Revista Colombiana de Educación N. 94, 2025
e-ISSN 2323-0134
DOI: https/doi.org/10.17227/rce.num94-18450
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Modelo de participación familiar en la respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

Recibido: 17 de enero de 2023
Evaluado: 21 de marzo de 2024
Publicado: 1 de enero de 2025

Esther Cruz-Iglesias[*]
Leire Darretxe Urrutxi[†]
Monike Gezuraga Amundarain[‡]
Idoia Legorburu Fernández[§]

Resumen

La literatura científica ha demostrado que la implicación de la familia resulta clave en el desarrollo integral de sus hijos e hijas. El presente trabajo de investigación, que se enmarca en un proyecto más amplio sobre la mejora de la competencia lecto-escritora en el desarrollo integral del alumnado con discapacidad auditiva, pretende comprender cómo es el modelo de participación familiar de estas familias en la respuesta educativa. Se ha empleado una metodología cualitativa comunicativa centrada en el estudio de casos, lo cual permitió desarrollar el estudio en base a 8 niñas y niños con discapacidad auditiva que estaban cursando la etapa de Educación Primaria. Los instrumentos de recogida de información utilizados fueron las entrevistas tanto a familias, como a profesionales de los centros educativos y logopedas de los gabinetes donde el alumnado recibía sesiones de refuerzo en lecto-escritura, además de llevar a cabo dos reuniones con un consejo asesor creado ad hoc para la investigación. Basándonos en el modelo de Epstein (2001), la modalidad de participación familiar que proponen los centros educativos a estas familias es la modalidad de aprendizaje en el hogar; el contexto familiar es un elemento que se presenta como facilitador u obstaculizador del desarrollo integral del alumnado con discapacidad auditiva; la coordinación entre todos los profesionales que participan en la investigación y la familia es fundamental para el desarrollo integral del alumnado con discapacidad auditiva. La investigación sobre la implicación de las familias con discapacidad auditiva permitirá avanzar en una mejor respuesta al alumnado desde una perspectiva de corresponsabilidad.

Palabras clave

sordera; participación de los padres; profesor; intervención; enseñanza primaria

[*]Doctora en Pedagogía (UPH/EHU), Universidad del País Vasco, esther.cruz@ehu.eus
[†] Doctora en Pedagogía (Universidad de Deusto), Universidad del País Vasco, leire.darretxe@ehu.eus
[‡] Doctora en Educación (UNED), Universidad del País Vasco, monike.gezuraga@ehu.eus
[§] Doctora en Educación (UPH/EHU), Universidad del País Vasco. idoia.legorburu@ehu.eus

Family Participation Model in the Educational Response to Students with Hearing Disabilities

Abstract

Scientific literature has shown that family involvement is crucial for the holistic development of their children. This study, which is part of a broader project on improving literacy skills in the holistic development of students with hearing disabilities, aims to understand the family participation modelin the educational response for these students. A qualitative communicative methodology centred on case studies was employed, allowing the study to be carried out with 8 children with hearing disabilities who were attending Primary Education. The data collection instruments used included interviews with families, educational professionals, and speech therapists from the centers where the students received literacy reinforcement sessions, as well as two meetings with an ad hoc advisory council created for the research. Based on Epstein's model (2001), the modality of family participation proposed by the educational centres for these families is the learning at home modality. The family context emerges as a facilitator or barrier to the holistic development of students with hearing disabilities. Coordination among all professionals involved in the research and the family is fundamental for the holistic development of students with hearing disabilities. Research on the involvement of families with hearing disabilities will contribute to a better educational response for students from a co-responsibility perspective.

Keywords

deafness; parental involvement; teacher; intervention; primary education

Modelo de participação familiar na resposta educativa aos alunos com deficiência auditiva

Resumo

A literatura científica demonstrou que o envolvimento da família é fundamental no desenvolvimento integral de seus filhos e filhas. Este estudo, que se insere num projeto mais amplo sobre a melhoria das competências de leitura e escrita no desenvolvimento global dos alunos com deficiência auditiva, visa compreender o modelo de participação familiar dessas famílias na resposta educativa. Foi utilizada uma metodologia comunicativa qualitativa centrada no estudo de caso, que permitiu o desenvolvimento do estudo com base em 8 crinaças com deficiência auditiva que frequentavam o ciclo do Ensino Fundamental. Os instrumentos de coleta de informações utilizados foram entrevistas com famílias, profissionais das escolas e fonoaudiólogos dos centros onde os alunos recebiam sessões de reforço em leitura e escrita, além de realizar duas reuniões com um conselho consultivo criado ad hoc para a pesquisa. Com base no modelo de Epstein (2001), o tipo de participação familiar proposto pelas escolas para essas famílias é a modalidade de aprendizagem em casa. O contexto familiar surge como um elemento facilitador ou dificultador do desenvolvimento integral dos alunos com deficiência auditiva. A coordenação entre todos os profissionais envolvidos na pesquisa e a família é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência auditiva. A pesquisa sobre o envolvimento das famílias com deficiência auditiva permitirá avançar para uma melhor resposta aos alunos sob uma perspectiva de corresponsabilidade.

Palavras-chave

surdez; participação dos pais; professor / professora; intervenção; ensino primário

Para citar este artículo:

Cruz Iglesias, E., Darretxe Urrutxi, L., Gezuraga Amundarain, M. y Legorburu Fernández, I. (2025). Modelo de participación familiar en la respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva, *Revista Colombiana de Educación*, (94), e18450, https/doi.org/10.17227/rce.num94-18450

Introducción

La familia desempeña un papel fundamental en la vida de las personas, pero su influencia cobra un significado especial cuando se trata de hijos e hijas con discapacidad auditiva. Esta no solo afecta al aspecto sensorial de percepción de sonidos, sino que, además, influye en cómo estas personas se relacionan con su entorno y se integran en la sociedad. En este contexto, las experiencias y modelos de participación de las familias cumplen un rol esencial en la vida de quienes enfrentan estas condiciones.

La discapacidad auditiva plantea desafíos únicos relacionados con la comunicación y la interacción social. En este sentido, la familia se convierte en un agente de socialización clave, ya que es el primer entorno en el que un niño o niña con discapacidad auditiva experimenta el mundo y desarrolla sus habilidades de comunicación. La forma en que la familia aborda esta situación, su comprensión de la sordera y sus esfuerzos por facilitar la participación de su hijo o hija en la sociedad tienen un impacto duradero en el bienestar y el desarrollo de la persona con discapacidad auditiva.

Este vínculo entre la familia y la discapacidad auditiva nos lleva a explorar las diversas experiencias y modelos de participación de las familias en este contexto. Cada familia afronta este desafío de manera única, y su enfoque puede variar ampliamente, desde la búsqueda de soluciones tecnológicas para mejorar la audición hasta la adopción de enfoques de comunicación y educación específicos. Comprender cómo las familias se enfrentan y se adaptan a la discapacidad auditiva de sus hijos e hijas nos brinda valiosas perspectivas sobre cómo apoyar y empoderar a estas familias en su viaje hacia la inclusión y la participación plena en la sociedad.

A continuación, exploraremos en profundidad estos aspectos, examinando cómo las familias desempeñan un papel crucial en la vida de personas con discapacidad auditiva, cómo la sordera influye en la experiencia de sus vidas y las diversas formas en que las familias afrontan estos desafíos. Juntos, estos elementos permitirán comprender mejor cómo promover la igualdad de oportunidades y la participación activa de las personas con discapacidad auditiva en la sociedad.

La familia como agente de socialización con hijos e hijas con discapacidad auditiva

La familia supone el mayor agente de socialización de nuestra comunidad. Aunque cuando a esta se une un miembro con discapacidad auditiva, el entorno familiar se desequilibra (Torres, 2015). Hintermair (2006) subraya la necesidad de un diagnóstico precoz y fiable en niños y niñas con discapacidad auditiva. El nacimiento de un hijo o hija con sordera supone aceptar la discapacidad tras el diagnóstico y adquirir

conocimientos específicos para facilitar la comunicación (Suárez *et al.*, 2006). No obstante, cabe señalar que el estado de duelo en cada familia varía de una familia a otra, según el proceso de aceptación, los recursos de los que se disponen para enfrentarse a la situación y el significado que se le atribuye a la discapacidad auditiva (Vieira *et al.*, 2012).

La sordera o discapacidad auditiva

La sordera representa un término general que se utiliza para referirse a diferentes tipos y grados de pérdida auditiva. Para describir cada uno de esos tipos, se emplean vocablos como sordera, discapacidad auditiva e hipoacusia, a menudo como sinónimos que aluden a pérdidas auditivas tanto leves como profundas (Gobierno Vasco, 2013). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2024), alguien tiene pérdida de audición cuando:

> No es capaz de oír tan bien como una persona cuyo sentido del oído es normal, es decir, cuyo umbral de audición en ambos oídos es igual o mejor que 20 dB. La pérdida de audición puede ser leve, moderada, grave o profunda. Puede afectar a uno o ambos oídos y entrañar dificultades para oír una conversación o sonidos fuertes. Las personas "duras de oído" son personas cuya pérdida de audición es entre leve y grave. Por lo general se comunican mediante la palabra y pueden utilizar como ayuda audífonos, implantes cocleares y otros dispositivos, así como los subtítulos. Las personas "sordas" suelen padecer una pérdida de audición profunda, lo que significa que oyen muy poco o nada. A menudo se comunican mediante el lenguaje de signos.

Las pérdidas auditivas se catalogan según la parte del oído afectada, el grado de pérdida y el momento de adquisición (Carrascosa, 2015). La persona con discapacidad auditiva suele presentar limitaciones para la comunicación, y acarrear impacto en la vida cotidiana (Ortiz *et al.*, 2019). Por ejemplo, la audición cumple un papel relevante en el proceso de aprendizaje del lenguaje (Vigante y Zaiceva, 2011). Y según Freitas *et al.* (2022), la comunicación y el lenguaje se identifican a menudo como barreras en el desarrollo de niños y niñas con sordera. Moreland *et al.* (2015) manifiestan que la pérdida de audición puede conducir a impedimentos en la adquisición del lenguaje y el habla, así como en el logro educativo, el desarrollo social y el rendimiento en la lectura.

Desde hace décadas, el uso de audífonos y los implantes cocleares suponen una respuesta tecnológica a la discapacidad auditiva, si bien hay que considerar el papel de la lengua de signos en estudiantes sordos implantados (Bell, 2017). Por una parte, de acuerdo con algunos estudios, resulta clave involucrar a las familias para que conozcan aspectos de la cultura y la identidad sorda (Vesga *et al.*, 2017); mientras que otros indican que los implantes cocleares se utilizan ampliamente entre niños y niñas con pérdida auditiva de severa a profunda (Zaidman-Zait *et al.*, 2023). Rodríguez *et al.* (2018) muestran que el uso de la tecnología respecto a la educación de las personas con discapacidad auditiva

continúa siendo polémico, si bien el implante coclear pretende dar respuesta a la diversidad superando discusiones ineficaces. Según Bosteels *et al.* (2017), los implantes cocleares todavía no son una reparación instantánea de la sordera; y como indican Burger *et al.* (2005) las familias viven el periodo posterior al diagnóstico de pérdida auditiva y el periodo que rodea al examen previo al implante coclear como perjudiciales para su calidad de vida y como una fase de elevado estrés psíquico. Para la familia, apostar o no por el implante coclear supone un proceso complejo en el que se visualizan ganancias y pérdidas (Vieira *et al.,* 2012). Esto es, la elección de un implante puede interpretarse como la elección de una cultura auditiva (Takala *et al.*, 2018).

Experiencias y modelos de participación de familias con hijos e hijas con discapacidad auditiva

Díaz *et al.* (2021) analizan los recursos parentales que las familias con hijos e hijas con discapacidad auditiva crean para potenciar su desarrollo, concluyendo que asumir el diagnóstico, buscar apoyo institucional, centrarse en sus capacidades, reorganizar rutinas, entre otros aspectos, son recursos que utilizan. Otros estudios, como los de García y Buere (2017), analizan el significado que tiene la experiencia de las familias de un hijo o hija con discapacidad auditiva, y subrayan la necesidad de cambiar las prácticas de la vida social en general.

Las familias, junto con docentes y diferentes especialistas, forman parte incuestionable del equipo de trabajo en la respuesta a las necesidades de la diversidad de la población con discapacidad auditiva (Bell, 2017). El espacio familiar, la escuela y el barrio son tres escenarios que han estudiado Casallas y Arjones (2022) con respecto a la infancia con discapacidad auditiva, quienes han señalado que en los tres contextos se evidencia el fenómeno de la exclusión ejercida desde una mayoría oyente hacia una minoría lingüístico-cultural señante. En el estudio de Bustos-Rubilar *et al.* (2022), sobre la vinculación de políticas para niños y niñas con discapacidad auditiva, en busca de las percepciones de diferentes actores en el País Vasco y Chile, se aprecia un trabajo poco coordinado entre las áreas de salud, educación y social.

Actualmente, en los centros ordinarios cada vez es más habitual encontrar aulas con alumnado con discapacidad auditiva (Marín y Espada, 2019). Kermit (2019) señala que los niños sordos en la escuela muestran con frecuencia un comportamiento en el que fingen comprender, se esfuerzan por parecer como si estuvieran escuchando y despliegan una serie de estrategias para ocultar que tienen dificultades para entender a sus compañeros y compañeras.

La participación familiar es crucial cuando un niño tiene una discapacidad auditiva (Vasconcellos, 2016). Según González Montesino y González Sánchez (2022), la participación familiar en los centros educativos ayuda al desarrollo integral del alumnado; el diálogo entre la familia y la escuela también es esencial para la corresponsabilidad

educativa. La investigación expresa y demuestra que cuando las familias se involucran en la intervención, se consiguen resultados mejores, tanto para el niño o niña como para toda la familia (Dalmau *et al.*, 2017). Sin embargo, algunos estudios señalan barreras comunicativas en el contexto educativo que limitan la plena participación de las personas sordas (González Montesino y González Sánchez, 2022).

También es cierto que podemos entender participación familiar desde diferentes modelos: el ecológico sistémico (Bronfenbrenner, 1986), el de esferas superpuestas de influencia (Epstein, 1990), el Syneducation (Mylonakou y Kekes, 2005), etc., pero en esta investigación, y teniendo en cuenta las propuestas teóricas de colaboración familia/escuela/comunidad, se ha optado por el modelo de Epstein (2001), por ser un referente entre los modelos de participación familiar. A partir de este, se puede hablar de seis tipologías de participación de la familia, dependiendo de cómo esta se plantea:

1. *Apoyo y formación parental*. Se centra en el apoyo a los padres y madres respecto a la crianza de sus hijos e hijas.
2. *Comunicación*. Se basa en potenciar la comunicación mutua donde las familias se limitan a recibir información y responder.
3. *Voluntariado*. La colaboración de la familia puede llegar a la participación en actividades extraescolares del centro educativo.
4. *Aprendizaje en el hogar*. El hogar se convierte en la prolongación de la escuela, siguiendo las directrices que se marcan en esta.
5. *Toma de decisiones*. La familia se implica en los órganos de gobierno de los centros.
6. *Colaboración con la comunidad*. La familia apoya las relaciones con el contexto sociocultural donde se ubica el centro (Ayerbe *et al.*, 2023; Colás y Contreras, 2013).

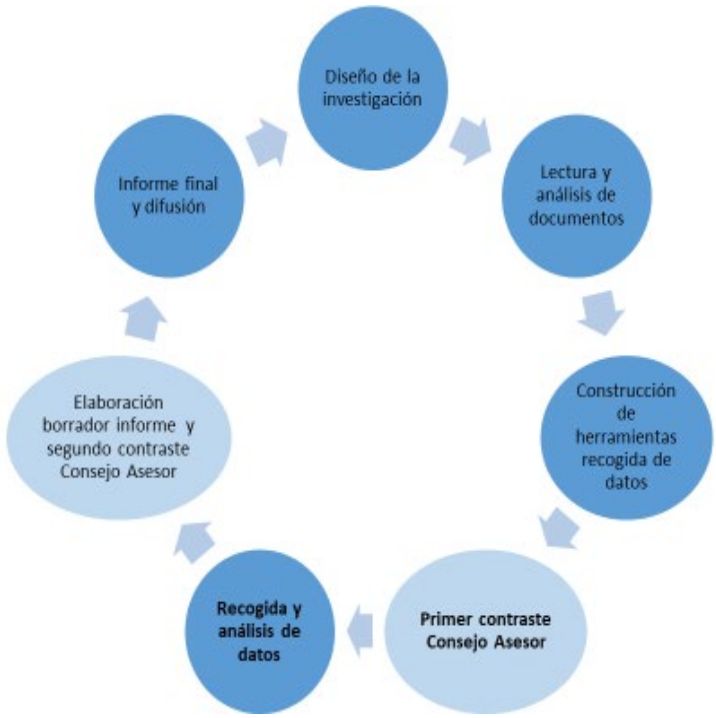
Para que los niños y niñas puedan desarrollar sus capacidades, es importante que sus entornos y quienes participan en estos sean capaces de trabajar de una forma coordinada. De esta manera, el niño o niña recibirá el apoyo y la estimulación necesaria para poder participar en los diferentes contextos de manera activa (Giné *et al*., 2009).

Así pues, en este estudio se pretende analizar los contextos familiares de los ocho niños y niñas participantes, teniendo en cuenta la tipología de participación de las familias de Epstein (2001) y la coordinación familia/escuela/comunidad que subyace a cada una de dichas tipologías, para descubrir las claves que faciliten el desarrollo integral del niño o niña.

Metodología

La metodología empleada en este estudio ha sido cualitativa (Fernández y Postigo, 2020; Salinas y Gómez, 2018) con perspectiva comunicativa (Casamitjana *et al.*, 2000), basada en el estudio de casos (Stake, 1995; Yin, 2018). Como se ha comentado, este artículo se enmarca en una investigación más amplia titulada "Proyecto para la mejora de la competencia lectoescritora en el desarrollo integral del alumnado con sordera", llevada a cabo entre una asociación para personas sordas y la universidad, durante los años 2019 y 2021. El objetivo del estudio ha sido vislumbrar la incidencia efectiva de la mejora de la competencia en lectoescritura, en el desarrollo integral de niños y niñas con sordera. No obstante, el propósito de este artículo se circunscribe a analizar la implicación de las familias en la respuesta al alumnado con discapacidad auditiva. El diseño de la investigación ha seguido distintas fases que se representan en la siguiente figura.

Figura 1
Fases de la investigación



Como se ha mencionado anteriormente, la metodología que se desarrolla en la investigación ha sido la comunicativa, y dentro de ella, se ha constituido una estructura organizativa consultiva y de contraste denominado Consejo Asesor. La función de este ha sido aportar un contraste a algunos pasos dados a lo largo del proceso, lo cual nos ha permitido recoger información relevante acerca de la significatividad y adecuación de las

propuestas realizadas y avances hechos. Un total de ocho personas que trabajan actualmente en el desarrollo integral del alumnado con sordera constituyen dicho Consejo Asesor: personas con sordera que puedan hablar de su experiencia en primera persona, familias de estas y diferentes profesionales que trabajan con estas en el ámbito educativo y logopédico. Como puede observarse en la figura 1, se han efectuado dos contrastes con ese Consejo Asesor a lo largo del proceso de investigación.

Participantes

Esta investigación se ha centrado en ocho niños y niñas con discapacidad auditiva en la etapa de Educación Primaria, como se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 1
Características del alumnado con discapacidad auditiva participante

Colegio	Curso	Edad	Prótesis	NEE añadidas	Modelo centro	Adap. curric.	Log. ext.	Lengua materna	Posible nivel socioeconómico
A1	5.º EP	9	2 IC	No	D	No	No	Castellano	Medio
A2	3.º EP	8	2 IC tardíos	No	D	Acceso	Sí	Castellano	Bajo
A3	5.º EP	10	2 audis	No	D	Acceso	No*	Castellano	Bajo
A4	5.º EP	10	2 audis	No	D	Acceso	No*	Castellano	Bajo
A5	5.º EP	10	2 IC	No	D	Acceso	No*	LS/ Castellano	Bajo
A6	4.º EP	9	1 audi 1 IC tardío, pero en oído trabajado	No	B	Acceso	Sí	Castellano	Medio
A7	5.º EP	10	2 audis	No	Trilingüe	Acceso	Sí	Castellano	Medio-alto
A8	5.º EP	10	2 audis Pendiente de 1 IC	Sí	A	Acceso	Sí Becado	Castellano	Bajo

Instrumentos y procedimiento de recogida de la información

Los instrumentos de recolección de información que se han empleado en este artículo son las entrevistas (Fàbregues *et al.*, 2016; Folgueiras, 2016) tanto a las familias, como a los profesionales de la escuela y a los gabinetes logopédicos encargados de ofrecer el refuerzo en la competencia lectoescritora, como se plantea en la siguiente tabla.

Tabla 2
Instrumentos para la recolección de la información

Agente informante	Estrategia de recogida de información	Códigos
Alumnado con sordera N=8	Tabla de registro-evaluación inicial.	A 1-8
Familias N-8	Entrevistas a ocho familias.	FA
Gabinetes N-4	Entrevistas a cuatro profesionales de los gabinetes.	GAB (gabinete 1) GI (gabinete 2) GA (gabinete 3) GU (gabinete 4)
Centros educativos N-7	Siete entrevistas conjuntas a tutores/as, PT y/o orientadores/as.	CET (Centro Educativo Tutor/a) CEPT (Centro Educativo Profesorado de Pedagogía Terapéutica) CEO (Centro Educativo Orientador/a)
Consejo asesor N-8	Dos reuniones de contraste con el consejo asesor	

Para comprender la selección de los informantes, para cada uno de los niños y niñas participantes en el estudio se han utilizado tres fuentes de información: las familias (han participado las ocho implicadas), los cuatro gabinetes de refuerzo en lectoescritura que han llevado a los ocho niños y niñas, y los siete centros educativos (en este caso un niño y una niña acudían al mismo centro educativo).

Se ha considerado que la entrevista semiestructurada era la herramienta más adecuada de recopilación de la información, ya que, como apunta Alonso (1999), en la investigación esta constituye un proceso comunicativo mediante el cual se obtiene información de una persona. La información recopilada a través de las entrevistas a las familias, al personal del centro educativo y al personal especialista de refuerzo en lectoescritura, es indispensable para descubrir las claves que facilitan el desarrollo integral del alumnado con discapacidad auditiva.

La entrevista de investigación semiestructurada busca comprender la perspectiva interna de la persona, y le permite hablar desde su propia experiencia y punto de vista (Corbetta, 2003). En las entrevistas a cada uno de los colectivos se ha preguntado por aspectos relacionados con:

1. La ayuda/implicación de la familia.
2. El contexto familiar que ha influido en los avances del proceso (positivos y negativos).
3. La coordinación familia-profesionales.

Las entrevistas y los contactos con los diferentes informantes se realizaron en varios momentos de la investigación, teniendo en cuenta que en el proyecto se empezó a

trabajar con el alumnado en septiembre de 2019 y se finalizó en junio de 2021, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3

Cronograma de las entrevistas realizadas

	Entrevistas gabinetes	Entrevistas centros educativos	Entrevistas familias	Consejo Asesor (contraste)
Marzo de 2020				X
Junio de 2020	X	X		
Septiembre-Octubre de 2020			X	
Junio de 2021	X	X	X	
Octubre de 2021				X

Análisis de los datos recogidos

Se identificaron varias categorías a partir de la información recopilada. Este estudio se centra en la categoría "participación", ya que esta surgió de los datos recopilados y tuvo un impacto significativo en los resultados de la investigación. Específicamente, se llevaron a cabo entrevistas estructuradas que proporcionaron respuestas abiertas, las cuales fueron analizadas mediante un sistema categorial. De esta manera, el sistema categorial propuesto por las investigadoras se convierte en un sistema estable codificado, facilitando la comprensión de la cuestión de investigación, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4

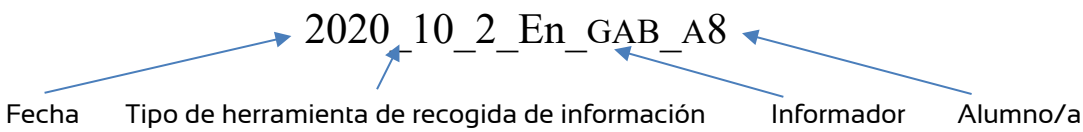
Categorías para el análisis

Categoría	Subcategoría	Definición
Modelo de participación familiar	Apoyo y formación parental.	Se centra en el apoyo a los padres y madres respecto a la crianza de sus hijos e hijas.
	Comunicación.	Se basa en potenciar la comunicación mutua donde las familias se limitan a recibir información y responder.
	Aprendizaje en el hogar.	El hogar se convierte en la prolongación de la escuela siguiendo las directrices que se indican en esta.
Contexto familiar	Facilitador del desarrollo integral.	El contexto familiar aparece como facilitador del desarrollo emocional, psicológico, social, relacional, del alumnado.

	Obstaculizador del desarrollo integral.	El contexto familiar aparece como obstaculizador del desarrollo emocional, psicológico, social, relacional, del alumnado.
Coordinación con profesionales	Familia/profesionales.	Descripción del acompañamiento y asesoramiento que se da a la familia, espacios y tipo de información que se comparte, y recursos de apoyo para trabajar en casa que se proporcionan, tareas para casa, etc.
	Gabinetes/profesionales/familia.	Coordinación "A3". Asociación, profesionales de los colegios y familias.

Para codificar la información se utilizaron los siguientes códigos: fecha, tipo de herramienta de recolección de información, informante y alumno/a. En la siguiente figura, se ilustra un ejemplo de una codificación.

Figura 2
Ejemplo de codificación



Para analizar la información obtenida después de la categorización y codificación de la información, se utilizó la herramienta *Excel* y *NVivo* 14.

Resultados

Respondiendo al objetivo de analizar la implicación de las familias en la respuesta al alumnado con discapacidad auditiva, se han organizado los resultados en tres grandes bloques: (a) modelo de participación familiar (tomando como referencia el modelo de Epstein, 2001); (b) el contexto familiar como facilitador u obstaculizador del desarrollo integral del alumnado con sordera; y (c) la coordinación con profesionales.

Modelo de participación familiar

La implicación familiar resulta heterogénea si la analizamos desde el modelo de participación que proponen los diferentes centros educativos. De las modalidades propuestas por Epstein (2001) se recogen las reflejadas en las voces de las personas

que participan en la investigación: apoyo y formación parental; comunicación; y aprendizaje en el hogar.

Tenemos que destacar que de las ocho familias estudiadas cinco se sitúan en el modelo de aprendizaje en el hogar, prolongando la labor de la escuela más allá de sus propios límites. Este hecho, desde el colegio, lo entienden como una gran implicación. Respecto a las tres familias restantes, encontramos diferentes opiniones al respecto.

La PT de A8 afirma que hay una "implicación escasa" (2020_06-22_En_CEPT_A8) de la familia con respecto al apoyo de su hijo. Desde el gabinete que realiza el refuerzo en lectoescritura se afirma que

> tiene a su favor, pues casi nada, porque pues ni tiene una familia con una situación muy centrada en él, ni tiene apoyos, ni recursos, ni nada y en el cole, pues, me imagino que tres cuartos de lo mismo y si va poco, pues menos. (2020_10_2_En_GAB_A8)

La orientadora del centro educativo afirma, en la misma línea que las otras dos profesionales, PT y logopeda del gabinete, lo siguiente: "Y ten en cuenta también que el referente familiar es el que es, es muy, es muy limitado, muy escaso, muy pobre, el entorno a nivel de vocabulario pues es mínimo, o sea, mínimo" (2020_06-22_En_CEO_A8).

En este caso la propuesta del centro para que la familia participe se limita a la *comunicación* donde la familia recibe información del centro educativo y luego responde.

En cualquier caso, la percepción de la propia familia respecto a su participación en el apoyo a A8 no coincide con la percepción del gabinete ni con la del centro educativo. La familia piensa que apoya al niño en todo lo que necesita:

> Tenemos a sus hermanas y a mi madre, cada vez que vamos a su casa tiene mucha paciencia. Mi madre como está sola, se entiende fenomenal con él. Le dice A8, la merienda. Tengo mucho apoyo de la familia, desde que A8 enfermó con meningitis. Somos cuatro hermanos y tengo mucho apoyo. Mi hermano mayor es el que está pendiente de subirme a Donosti, porque yo no tengo vehículo... o me toca Cruces y me lleva... la verdad es que sí, le falta algo al niño y están ellos encima. Yo como madre quiero lo mejor para mi hijo. (2020_10_05_En_FA_A8)

En el caso de A2, la familia cuenta con el interés necesario para apoyarle, pero reconoce su falta de capacidad: "A ver, yo si un día y me dicen 'tienes que traer a A2 tal día', yo me hago un hueco y le llevo, porque siempre he puesto mi apoyo para ella" (2020_10_07_En_FA_A2); "Sí, con lo poco que sabemos, pues le explicamos" (2020_10_07_En_FA_A2)

En este caso no tenemos información desde el centro educativo porque fue imposible el acuerdo de una reunión o entrevista. Desde el gabinete tampoco especifican el grado de implicación de la familia, pero sí afirman que hay diferencias entre las implicaciones de las familias del alumno A6 y de la alumna A2: "Sí que es verdad que A6 tiene la parte buena

familiar, que está muy implicada, le puedes dar muchas pautas y cositas que quizá, por ejemplo, con A2 es más difícil" (2021_02_22_En_GAB_ A6)

En el centro educativo de A6, la modalidad de participación que ofrecen a la familia es el *apoyo y formación parental*, sumada a la modalidad de comunicación. Además, la familia de A6 percibe esta modalidad de participación como una ayuda.

> Mucha suerte de encontrarnos con [nombre] también que ha sido un referente para nosotros. [...] Desde el principio nos ha explicado..., nos ha hecho un poco de bola de cristal, de decir bueno "A6 irá por aquí, nos podemos encontrar con estos hándicaps", que fueron..., muchos recursos informativos... Para mí, [nombre] nos ha acompañado y nos ha..., y [nombre] en general eh. [nombre] nos ha ayudado y vamos, lo que pasa que luego en los últimos tiempos ha sido [nombre] el logopeda de A6 y entonces igual ha sido el que junto con [nombre], lo que pasa que la cabeza visible era él y nos ha dado pautas..., o sea, en ese sentido sí. (2020_10_6_En_FA_A6)

Desde el centro educativo de A5, van más allá de la implicación y hablan de responsabilización, piensan que la familia debe responsabilizarse de su tarea de facilitadores del desarrollo de sus hijos e hijas (*aprendizaje en el hogar*), piden que lo propuesto en el centro se prolongue en casa aplicando las sugerencias de este, siendo los demás profesionales apoyos en el mejor desarrollo posible.

> Hace tres años, desde que la niña tenía ocho, que llevo escuchando a los padres que la niña tiene un carácter muy fuerte y que no pueden con ella. No puedes intentar que yo que no soy su madre consiga que la niña haga lo que ellos no logran con su hija. Me parece fundamental el papel de los padres. Ellos deben asumir la dificultad que tiene su hija y facilitarle las herramientas y el apoyo para su desarrollo. (2020_06_17_EN_CE_A5)

Algunas familias, adquieren un rol más activo en la respuesta educativa e intentan informarse y formarse para poder responder mejor a las necesidades que presentan sus hijos o hijas, incluso reconociendo que en ocasiones relegan su faceta como madres o padres, y se convierten en "profesionales" (*aprendizaje en el hogar*): "Ha habido un momento en el que hemos sido más profesores y logopedas que padres" (2020_10_6_En_FA_A6).

En la segunda sesión del Consejo Asesor se recoge además la siguiente nota de campo: "Destacan la implicación de las familias. Opinan que es un factor fundamental para que el desarrollo del niño/a sea positivo" (segunda sesión del Consejo Asesor).

El contexto familiar como facilitador u obstaculizador

Así, el contexto familiar puede ejercer como facilitador u obstaculizador del desarrollo integral del alumnado con discapacidad auditiva. Como facilitadores aparecen, en algunas familias, los propios hermanos y hermanas.

> Luego tiene un hermano que al final es un hermano que es un pedazo de *crack*, que ha pasado por momentos en los que, yo creo que ha pasado por celos, sobre todo en el paso a Primaria, ¿vale? (2020_06_25_En_CEPT_A7)

> Él le ayuda mucho, mucho, mucho. Sobre todo, este año hemos visto también un cambio a mejor con él porque incluso ha intercedido por él mandando, él es muy bueno sobre todo también escuchando en euskera y mandó un *email* al profesor de euskera explicándole que no había podido escuchar bien A7 el audio en casa, no sé qué. O sea, el hermano. (2020_06_25_En_CEPT_A7)

O, en algunas ocasiones, además de los hermanos, la familia extensa también ejerce de apoyo para el alumnado con sordera: "Yo tengo un sobrino que es [nombre], que está en clase con él. Claro, lo defiende" (2020_10_05_En_FA_A8).

Otro elemento facilitador de aprendizaje para los niños y niñas con discapacidad auditiva es la actitud de los propios padres y madres que asumen el desarrollo de sus hijos e hijas como un reto:

> Sí, sí, de hecho haría lo que fuera vamos, tiene que salir adelante como sea. Eso está claro al menos lo suficiente como para conseguirse la vida de una manera digna o poder hacer algo que él se sienta útil, a pesar de todo. Así que sí vamos a hacer lo que sea, eso está claro. (2020_09_20_En_FA_A7)

Sin embargo, la actitud de algún padre o madre puede desembocar en la inacción y obstaculizar el desarrollo del hijo o hija.

> Y el padre también, en navidades le di todo el material para que trabaje: "sí, sí, sí, lo va a hacer, lo va a hacer"; no hizo nada. Le dije: "dónde está el librito", y me respondió "qué librito, si no me diste", bueno... Para algunas cosas hay que estar muy detrás, o sea, hay que estar muy detrás de ellos casi que tutorizándoles un poquitín, pero luego te responden tanto en cuanto pueden, pues lo mejor que pueden, o sea... (2020_06-22_En_CEPTyCEO_A8)

> Es un caso con una situación como muy limitada. Es que claro, no es una situación normalizada, o sea no es un niño que, pues, lleguen las vacaciones y se vaya de viaje a algún sitio, no es un niño que llega el fin de semana y, yo qué sé, pues va con sus padres o con sus amigos o con tal. O sea, tiene una vida como muy limitada. Entonces, claro, pues sus gustos también son muy limitados. (2020_10_2_En_GAB_A8)

Si bien es cierto que a medida que los niños y niñas se van haciendo mayores y van progresando en sus estudios, las tareas académicas se van complejizando. Si a ello le unimos la etapa evolutiva de la adolescencia y el rechazo a los padres o madres, en favor de sus iguales, las familias reconocen que cada vez pueden ayudarles menos en las tareas académicas:

> Siempre me dice qué pesados sois, qué pesados sois. Yo suelo ayudarle en matemáticas y le enseño trucos, pero pasa de nosotros. Creo que es por la edad. Hemos visto mucho cambio en los últimos meses. Desde casa no podemos hacer más en lectura y escritura porque ella no se deja; quizá si le pusiéramos otra persona de apoyo haría algo más, pero conmigo no. (2020_10_05_En_FA_A5)

> Pero según va aprendiendo le voy a poder ayudar menos, por falta de tiempo, porque ella va a necesitar más tiempo de mí y yo voy a tener menos. Y se va complicando, cada vez es más difícil y ya no voy a poder explicar tanto. (2020_10_06_En_FA_A1)

> Seguimos trabajando mucho con él... sí intentamos repetirle las palabras que dice mal, cuando lo entona mal se lo repetimos. O sea, en eso sí estamos pendientes. No estamos psicóticos de eso, pero sí que lo..., sí, un poco. (2020_10_6_En_FA_A6)

La actitud ante la lengua de signos también puede ser un elemento obstaculizador en el desarrollo integral de los niños y niñas con discapacidad auditiva. En el caso de A8 desde el centro educativo no veían clara la necesidad de que aprendiera lengua de signos:

> de hecho, valoro también esto por aquí, le decían claro y con quién va a hablar en lenguaje de signos, quién va a aprender de su casa, o sea, más era... veíamos más factible que aprendiera a leer los labios a que, a aprender un lenguaje de signos, pero bueno. (2020_06-22_En_CEPTyCEO_A8)

Desde un gabinete afirman que son necesarias dos líneas de trabajo con el caso de A5, en las que la lengua de signos es su lengua materna, ya que la niña se niega a la utilización de esta en el colegio: "Entonces, digamos que ahí hay dos líneas de trabajo muy interesantes, por una parte con la propia niña, pero desde luego por otra parte, [...], hay que hacer ese trabajo con los padres. Y con la niña, obviamente" (2020_06_17_EN_GI_A5).

En la primera reunión del Consejo Asesor hablan de la negación por parte de algunas familias a la utilización de la lengua de signos por parte de sus hijos e hijas:

> Cuando llegó el implante, esta herramienta puso en evidencia que había una parte de esa población que por razones diferentes no llegaban. Muchos padres se han negado a que sus hijos tengan contacto con la lengua de signos y según mi modo de ver es una equivocación. Nada es negro o blanco. Hablo en primera persona porque he sentido frustración cuando tienen un bebé delante y la familia no entiende cómo le ha venido eso encima. (Primera reunión del Consejo Asesor)

Coordinación de la familia con los profesionales

La familia resulta crucial en la coordinación con los profesionales, incluso abuelos y abuelas que acuden a los gabinetes logopédicos, al centro escolar, etc.:

> En el caso de A3 y A4, los abuelos. Que me suelen contar cosas, yo sí hablo, antes preguntaba y yo creo a ver si teníamos..., a ver si hablábamos con los padres y con los abuelos. Yo hablo bastante con ellos, eh. De hecho, por ejemplo, los padres de A5 siempre se van más tarde de la hora en realidad porque ellos siempre me cuentan cosas y me preguntan y estamos bastante rato hablando y el abuelo sobre todo de A3 y A4 también hablo con él y me cuenta muchas cosas de ellos, de cómo están, de..., y eso también me da bastante información a la hora de trabajar, de cómo trabajar con ellos, qué exigirles más o menos. Tienen, en este caso, por ejemplo, una vida así un poco familiar complicada también y eso también me da pistas porque anímicamente están de una forma u otra o a veces también porque están más cansados, lo que comentamos, hay veces que les veo cansados, otras veces que están mucho más receptivos y aprovechamos. Depende bastante del día y cada día yo creo que es un poco diferente. (2020_06_17_EN_GI_A3, A4, A5)

A pesar de los intentos de coordinación que ha habido por parte del centro educativo con la familia, y las muestras de querer colaborar en todo momento de esta, con algunas familias no se llega a dar la cooperación necesaria:

> Pues, mira, nosotras es que, claro, a nosotras nos conocen de toda la vida desde que nació el niño y su hermana la mayor.
>
> PT: Con la madre muy bien.
>
> Orientadora: O sea, entonces pues es buena no hay problema para nada.
>
> PT: Sí, con la madre por ejemplo eso... Sí que es verdad, yo en el confinamiento he hablado mucho con ella por teléfono cada dos por tres, y luego te dice cosas "que sí que sí que tal" y luego no se hacen, pues bueno ya sabes. (2020_06-22_En_CEPTyCEO_A8)

En las notas del segundo Consejo Asesor se valora positivamente la coordinación que ha habido, en general, en el proyecto entre las familias, gabinetes y centros educativos:

> Creen que es importante, y suponen que es parte del éxito en la mejora de los procesos lectoescritores de los niños y niñas, la coordinación que ha existido entre familias, personal de los centros educativos y los gabinetes. Sería importante destacarlo como factor fundamental en los casos de estudiantes con sordera, para fomentar este tipo de relaciones. (Segunda reunión del Consejo Asesor)

Para la coordinación que se da entre familias y centros educativos, suelen utilizarse diferentes soportes. Con algunas familias el método más habitual es a través de una llamada de teléfono:

> Y con la familia pues lo mismo pues por teléfono siempre que hay algo que hay que comentar, están dispuestos a ayudarnos y a estar con nosotros, pero bueno más o menos es lo que hemos comentado con A3, parecido. (2020_10_26_EN_CET_A4)

> Bien, sí, habitual, siempre que se ha requerido ellos han respondido, pues en una normalidad, y han venido siempre que les ha necesitado. Cuando ellos han requerido algo, pues se han comunicado conmigo por *email* o por teléfono, sí. (2020_06_24_En_CET_A1)

En otros casos, además, se utilizan las agendas del propio alumnado, el correo electrónico; pero en cualquier caso, en cuanto le llega a la familia una comunicación en estos formatos, acto seguido se comunican directamente por teléfono:

> Vía agenda, vía *mail*, vía todo eso, o sea, si hay un mensaje vía agenda que no les ha gustado y tal, llaman rápido al colegio y se ponen al contacto con nosotros al momento, a mí mucho me ha pasado, están encima.
>
> R: Sí, están encima sí. (2020_10_26_EN_CET_A4)

Además, utilizan las reuniones presenciales sistemáticas para dar cuentas de los progresos del alumnado: "La coordinación entre logopeda y su familia. Vale. Eso es... Tú lo que me comentas. El logopeda con la familia se reúne en las reuniones que tenéis sistemáticas a lo largo del curso" (2020_06_En_CE_A6).

No obstante, todavía surgen dificultades a la hora de utilizar plataformas digitales para el trabajo, para lo cual algunas familias requieren apoyo para ayudar a través de estas nuevas tecnologías a sus hijos o hijas:

> El correo electrónico sí, porque sí que saben utilizarlo, pero por ejemplo con el tema de Classroom y las nuevas tecnologías tienen bastantes dificultades. A4 se trae un poquito más pero luego cuando no controla en casa tampoco pueden ayudarla. Es decir, muchas veces, bueno muchas veces, algunas veces he tenido que hacer video llamadas a las familias para que pudiesen, aunque sea, ver el trabajo, ahora ya están mejor, pero les ha costado. El tema de las nuevas tecnologías le cuesta un poquito en general a la familia. (2020_10_26_EN_CET_A4)

Y lo que resulta esencial es que todas las partes implicadas se coordinen junto a la familia para establecer pautas en común que faciliten el desarrollo integral de sus hijos e hijas, y así crear un grupo de profesionales estables en la medida de lo posible:

> A no ser que... yo creo que en todas las reuniones que hemos tenido siempre... siempre la logopeda ha estado presente y eso ha existido una coordinación previa entre nosotras, aparte de la que se hace un poquito día a día de qué tal está anímicamente, qué tal a nivel de contenido. Eso es un poquito más del día a día, de cuando nos cruzamos y tal y si no ante alguna necesidad o la reunión de evaluación de vamos a ver hasta dónde hemos llegado y qué hemos conseguido y tal, esa siempre ha estado la logopeda

> presente. O sea, coordinador, orientadora, logopeda, PT, tutor y familia. (2020_06_En_CE_A6)

Cuando preguntamos por la coordinación entre el centro educativo, el gabinete y la familia, una tutora de un centro educativo comenta que parece que hay coordinación entre sí, pero la única coordinación que tiene ella sobre el caso es a través de la orientadora.

> Al final yo recibo la información directamente por [orientadora]. Sí que estoy informada, pero recibo la información directamente de la orientadora del centro, pero sí... y no puedo darte detalles exactos, porque directamente conmigo, pero sí sé que están coordinados. [Orientadora] está coordinada con GAB y con los padres. Es un poquito, a mi modo de ver es un poquito eso. Los tres están coordinados. También [...], la logopeda (externa) está en contacto con [orientadora], entonces sí que sé que hay coordinación, pero no sé especificar ni cuándo, ni cómo, pero sé que alguna vez en alguna reunión de coordinación con la orientadora del centro sí que ha sido, he hablado con GAB o tenemos esta información desde aquí. Pero, bueno, supongo que habrá también momentos donde no haya relevante que comentarme a mí que igual ha habido también. Eso está coordinado con un chico con el que trabaja en GAB, pero no sé deciros más. (2020_06_En_CET_A6)

En cualquier caso, las coordinaciones requieren de un establecimiento de vínculo por las partes implicadas. En este caso un tutor o tutora piensa que el próximo curso la comunicación entre las partes será más fluida porque ya se conocen:

> Entonces, pues bueno yo sí que estoy esperanzado en que el año que viene las cosas sean más fluidas, más fluidas, sí y respecto a la familia también. Pues ya me conocen, nos conocen y no vamos a tener que necesitar esas charlas de principio de curso, sus miedos, gestionar esos miedos. Yo creo que ya nos vamos a poder centrar mucho más en cosas pues que inciden en este caso en A1 que es para lo que estamos. Sí. (2020_06_24_En_CET_A1)

Además, en ocasiones son las propias familias las que consideran necesario el trabajo compartido tanto con los centros educativos como con los gabinetes:

> La implicación familiar durante esta etapa la tenemos registrada como alta. (2020_06_25_En_CEPT_A7)

> Tiene una familia que colabora, que le ayuda, que le apoya, que pone todos los recursos necesarios a su alcance. (2020_10_2_En_GAB_A7)

> Porque es algo compartido en casa, ahí hay una incidencia desde casa también, desde la familia -Respuesta: Sí, más allá, más allá. (2020_10_6_En_FA_A6)

Eso sí, cabe matizar la necesidad de reconocer la diversidad en las propias familias, ya que algunas de ellas tienen la lengua de signos como lengua vehicular y es necesario encontrar el canal de comunicación adecuado para favorecer la coordinación:

> Bueno, pues sabes que..., claro, bueno, pues también por otra parte del centro educativo tiene dificultades para comunicarse con los padres, porque sabes que también son los dos sordos y entonces, pues, no es fácil. La comunicación no es fluida, digamos así. (2020_06_17_EN_GI_A5)

La coordinación también está relacionada con el modelo de participación que el centro educativo propone a la familia ya que desde algunos centros esperan un mayor aprendizaje en el hogar:

> La coordinación y colaboración efectiva entre la familia y el centro educativo es muy difícil ya que por muchos recursos que ponga el colegio para que la niña avance si los padres no ponen de su parte no hay nada que hacer.
>
> R2: El trabajo en el cole se queda cojo. (2020_06_17_EN_CE_A5)
>
> Vale, que yo creo que es que si no hay una coordinación efectiva y una colaboración en la educación de la niña de la familia y el colegio. Sin esa colaboración es muy difícil que por muchos recursos que tenga el colegio, si no hay un apoyo externo, claro en el colegio estará cinco horas lectivas al día las horas que esté, si se queda en el comedor pues alguna hora más, pero luego el apoyo de la familia es fundamental y el hecho de que los padres digan que no pueden con una chavala de ocho años, porque tiene mucho carácter pues si no puedes con ocho años, ¿cuándo vas a poder, no? (2020_06_17_EN_CE_A5)

Conclusiones

En cuanto al *modelo de participación familiar* está claro que desde los centros educativos, siguiendo el modelo de Epstein (2001), en los casos en los que echan de menos la participación de la familia en el centro, plantean como opción ideal de participación de la familia la modalidad del tipo *aprendizaje en el hogar* (*learning at home*), ya que, desde su punto de vista, *apoyo y formación parental* (*parenting*) y comunicación (*communicating*) resultan insuficientes. Piensan que las familias deberían seguir las orientaciones del centro educativo y ser, en la práctica, una continuación de la escuela, pero se encuentran con situaciones familiares que se circunscriben a la modalidad de comunicación por ser incapaces de proporcionar otro tipo de apoyos a sus hijos o hijas.

No obstante, las familias consideradas de alta participación por el centro son las que sí siguen las directrices y llegan a ser una prolongación de este. Estas familias verbalizan que en ocasiones se autoperciben más como profesores, profesoras y logopedas que como padres y madres.

Respecto al *contexto familiar como facilitador u obstaculizador del desarrollo integral*, cabe señalar que, de acuerdo con Torres (2015), la familia como agente de socialización se puede desequilibrar cuando se une un miembro con discapacidad auditiva, y en algunos casos se deberán afrontar a un nuevo sistema de comunicación o variar pautas de comunicación existentes. Así, tras aceptar el diagnóstico (Suárez *et al.,* 2006), el duelo que cada familia experimente puede variar (Vieira *et al.*, 2012). Por ello, el contexto familiar se puede presentar como un elemento facilitador u obstaculizador del desarrollo integral de los niños y niñas con discapacidad auditiva.

En cuanto a los elementos facilitadores, en nuestro estudio, surgen los propios componentes de la familia como abuelo, abuela, hermanos, hermanas, primos, primas, etc. También resulta clave la actitud positiva de los padres o madres para servir de apoyo a sus hijos o hijas. Como señalan Eichengreen *et al.* (2022), los recursos a nivel familiar y comunitario fomentan actitudes personales y habilidades de afrontamiento, además, constituyen factores protectores.

Al igual que la familia puede ser un elemento facilitador del apoyo a sus hijos e hijas, se puede presentar como elemento obstaculizador cuando muestra una actitud poco favorecedora. Esta actitud resulta clave a la hora de conocer, aceptar y utilizar los recursos que se relacionan con la discapacidad auditiva como pueden ser la lengua de signos (Vesga *et al.*, 2017), los implantes cocleares (Bell, 2017; Zaidman-Zait *et al.*, 2023) o la utilización de otros elementos amplificadores de la señal auditiva. Este conocimiento puede favorecer la toma de decisiones de si apostar por el implante coclear o por otro tipo de recursos que favorezcan la comunicación con los niños y niñas con discapacidad auditiva (Távora-Vieira *et al*., 2019; Vieira *et al.,* 2014).

También, otro elemento obstaculizador es la etapa evolutiva de los niños y niñas, puesto que muchos han entrado ya en la preadolescencia. Esto hace que rechacen la ayuda de los padres y madres, y busquen su espacio de confianza en amigos y amigas de su edad (Huiracocha *et al.,* 2015).

La *coordinación entre la familia y la escuela* es fundamental (González Montesino y González Sánchez, 2022). En relación con la coordinación de la familia con los profesionales, en ocasiones abuelos, abuelas y familia más extensa se convierten en un pilar a tener en cuenta en la relación con familias concretas. También se ha señalado que la escasa coordinación con las familias implica menor rendimiento del alumnado. La gran cantidad de decisiones que tienen que tomar estas familias junto a la falta de información suelen producir un sentimiento de incertidumbre (Torres, 2015). Por consiguiente, resulta necesario establecer un vínculo inicial para mejorar la coordinación familia/escuela, ya que en ocasiones las coordinaciones que se llevan a cabo son de carácter parcial. Si bien se utilizan llamadas de teléfono, los correos electrónicos, las agendas, reuniones presenciales sistemáticas como métodos más habituales de comunicación, habría que considerar más vías que permitan una mejor coordinación con las familias. Algunas familias se enfrentan

a dificultades a la hora de utilizar las nuevas tecnologías, y esto se podría paliar con mayor formación también dirigida a las familias.

El modelo de participación familiar que el centro educativo ofrece a las familias condiciona a su vez el tipo de coordinación que se da, y cuando la plantilla de profesorado es estable favorece un vínculo afectivo que habilita una comunicación más fluida. Además, como señalan Bolaños Motta *et al.* (2020), contar con excelentes cualidades tanto humanas como profesionales resulta fundamental, es decir, ser activista en los derechos de las personas con discapacidad y tener conocimientos en el campo de la discapacidad. Y como señalan Díaz *et al.* (2021), "entre más temprana sea la detección y la vinculación a un programa de atención, mayores oportunidades tendrán las familias de tomar decisiones en pro del avance en el desarrollo de sus hijos" (p. 252).

En definitiva, las familias, los centros educativos, los gabinetes logopédicos y, por ende, todos aquellos agentes que estén involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de alumnado con discapacidad auditiva, deben coordinarse para favorecer su desarrollo integral.

Las limitaciones de este estudio que merecen una atención especial son, en primer lugar, las relacionadas con la restricción de las personas participantes implicadas en la investigación. La cantidad y diversidad de participantes han podido influir en la generalización de los hallazgos. En segundo lugar, se debe considerar las dificultades sufridas en el transcurso de la investigación, sobre todo en la primera parte de la recolección de información, ya que coincidió con la pandemia, y resultó muy compleja la realización de las entrevistas y las evaluaciones. Además, en este periodo se transformó el rol de la propia familia de un espacio de aprendizaje natural no reglado a un contexto de aprendizaje educativo formal, y eso ha podido condicionar la respuesta de las propias familias en las entrevistas.

Y como líneas de avance sería recomendable continuar profundizando en investigaciones para ampliar la comprensión de la implicación familiar en la respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva, desde una perspectiva multidimensional que también explore en detalle las barreras y facilitadores a nivel de aula, centro, comunidad. Y todo ello mediante la escucha aguda a quienes son verdaderamente protagonistas de sus historias, en este caso, el propio alumnado con discapacidad auditiva.

Referencias

Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-239). Editorial Síntesis.

Ayerbe, A., Bartau, I. y Oregi, E. (2023). Implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria. *Anales de Psicología*, *39*(1), 51-60.

Bell, F. (2017). Algunos puntos para una reflexión integral en torno a la discapacidad auditiva, el uso de audífonos y los implantes cocleares. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, 5*(2), 11-20.

Bolaños Motta, J. I., Casallas Forero, E. y Sabogal Gámez, V. J. (2020). Del activismo docente, el saber pedagógico del maestro y su impacto en la realización profesional de sus estudiantes sordos*. Revista Colombiana de Educación, 80,* 153-172.

Bosteels, S., Vandenbroeck, M. y Van Hove, G. (2017). Saving deaf children? Screening for hearing loss as a public-interest case. *Journal of Bioethical Inquiry, 14*(1), 109-121. https://10.1007/s11673-016-9752-y

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742. https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723

Burger, T., Spahn, C., Richter, B., Eissele, S., Löhle, E. y Bengel, J. (2005). Parental distress: The initial phase of hearing aid and cochlear implant fitting. *American Annals of the Deaf, 150*(1), 5-10. https://10.1353/aad.2005.0017

Bustos-Rubilar, M., Junge Cerda, P. y Celedón Hidalgo, N, (2022). Vinculación de políticas para niños/as con discapacidad auditiva: percepciones en País Vasco de España y Chile. *Revista de Investigación en Logopedia, 12*(1), 1-14. https://dx.doi.org/10.5209/rlog.74197

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*(2), 101-113.

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.

Casamitjana, M., Puigvert, L., Soler-Gallart, M. y Tortajada, I. (2000). Investigar y transformar: CREA, Centro de Investigación Social y Educativa. *Cultura y Educación, 12*(1-2), 117-128.

Colás, P. S. y Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, *31*(2), 499. https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031

Corbetta, P. (2003). *La recerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*. Il Mulino.

Dalmau, M., Balcells-Balcells, A., Giné, C., Cañadas, M., Casas, O., Salat, Y., Farré, V. y Calaf, N. (2017). How to implement the family-centered model in early intervention. *Anales de Psicología*, *33*(3), 641-651.

Díaz, M. E., Mejía, C. A. y Pérez, M. M. (2021). Recursos parentales en familias con hijos sordos. *El Ágora USB, 21*(1), 237-254.

Eichengreen, A., Zaidman-Zait, A., Most, T. y Golik, G. (2022). Resilience from childhood to young adulthood: Retrospective perspectives of deaf and hard of hearing people who studied in regular schools. *Psychology & Health, 37*(3), 331-349. https://10.1080/08870446.2021.1905161

Epstein, J. L. (1990). *School, family and community partnership*. Corwin Press.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press. https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf

Fàbregues, S. 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.

Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99003

Freitas, E., Simoes, C., Santos, A. C. y Mineiro, A. (2022). Resilience in deaf children: A comprehensive literature review and applications for school staff. *Journal of Community Psychology, 50*(2), 1198-1223. https://10.1002/jcop.22730

García, G. A. y Buere, A. (2017). Historias de familias de hijos con discapacidad. Caminos de otredad y soledad. *Salud & Sociedad, 8*(2), 110-123.

Giné, C., Garcia, M., Vilaseca, R. y Balcells, A. (2009). Trabajar con las familias en atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *23*(2), 95-113.

Gobierno Vasco. (2013). *Acceso del alumnado con sordera al currículo de lenguas*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100015c_Pub_EJ_sordera_primaria_c.pdf

González Montesino, R. H. y González Sánchez, N. (2022). La participación de las familias sordas en centros educativos españoles: un estudio exploratorio. *Journal of Learning Styles, 15*(esp. II), 5-18.

Hintermair, M. (2006). Socio-emotional problems among hearing-impaired children - Initial results of the German version of the strenghts and Difficulties Questionnaire (SDQ-D). *Zeitschrift Fur Kinder-Und Jugendpsychiatrie Und Psychotherapie, 34*(1), 49-61. https://10.1024/1422-4917.34.1.49

Huiracocha T., L., Blume, S., Orellana P., A., Brito R, L., Abril U., V., Chilet R., E., Díaz G., R., Sempértegui L., S., Palacios S., G., Monsalve S., D., Barahona H., J. A., Arteaga H., S., Almeida P., J. C. y Huiracocha, M. (2015). Las relaciones de convivencia de

los niños, niñas y adolescentes sordos o hipoacústicos: estudio cualitativo exploratorio. *Maskana*, *6*(2), 121-134. https://doi.org/10.18537/mskn.06.02.09

Kermit, P. S. (2019). Passing for recognition - deaf children's moral struggles languaging in inclusive education settings. *Deafness & Education International*, *21*(2-3), 116-132.

Marín, D. y Espada, E. (2019). Desarrollo de la competencia lectora en alumnado con discapacidad auditiva: una revisión bibliográfica. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 8,* 142-153.

Mylonakou, I. y Kekes, I. (2005). *Syneducation (synekpaidefsis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools*. Harvard Family Research Project.

Moreland, C., Atcherson, S. R., Zazove, P. y McKee, M. M. (2015). Hearing loss: Issues in the deaf and hard of hearing communities. *FP Essentials*, 434, 29-40.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2 de febrero de 2024). *Sordera y pérdida de la audición*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss

Ortiz, J. P., Proenza, J., Valdés, J. y Núñez, R. (2019). Estrategia integral para la inclusión con las personas en condición de discapacidad auditiva, una apuesta en el marco de la educación. *Revista Experiencia Docente: Conocimiento a tu alcance, 6*(1), 88-99.

Rodríguez, Y., Veloz, L. y Reyes, R. (2018). Las ayudas técnicas. Recurso para garantizar la inclusión educativa de personas con discapacidad auditiva. *Conrado: Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos, 14*(63), 229-234.

Salinas, J. y Gómez, J. S. (2018). Introducción. En J. Salinas y J. S. Gómez (coords.), *La investigación cualitativa en la comunicación y sociedad digital: nuevos retos y oportunidades* (pp. 9-10). Ediciones Egregius y Universidad de Zaragoza.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Sage Publications.

Suárez, M., Rodríguez, M. C. y Castro, A. (2006). La discapacidad auditiva: impacto en la familia e importancia del apoyo social. *Revista Qurriculum, 19*, 221-232.

Takala, M., Viljamaa, E. y Fredang, P. (2018). Choosing the future for a child with a severe hearing-impairment. *Support for Learning, 33*(2), 204-225. https://10.1111/1467-9604.12201

Távora-Vieira, D., Rajan, G. P., Van de Heyning, P. y Mertens, G. (2019). Evaluating the long-term hearing outcomes of cochlear implant users with single-sided deafness. *Otology & Neurotology*, *40*(6), e575-e580.

Torres, J. M. (2015). El papel de la familia ante la sociabilización de un menor sordo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 1*(1), 62-70.

Vasconcellos, M. K. (2016). *Listening to learn: Family engagement when children are deaf or hearing impaired* [Tesis doctoral, Drexel University]. ProQuest Dissertations & Theses. https://core.ac.uk/download/pdf/190331509.pdf

Vesga, L. S., Trujillo, J. J. y Agudelo, K. V. (2017). Actitudes de madres de familia frente a la sordera de sus hijos: caso en un aula básica para sordos. *Nodos y Nudos: Revista de la Red de Calificación de educadores, 5*(42), 101-115.

Vieira, S. S., Bevilacqua, M. C., Ferreira, N. M. L. A. y Dupas, G. (2012). Discovery of hearing impairment by the family: seeing an idealized future collapse. *Acta Paulista de Enfermagem, 25*(2), 82-88.

Vieira, S. S., Bevilacqua, M. C., Ferreira, N. M. L. A. y Dupas, G. (2014). Implante coclear: A complexidade envolvida no processo de tomada de decisão pela família. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *22*, 415-424.

Vigante, R. y Zaiceva, I. (2011). Research on socialization problems among hearing-impaired children at special primary school establishment. *International Conference on Education and Educational Psychology 2010, 12*, 371-382. https://10.1016/j.sbspro.2011.02.046

Yin, R. K. (2018). *Case study: Research and applications*. Sage Publications.

Zaidman-Zait, A., Curle, D. y Jamieson, J. R. (2023). Health-related quality of life among mothers of children with cochlear implants with and without developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 133*, 104397. https://10.1016/j.ridd.2022.104397