pérdida auditiva*. Graó.
- Carrascosa, J. (2015). La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 24-36.
- Casallas, E. y Arjones, M. A. (2022). El no lugar de la discapacidad auditiva infantil en la cultura oyente. *MLS Educational Research*, 6(1), 109-125.
- Darretxe, L., Álvarez, M., Alonso, I. y Beloki, N. (2021). Voluntad política a favor de la educación inclusiva y equitativa: inicios y desarrollo analizando su significado. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 29(64), 1-22.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51.
- Echeita-Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
- Etxabe, E., López-Vélez, A. L. y Soria, L. (2018). *Escuela Inclusiva. Únete al reto*. FEVAS.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de la investigación social y educativa*. EUOC.

- Fernández, M. y Postigo, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en educación: ¿guerra de paradigmas de nuevo? *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68.
- FIAPAS (2019). *Situación socioeducativa de las personas con sordera en España (2017-2018)*. FIAPAS. <https://bibliotecafiapas.es/pdf/ESTUDIO%20SOCIOLOGICO-2017-18.pdf>.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99003>.
- García Albaladejo, A. y Sánchez Liarte, C. (2006). La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos. En A. García Albaladejo (Coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 149-180). Ministerio de Educación y Ciencia.
- García Neira, M. L. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva* [Tesis de maestría, Universidad de Piura].
- Gómez, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Gobierno Vasco (2019). *Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva 2019-2022*. Departamento de Educación. Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2020a). *Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva de la CAV*. Servicio editorial del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2020b). *Propuestas inclusivas para la intervención con el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)*. Servicio editorial del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2021). *Organización del curso 2021-2022 en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria*. <https://www.euskadi.eus/organizacion-de-centros-docentes-no-universitarios-organizacion-del-curso-en-centros-publicos/web01-a2hikast/es/>.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263.
- Graham, L. (2019). *Inclusive education for the 21st Century. Theory, policy and practice*. Routledge.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>.
- Guzmán, M. C. (2018). Guía didáctica estratégica dirigida al docente que labora en la educación infantil con niños de cinco años que presentan deficiencia auditiva. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 14(62), 67-73.
- Ibáñez, J. (2016). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. Ferrando, F. Alvira, L. Alonso y M. Escobar (Comps.), *El análisis de la realidad social. Método y técnicas de investigación* (pp. 418-434). Alianza Editorial.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, (4), 167-179.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- López-Vélez, A. L., Muñoz, N., Gezuraga, M. y Chavarri, S. (2021). El Diseño Universal de Aprendizaje: herramientas para el análisis de la mejora de la competencia lectoescritora en alumnado con sordera. En F. J. Hinojo, S. M. Arias, M. N. Campos y S. Pozo, *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp. 1060-1074). Dykinson.

- Lozano, E. y Mengual, I. (2018). La perspectiva multidisciplinar de la intervención: estudio de caso único en discapacidad auditiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 113-126.
- Marchesi, A. (2003). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2020-2021*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ae456755-1f2e-48be-94d4-4e13ab204e8b/notaresumen21.pdf>.
- Montañés, F. (2007). La participación de las madres y padres en los centros escolares. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 61-64). SM.
- Navarro, S., San Martín, A. y Peirats, J. (2022). Análisis de materiales didácticos en aulas con discapacidad auditiva. Estudio de un caso. *Contextos Educativos*, (30), 285-301.
- País Vasco. Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. *Boletín Oficial del País Vasco*, 13 de julio de 1998, núm. 130, pp. 12956-12970. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/1998/07/9803194a.pdf>.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- Paz-Maldonado, R. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>.
- Rodríguez, J. (2015). Rendimiento académico del alumnado con discapacidad auditiva que cursa educación secundaria obligatoria en la provincia de Granada. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 218-241.
- Rodríguez, J. (2016). *Rendimiento académico del alumnado con discapacidad auditiva en educación secundaria obligatoria en Granada* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada].
- Rogero-García, J., Tovar Martínez, F. J. y Toboso Martín, M. (2022). El nuevo discurso frente a la educación inclusiva en España. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 35-52.
- Salinas, J. y Gómez, J. S. (2018). Introducción. En J. Salinas y J. S. Gómez, *La investigación cualitativa en la comunicación y sociedad digital: nuevos retos y oportunidades* (pp. 9-10). Ediciones Egregius y Universidad de Zaragoza.
- Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms*. Paul H. Brookes.
- Trinidad, G. y Jáudenes, C. (2011). *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar* (2ª ed.). Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS.
- Vilches, M. J., Trillo, M. C., Molina, M. M. y Pedraza, M. E. (2020). A dos manos: creación de material didáctico signado mediante aprendizaje-servicio. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 9(1), 42-52.