



Trabajo Fin de Grado

Trabajo Social en el ámbito educativo con personas con discapacidad auditiva y sus familias: análisis del rol e intervención de la trabajadora social del centro de educación especial La Purísima para niños y niñas sordos de Zaragoza

Social work in the educational field with people with hearing disabilities and their families: analysis of the role and intervention of the social worker of the La Purísima special education center for deaf children in Zaragoza

Autoras

Maria Joao Martins da Costa

Isabel Vicente de la Flor

Directora

Montserrat Artal Rodríguez

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	5
ABSTRACT	5
AGRADECIMIENTOS	6
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	7
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
2.1 DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	8
2.1.1 PÉRDIDAS DE AUDICIÓN	9
2.1.2 INTERVENCIONES TÉCNICAS	10
2.2 FAMILIAS.....	11
2.3 EDUCACIÓN	15
2.4 INTERVENCIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	17
3. PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	20
3.1. OBJETIVOS	20
3.2 METODOLOGÍA.....	21
4. ANÁLISIS DE DATOS.....	24
5. PROPUESTAS DESDE EL TRABAJO SOCIAL.....	35
6. CONCLUSIONES	37
7. BIBLIOGRAFÍA.....	39
8. ANEXOS	43

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de las características generales de las personas encuestadas.....	24
Tabla 2. Interacción de las personas externas a las familia con el niño o niña.	26
Tabla 3. Resumen de actividades a las que acude el alumnado.....	27
Tabla 4. Resumen de los recursos y actividades en las que participan las familias.	28
Tabla 5. Resumen de las necesidades de los niños y niñas y la familia.	30
Tabla 6. Resumen de las preguntas sobre el ámbito escolar.	31
Tabla 7. Papel de la trabajadora social.	32
Tabla 8. Limitación del alumnado con discapacidad durante la pandemia.....	34

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Actividades en las que participan el alumnado.	27
Ilustración 2. Participación de familias en actividades.	29
Ilustración 3. Papel de la trabajadora social con las familias.	33

RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad analizar el rol y la intervención del trabajador social con alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva y con sus familias. La población objeto de estudio ha sido el alumnado del centro de educación especial La Purísima para niños y niñas sordos de Zaragoza y sus progenitores.

Se ha realizado la revisión bibliográfica acerca de la discapacidad auditiva, el papel de las familias en la misma, la legislación en materia educativa enfocada a ello y la función cumplen los profesionales de Trabajo Social en el ámbito educativo. Se pretende entender qué necesidades produce esta discapacidad en el alumnado y en sus familias a nivel social y educativo y cuáles son los recursos existentes para mejorar su bienestar. Para completar el estudio se ha llevado a cabo una encuesta a las familias y una entrevista semi estructurada a la trabajadora social del centro.

PALABRAS CLAVE: trabajadora social, discapacidad auditiva, familias, necesidades y educación.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyse the role and intervention of the social worker with students with specific educational support needs derived from hearing impairment and their families. The study population was the students of the La Purísima special education centre for deaf children in Zaragoza and their parents.

It has been carried out through a literature review on hearing impairment, the role of families in it, the legislation on education focused on it and the role of Social Work professionals. The aim is to understand what needs this disability produces in students and their families at a social and educational level and what resources exist to improve their wellbeing. To complete the study, a survey of families and a semi-structured interview with the centre's social worker were carried out.

KEY WORDS: social worker, hearing impairment, families, needs and education.

AGRADECIMIENTOS

Durante el segundo cuatrimestre de 4º curso del Grado en Trabajo Social, en una situación fuera de lo habitual, Estado de Alarma por la pandemia de la Covid-19, hemos consagrado nuestro esfuerzo y dedicación a la realización de este Trabajo de Fin de Grado.

El tema abordado ha cambiado nuestra perspectiva respecto a la labor del trabajador social en el ámbito educativo, especialmente centrado en lo relativo a la discapacidad auditiva. Es por esto, por lo que nos gustaría agradecer a todas aquellas personas que nos han apoyado durante este tiempo y nos han facilitado la realización de esta investigación.

A Montserrat, nuestra tutora, quien nos ayudó con la elección del tema y se puso en contacto con los colegios necesarios para hacer posible la realización de este Trabajo de Fin de Grado. También agradecer su función de tutora y directora del mismo. Nos ha guiado hacia una correcta ejecución, resolviendo nuestras dudas y aportando información que desconocíamos.

A Yolanda, trabajadora social del colegio La Purísima de niños y niñas sordas de Zaragoza, por aportarnos y enseñarnos la labor que aborda en el centro, ayudarnos con la distribución de las encuestas, proporcionarnos información y agradecer su disponibilidad para presentarnos su ayuda.

Al colegio la Purísima de niños y niñas sordas y a las familias de los niños y niñas que acuden, por ser nuestro objeto de estudio, ya que, sin ellos, no se hubiera conseguido conocer la realidad de manera tan directa.

A la Universidad de Zaragoza, en concreto a la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo por brindarnos la oportunidad de realizar este Trabajo de Fin de Grado y permitirnos conocer un tema tan importante como es el papel del trabajador social en el ámbito educativo.

También, a nosotras mismas, por favorecer un buen ambiente, por apoyarnos, por la disponibilidad, por adaptarnos a la situación actual, por valorar la producción de ideas de la una a la otra, por cumplir las funciones y sobre todo por tener el respeto como valor fundamental.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se realiza en la asignatura de Trabajo Fin de Grado del plan de estudios del Grado en Trabajo Social en la Universidad de Zaragoza durante el curso 2020/2021. Cabe destacar que la situación que se vive a nivel mundial derivada de la pandemia de la COVID-19 ha generado dificultades a la hora de la realización de la investigación. Se realiza con la finalidad de reunir en un texto las actuaciones de los y las trabajadoras sociales en el ámbito escolar con en el alumnado y sus familias, teniendo como referencia la intervención de la trabajadora social del Colegio de educación especial La Purísima para niños y niñas sordos de Zaragoza.

El Trabajo Social en el ámbito educativo no está presente de la misma manera que en otros campos, por ello, creemos conveniente la realización de una investigación que pueda servir para dar visibilidad a nuestra profesión dentro de la educación. Es muy importante la intervención que realizan estos profesionales en la educación, para asegurar el bienestar de las personas, ya que es uno de los pilares de los sistemas de bienestar. El y la profesional de Trabajo Social se encuentra dentro del equipo multidisciplinar de profesionales que se encargan de garantizar que los niños y niñas en edad de escolarización gocen de este derecho, por lo que creemos conveniente investigar acerca de la intervención profesional con alumnado con discapacidad auditiva.

En primer lugar, se va a definir el concepto de discapacidad auditiva y cómo las personas que la sufren tienen dificultades para el desarrollo lingüístico y comunicativo y las limitaciones que encuentran para la participación social. Se va a explicar la diferencia entre sordera e hipoacusia, ya que socialmente se confunden estos términos como sinónimos. Otro punto a tratar son las causas por las que puede producirse el déficit en la capacidad de audición, ya que pueden ser congénitas o adquiridas.

Un aspecto que consideramos importante es la relación de las familias con los niños y niñas que presentan una discapacidad auditiva. La familia es la red de apoyo principal de las personas, debido a esto vamos a explorar en el papel de estas a lo largo del trabajo. Se va a realizar una explicación de las etapas por las que pasa una familia a lo largo de la vida, de qué manera afectan a las personas y que factores provocan que sucedan, en algunos casos, procesos críticos de adaptación y cambios en la dinámica familiar. Se estudiarán las necesidades de los niños y niñas con discapacidad auditiva para poder analizar las respuestas que les ofrecen sus familias y, por consiguiente, ello nos mostrará un esbozo de qué tipos de familias existen.

Además, se va a hacer un recorrido a través de la legislación que regula los centros educativos para conocer el marco en el que se estructura. La evolución en la legislación va ligado al desarrollo social encaminado a la inclusión más favorable.

Por lo tanto, para conseguir una investigación completa, nos basaremos en una revisión bibliográfica de distintos textos junto con el análisis de los datos que se obtengan a través de encuestas. Todo el texto parte del objetivo general de la investigación que es conocer el rol y la intervención del trabajador social con alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva y con sus familias.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 DISCAPACIDAD AUDITIVA

Los individuos para poder captar el mundo que les rodea utilizan la experiencia sensorial para así estructurar un conjunto de recuerdos y emociones. Cada uno de los sentidos tiene un papel fundamental, pero el oído es el encargado de ayudar en la comunicación y fomentar la interacción social para así entablar relaciones.

Teniendo en cuenta la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (1990) la audición es la vía principal a través de la que se desarrolla el lenguaje y el habla, debiendo tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño o niña, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, en sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral.

Por ello, la pérdida de audición, total o parcial supone una dificultad para la educación, afectando en el rendimiento, en las habilidades comunicativas, en la integración de las personas, produciendo repercusiones físicas, psicológicas y económicas que originan graves discapacidades.

La Organización Mundial de Salud (2021) afirma que:

La discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

Centrándonos en la discapacidad auditiva, en El Portal de las Personas con Discapacidad (s.f), plataforma para el desarrollo de acciones dirigidas a promover la participación de las personas con discapacidad en la sociedad, la define como disfunciones o alteraciones cuantitativas en una correcta percepción auditiva.

Esta suele diferenciarse en dos grupos dependiendo el nivel de pérdida de audición que la persona posee. En primer lugar, destacamos la hipoacusia de acuerdo con “los alumnos con hipoacusia son aquellos que, aun padeciendo una pérdida de audición, son capaces de adquirir por vía auditiva el lenguaje oral y utilizar el mismo de manera funcional en su proceso comunicativo, aunque necesitarán en la mayoría de los casos del uso de unas prótesis adecuadas” (Aguilar *et al* 2008, p. 6).

A diferencia de la hipoacusia, teniendo en cuenta al mismo autor define sordera como “una persona presenta sordera, cuando su pérdida auditiva es de tal grado que sus restos auditivos no son aprovechables y se encuentra incapacitado para adquirir la lengua oral por vía auditiva, convirtiéndose la visión en su principal canal de comunicación”.

2.1.1 PÉRDIDAS DE AUDICIÓN

La pérdida de la audición puede ser producida por dos **causas**. De acuerdo con Manrique y Huarte (2004) y la Organización Mundial de la Salud (2003) como cita Cobos (2015), se destacan las **causas congénitas**, donde la pérdida de audición está presente desde que se nace o poco después de nacer. Estas pueden ser hereditarias o no hereditarias, pero también producirse debido a complicaciones durante los meses de embarazo -causado por infecciones o uso irracional de medicamentos- o durante el parto o poco después -debido a que el niño nace con poco peso, le falta oxígeno o tiene malformaciones en el hígado y hace que este no funcione de manera adecuada afectando al nervio auditivo-. Por otro lado, se destacan las **causas adquiridas** donde la pérdida de audición se puede producir en cualquier momento de la niñez o de la vida adulta.

En cambio, si se tiene en cuenta el **grado de pérdida** de audición se destaca el número de decibelios que una persona es capaz de oír para poder evaluar la intensidad del sonido y evaluar los umbrales auditivos de cada persona. Se puede clasificar como lo hacen notar Aguilar *et al* (2008), Barranco y Cáceres (2001) y Trinidad y Jáudenes (2011). Existen **hipoacusias ligeras** (pérdida de 20 a 40 dB, presentan problemas para comprender tono de voz de baja intensidad o emisor a gran distancia o con entorno ruidoso), **hipoacusias medias** (pérdida de 40 a 70 dB. Retraso y dificultades en el desarrollo del lenguaje, poca comprensión en entornos ruidosos o en grupos de conversación. Se necesita audífono o lectura labial), **hipoacusias severas** (pérdida de 70 a 90 dB. Existe una limitación en el aprendizaje del lenguaje oral, no se desarrolla en lenguaje espontáneamente por la falta de información oral o fonológica. Pueden escuchar sonidos fuertes y cercanos del oído, pero tienen una percepción del habla mala), **sorderas profundas** (pérdida de más de 90 dB, tienen una nula adquisición del lenguaje y limitación comunicativa con una compresión a partir de lectura labial. Se necesita implantación de audífonos o implantes cocleares) y **cofosis o deficiencia total** (pérdida auditiva media de 120 decibelios. No percibe ningún sonido y se necesita un implante coclear para poder conseguir una audición funcional).

Por otro lado, si se quiere clasificar según la **parte del oído afectada** se pueden diferenciar varios tipos como **sordera mixta** (se encuentra afectada tanto la percepción como en la vía de conducción del sonido), **sordera central** (la lesión se encuentra en las vías auditivas centrales y produce pérdida en el reconocimiento del estímulo auditivo), **sordera neurosensorial o perceptiva** (la lesión se encuentra en la cóclea) e **hipoacusia de conducción o trasmisión** (la lesión se encuentra en el oído externo o medio afectando a la parte mecánica del oído impidiendo que el sonido llegue a las células). (Aguilar *et al* 2008, p. 8).

En función de la edad de aparición se puede diferenciar en varios tipos de sordera, como afirma Barranco y Cáceres (2001). Por un lado, se destaca la **sordera prelocutiva o prelingüística** la cual aparece entre los primeros años de vida antes de que el niño o la niña haya desarrollado el lenguaje oral. El niño o niña es incapaz de aprender a hablar cuando se trata de sorderas graves o profundas. Por otro lado, la **sordera perilocutiva** aparece entre los dos y los cuatro años cuando se está adquiriendo el lenguaje. Por último, la sordera que se produce cuando ya se tiene desarrollada la habla se le denomina **sordera postlocutiva o post-lingüística**. Este tipo de sordera ofrece un mejor pronóstico en el desarrollo de aspectos fonéticos, léxicos y morfosintácticos.

2.1.2 INTERVENCIONES TÉCNICAS

Para poder solventar las necesidades que sufren las personas con discapacidad auditiva, existen diferentes intervenciones técnicas con la finalidad de que puedan conseguir una plena integración y correcto desarrollo en el medio. Para ello, existen diferentes dispositivos que dependiendo del tipo de deficiencia que posean utilizaran.

Según Rouco *et al* (s.f) las audioprótesis externas, prótesis auditivas o audífonos son aparatos electrónicos que amplifican el sonido, lo procesan y lo conducen hacia el oído hipoacúsico para que llegue de manera eficiente, ajustándose al rango auditivo dinámico de esa persona concreta (p.3).

Desde la posición de Grupo GAES-organización de profesionales que tiene como misión ayudar a las personas con deficiencia auditiva, ofreciendo productos y servicios- (2019) se observan diferentes tipos de audífonos dividiéndose en: **Intrauriculares o invisibles** (dispositivo casi invisible personalizado para poder colocarse dentro del conducto auditivo de cada), **auriculares en canal** (dispositivo que se coloca detrás de la oreja que a través de un tubo casi invisible transmite el sonido al interior del conducto auditivo) y **retroauriculares y de adaptación abierta** (sistemas que se sitúan detrás de la oreja y transmiten el sonido).

Los implantes cocleares, en cambio, como expresa Manrique *et al* (2019, p.48) constan de uno o 2 micrófonos que se ubican en el procesador, bien sea este de tipo retroauricular, corporal o de botón. Son los dispositivos más usados según Ribalta y Díaz (2016) que estimulan de manera directa las células ganglionares del nervio auditivo.

Manrique *et al* (2019) consideran que pueden clasificar en función de tres criterios: **tipo de guías de electrodos intracocleares** (se diferencian dependiendo la posición en la que se encuentra el perimodiolares o rectos), **número de canales de estimulación** (se diferencia en mono cuando sólo es uno, y multicanales cuando existe más de un canal) y **forma de tratar la señal sonora** (se diferencia dependiendo de si la forma de extracción transforma la voz humana o de si envía toda la información con una mayor amplitud de frecuencias). Los implantes cocleares no pueden ser utilizados de manera general, sino que hay varios factores que inciden en su utilización como son la edad, la hipoacusia en un oído o en dos y la etiología.

La comunicación es fundamental para poder desarrollarnos y sirve de instrumento para conversar unos con otros. La forma de expresar, interactuar y comunicarse no es algo lineal y es que no solo se consigue llevar a cabo a través del sonido, sino también entran otros elementos u formas orales, como el lenguaje gestual. Para ello es importante que los integrantes de la conversación dominen este lenguaje para tener una plena comprensión.

Carrascosa (2015) describe:

La lengua de signos es un sistema de comunicación muy característico de las personas que sufren sordera profunda y se define como una lengua natural de expresión y configuración gesto-espacial y percepción visual, gracias a la cual las personas sordas pueden establecer un canal de comunicación con su entorno social, ya sea conformado por otros individuos sordos o por cualquier persona que conozca la lengua de señas empleada. (p.108).

Las personas sordociegas, utilizan también la dactilología como medio de comunicación, a través de combinación de lenguaje de signos y deletreo manual.

2.2 FAMILIAS

Según Palacios y Rodrigo (1998) la familia es un sistema que va más allá de la suma de sus partes, consiste en la unión de personas que comparten un proyecto vital y, a la vez, hay un compromiso entre los miembros.

Suárez y Vélez (2018) sostienen que la familia es el primer ambiente social de todos los seres humanos, entre sus tareas están las de satisfacción de las necesidades afectivas de los miembros y la educación de los descendientes. La familia forma parte de la sociedad como una institución sociocultural, encargada de la adaptación de sus integrantes al entorno en el que se desarrollan.

Es necesario entender, de manera generalizada, la evolución del ciclo vital de una familia para posteriormente comprender los procesos personales de cada persona.

García y Estremero (2003) expresan distintas etapas dentro del ciclo vital de una familia:

- En primer lugar, nos encontramos con la construcción de la pareja, donde se forma el sistema familiar y se unen las creencias heredadas de los miembros, dando lugar a la nueva identidad de la familia. En esta etapa se fortalece el vínculo emocional y social de los miembros.
- La siguiente etapa continúa con el nacimiento y la crianza de los hijos o hijas, aparecen nuevos roles y funciones dentro del sistema familiar. Cuando nace un o una bebé, depende totalmente de sus progenitores, demandando cuidado y alimentación. En este momento, toma un papel importante la familia extensa, (abuelos y abuelas, tíos y tíos, etc) quienes sirven de apoyo en el cuidado y asunción de roles de la progenie.
- La siguiente etapa provoca un cambio importante en la familia, supone la primera separación del niño o niña del ambiente familiar, ya que pasa a formar parte de la institución escolar. En la escuela, los niños y niñas tejen su red social externa a la familia, se relacionan con otros adultos ajenos al sistema familiar y comienzan a formar vínculos con su grupo de iguales.
- Las siguientes etapas a las que se enfrentan las familias es la adolescencia de las hijas e hijos, donde existen distintas crisis en el proceso de convertirse en adulto. Cuando ya son adultos, los descendientes llegan a tomar la decisión de salir del hogar, formando sus propias parejas e iniciando un nuevo sistema familiar.

Estas mismas autoras señalan que durante estas etapas las familias pueden atravesar dos tipos de crisis: crisis evolutivas o crisis inesperadas. Slaikeu (1988) dentro de Fernández (2010, p.6), explica una crisis como “Un estado temporal de trastorno y desorganización, caracterizado principalmente, por la incapacidad del individuo para abordar situaciones particulares utilizando métodos acostumbrados para la solución de problemas, y por el potencial para obtener un resultado radicalmente positivo o negativo”.

Fernández (2010), nombra las crisis evolutivas como crisis del desarrollo y las crisis inesperadas como crisis circunstanciales. Las crisis del desarrollo las explica como aquellas que son esperadas durante la vida de una persona y van ligadas a las etapas de todos los humanos (nacimiento e infancia, adolescencia, primera juventud, edad media y vejez), estas forman parte del periodo de transición entre una etapa y otra, se entienden como desarrollo personal. Las crisis circunstanciales son aquellas que no todo el mundo vive, ya que dependen del entorno y son inesperadas (muerte, separación, enfermedades, discapacidades, desempleo, etc.). Estas últimas, suponen un reto dentro del sistema familiar, que es quien se encarga

mayormente de apoyar a sus miembros cuando suceden las crisis. Cuando un problema incurre en uno de los miembros de la familia, afecta directamente al resto de miembros que procuran dar una respuesta a la necesidad generada, en ese momento es cuando se crea un espacio seguro para los integrantes de la familia. La forma en la que contesta la familia ante una situación va a afectar de manera directa en el individuo.

Ya hemos mencionado que, tras el nacimiento de un hijo o hija, la vida de los progenitores cambia. Cuando, además, surge una discapacidad en uno de los miembros se entrelazan varios factores, por un lado, el niño o la niña que es quien tiene la discapacidad, por otro, la familia que se ve afectada por la misma y, por último, el ambiente y el entorno en el que se presenta la discapacidad. Es necesario entender que las reacciones frente a esta noticia son múltiples, y a menudo hace falta la orientación profesional, tanto médica, como de psicólogos y trabajadores sociales.

En este caso, cuando una niña o niño nace con discapacidad auditiva, la familia tiene que afrontar distintos retos y ser conscientes de las necesidades de sus descendientes. La discapacidad auditiva afecta a las personas, al tratarse de una discapacidad que no se observa a simple vista, muchas veces se considera invisible, pasa inadvertida.

Estas personas no oyentes mayormente tienen dificultades a la hora de comunicarse ya que no comparten el mismo código lingüístico, perdiéndose así mucha información en diversos aspectos de la vida. Las personas con discapacidad auditiva, cuando se relacionan con personas oyentes, como pueden ser amigos, vecinos, familiares, quienes la mayoría de las veces desconocen el lenguaje de signos, necesitan que alguien les traduzca, ocasionando muchas veces frustración por pérdida de información en la comunicación.

Respecto al periodo educativo como indican Alvira, F.R. *et al* (1999), los integrantes de colegios como pueden ser los profesores y los compañeros tienen falta de información respecto a las personas con dificultades auditivas. Los problemas para comunicarse repercuten en el aprendizaje y es necesario que los profesionales se doten de recursos y materiales, para poder ofrecer una educación adecuada superando barreras de comunicación.

Pérez (2005, p.28) expresa que las necesidades de los y las niñas con discapacidad educativa son diversas. Suelen presentar estrategias visuales y aprovechar otros canales de acceso a la información, además de la necesidad de una experiencia directa y de mayor información del mundo. También de apropiarse tempranamente de un código comunicativo y lingüístico visual con el que representar la realidad y acceder a los intercambios sociales, al igual que aprender de forma intencional el código comunicativo mayoritario. A su vez, necesitan más experiencias y más información para construir el conocimiento social (referido a valores, normas, etc.), apoyos técnicos adecuados y asegurar una buena autoestima e identidad personal y social, al mismo tiempo que eliminar barreras de comunicación en el entorno.

Núñez (2003) destaca tres grupos de problemáticas dentro de la familia con un miembro con discapacidad. El primer grupo al que hace referencia son las problemáticas de los niños y niñas, que, junto con sus necesidades específicas, pueden dificultar su desarrollo en las relaciones sociales y con el entorno y a menudo se refieren a problemas conductuales. Otro grupo de problemáticas son las de los hermanos o hermanas, que pueden generar conductas agresivas, sentimientos de abandono debido a que los progenitores ocupan mayor tiempo en el descendiente que tiene discapacidad o de exceso de involucramiento. La última problemática que nos señala la autora es la que hace referencia a las dificultades de los padres, ya sea en no confiar en la capacidad de cumplir su rol, sentimientos negativos, dificultad en

tomar decisiones en lo que a su hijo o hija respecta, sobreprotección o abandono y depósito del niño o niña en una institución especializada.

El impacto en las familias ante la noticia de que uno de sus miembros tiene discapacidad es tan diferente como familias existen. Los padres y madres de los niños y niñas que padecen discapacidad auditiva no están en la obligación de aceptar el hecho desde el primer momento en el que se diagnostica. La forma de asimilar el diagnóstico profesional es muy personal y da lugar a situaciones fuera de las dinámicas familiares habituales. Pueden surgir conflictos entre los vínculos conyugales, muchas veces dado por falta de comunicación o por diferencias en las etapas de asimilación. Escobar (2016) expresa que también puede ocurrir que los progenitores desarrollen un sentimiento de sobreprotección al menor, no permitiendo el desarrollo de su autonomía personal y no reconociendo las capacidades de su hijo o hija. Si existen otros progenitores, puede suceder que la mayor parte de la atención vaya dirigida al que presenta la discapacidad auditiva.

Las reacciones personales pueden generar conflictos en los vínculos, los cuales acaban ocasionando problemáticas ajenas a la discapacidad. Reynoso y Arévalo (2015) plantean que existen progenitores que terminan por formar mecanismos de negación, los cuales se traducen en creación de falsas esperanzas ante tratamientos milagrosos. Otros padres y madres delegan en profesionales la situación, anulando la forma de involucrarse en el ambiente familiar en la intervención con el o la menor.

Villalba (1996) añade el concepto de afiliación a los mecanismos de defensa con los que se encuentran algunos progenitores a la hora de asimilar la situación. Cuando, a nivel emocional, la familia rechaza la veracidad del diagnóstico, da lugar a la afiliación, que es el nombre que recibe el dolor reprimido y no gestionado que puede durar de manera indefinida, produciendo niveles extremos de estrés, ansiedad e inseguridad. Esto afecta a la manera en que los hijos y las hijas se relacionan con el entorno. El autor mantiene que el ambiente familiar interactúa entre sus miembros, incide en las relaciones sociales y con el entorno de los integrantes de la familia. Los inicios de la socialización empiezan en la familia, que es donde se adquieren los primeros patrones sociales. El mismo autor defiende (1996, p.28) que “La actitud de los padres ante el handicap del hijo influirá decisivamente en la actitud que el niño adoptará ante su limitación. El concepto de sí mismo que mantendrá el niño sordo y la forma en que se comunicará y relacionará con los demás dependerá, en gran medida, de la actitud de su familia”.

Cómo asimila la familia extensa el diagnóstico también es un aspecto importante para la gestión de la situación. La familia extensa es uno de los mayores apoyos que reciben los padres y madres de los y las niñas con discapacidad auditiva. Habrá progenitores que nieguen, repriman u oculten emociones a sus familiares, los cuales no serán conscientes de las necesidades reales de las familias.

Encontramos variedad de familias en las que incurre una discapacidad auditiva. Familias en las cuales los progenitores o algún otro miembro tienen discapacidad auditiva, según Asociación de Personas Sordas de Zaragoza y Aragón (2010), estas familias suelen aceptar más favorablemente desde el principio la discapacidad auditiva del niño o niña. Dentro de este tipo de familias puede darse que alguno de los padres sea quien tiene la discapacidad y alguno de los descendientes también, lo que crea un clima más favorable de comunicación entre ellos. Podemos encontrar familias en las que los progenitores sean oyentes y alguno o algunos de sus descendientes no. Esto puede afectar a la aceptación de la sordera de los hijos o hijas, generando dificultades en los intercambios comunicativos dentro de la familia.

En una investigación de Rodríguez *et al* (2016) se establecen tres tipos de familias con niños o niñas que padecen discapacidad auditiva:

- La familia ajustada, que es aquella que incentiva el desarrollo de la personalidad del o la menor. Reconocen sus características y necesidades y los vínculos familiares existentes se mantienen. Esta familia mantiene relación con la comunidad sorda y accede a los recursos del entorno. El niño está satisfecho y avanza en su educación, manteniendo buena relación con los profesores, compañeros y compañeras y con el entorno.
- La familia desajustada, aquella en donde los prejuicios sociales están por encima del desarrollo del hijo o hija. Los progenitores se encuentran emocionalmente vulnerables, no asumen la discapacidad, no han superado el duelo y no mantienen relación con la comunidad sorda. Las relaciones del niño o niña con el entorno no son satisfactorias para ellos o ellas. Tienen más dificultades en el aprendizaje y peores relaciones con el profesorado y alumnado.
- La familia que asume sus prejuicios y, con limitaciones, reconocen la realidad y favorecen la educación y desarrollo del o de la menor. Estas familias tienen conflictos con los prejuicios existentes, pero asumen la situación y aceptan las limitaciones. No están totalmente involucrados con la comunidad sorda ni con la escuela, pero si mantienen relación. Los niños y niñas en estas familias desarrollan relaciones sociales satisfactorias, aunque puede darse inestabilidad en alguna etapa del proceso de aprendizaje.

El entorno es uno de los factores a tener en cuenta en la vida de una persona con discapacidad auditiva. Espínola y Bensusan (2015), proponen distintas medidas para que el entorno sea lo más accesible posible para las personas con esta discapacidad. Algunos de los factores que influyen a la hora de crear un entorno accesible es la distribución del espacio (barreras arquitectónicas, ruido, señalizaciones claras, etc.) y, en especial, la forma en la que las personas se comunican con quien tiene discapacidad (vocalizar, no gritar, mirar a los ojos, etc.).

Rodríguez *et al* (2016) expresan que factores como la infravaloración de las capacidades por parte de la familia, la falta de afecto y las limitaciones en la comunicación con la familia y el entorno pueden afectar de manera negativa al desarrollo de la personalidad del niño o niña con discapacidad auditiva. La comunicación con el o la menor es la base para su educación. Los padres y madres tienen dificultades para ser agentes directos en la educación de sus hijos o hijas. La falta de reconocimiento de las necesidades de estos da lugar a una mala gestión de la situación. La familia junto con otras instituciones como la sanitaria y la educativa están encargadas de promover que la discapacidad auditiva no incurra en un problema conductual y personal o limitación del niño o niña en su relación con el entorno.

2.3 EDUCACIÓN

La educación tiene un papel fundamental en los niños y niñas siendo primordial para proporcionar los conocimientos y los valores necesarios para crecer y desarrollarse en los diferentes ámbitos de la vida.

Los tipos de colegios y de educación se han ido transformando con los años, ya que con anterioridad las personas que necesitaban una educación especial no disponían de esta opción, sino que acudían a un mismo colegio, donde no se cubrían sus necesidades, sin tener un aprendizaje adecuado.

Como muestra Lledó (2008) las normativas legislativas en el siglo XIX y principios del siglo XX, han tenido un papel fundamental en la configuración del sistema educativo para personas con discapacidad auditiva, anteriormente llamada sordomudos, haciendo diferencia de los colegios hoy en día llamados ordinarios. Más adelante, haciendo hincapié en la legislación relacionada con los centros especiales, se crean políticas centradas en las deficiencias sensoriales. Esta jurisprudencia no solo modifica el sistema educativo, sino que hace referencia a la formación de los profesionales para poder abordar el modelo de educación especial, desarrollando una educación para cubrir las necesidades planteadas del alumnado.

Sobre 1950, debido a los acontecimientos sucedidos con anterioridad en la sociedad, considera Lledó (2008, p.4) la necesidad de centralizar, organizar la educación y la formación del profesorado en este tipo de alumnado. El mismo autor, mantiene que todas estas normativas legislativas culminarían con el decreto de 23 de septiembre de 1965, que regularía las actividades en materia de Educación Especial por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Después de las normativas comentadas con anterioridad, se crea en 1970 un acercamiento hacia la Educación Especial en España con “la creación de centros especiales para los alumnos denominados deficientes e inadaptados, y el establecimiento de unidades de Educación Especial en centros docentes para los deficientes leves, cuando sea posible” (art.51 Ley General de Educación, de 6 de agosto) con la aprobación de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970. Ocho años más tarde, se implanta el Plan Nacional de Educación Especial estableciendo que los estudiantes que necesitan educación especial acudirán al colegio ordinario siempre que se puedan cubrir sus necesidades, y en el caso de que no se cubran acudirán a un colegio de educación especial.

Con la llegada de la Constitución (1978) en este mismo año, en el art. 49 se plantea “realizar una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran y los amparará especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos”. Esto supone el cambio de paradigma en educación.

Teniendo en cuenta a la anterior autora, esto supuso ser la base para la Educación Especial, conllevo una integración de la diversidad y una creación de centros escolares con medidas necesarias para llevar a cabo la educación, con la normalización, integración escolar e individualización en el aprendizaje.

La Constitución Española da paso a la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, (LISMI) y se instaura el concepto de minusválido y reconoce la Educación especial necesaria para superar y adquirir conocimientos. En los colegios ordinarios, el equipo multidisciplinar, formado por profesionales de la psicología, pedagógica y del trabajo social, será el encargado de valorar y calificar la

discapacidad para posteriormente realizar un informe diagnóstico con las orientaciones pedagógicas necesarias e individualizadas.

Todas estas legislaciones están orientadas a alumnado en edad escolar, sin tener en cuenta al de edad temprana. El Real Decreto 335/1985, de 6 de marzo, de ordenación de Educación Especial propone con el artículo 12, atención educativa temprana anterior a su escolarización.

Tras esto, tal y como muestra la misma autora, llega el Programa Experimental de Integración Escolar del Ministerio de Educación y Formación Profesional para una integración de las personas con discapacidad en la educación ordinaria.

Pero para conseguir una integración e inclusión se ha tenido que desarrollar diferentes normativas como es La Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990, donde se establece una reestructuración de los profesionales del colegio para que den respuesta a las necesidades educativas de la diversidad del alumnado.

También hay que destacar la Declaración de Salamanca 1994, que como expresa Domínguez (2009) tiene principios de educación inclusiva, donde todos los alumnos puedan desarrollarse y participar en la sociedad de manera equitativa, consiguiendo una educación con acceso y con igualdad de oportunidades. Otras de las leyes que han ayudado a la inclusión de los alumnos con necesidades específicas son la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, la Ley Orgánica de Educación, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa y la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación.

Para poder conseguir esta inclusión es necesario hablar de la controversia existente sobre ofrecer una calidad educativa para mejorar las necesidades educativas específicas, en este caso para niños y niñas con discapacidad auditiva, y cómo resolver estas necesidades en centros educativos de aulas inclusivas para promover diversos valores como es la diversidad y la no discriminación.

Este debate, sustentado desde hace varios años, hace que muchos autores y autoras se opongan a una inclusión de niños y niñas con discapacidad auditiva en centros educativos ordinarios ya que creen que es complicado la comunicación y la interacción del proceso de enseñanza y aprendizaje de los profesores hacia el alumnado dificultando el aprendizaje de estos. Este debate, que se ha ido modificando a lo largo de los años, plantea que la ubicación es independiente al alcance de la inclusión siendo necesario saber cuáles son las adaptaciones que permiten conseguir un completo desarrollo.

Esta disputa sigue repercutiendo sobre cuál es el modelo educativo óptimo centrándose en la comunicación, dependiendo de factores como recursos disponibles, necesidades educativas de cada alumno (monolingües donde se utiliza el lenguaje hablado y escrito para interactuar con los otros o, bilingües siendo el caso de los que tienen pérdidas auditivas más graves, siendo necesario empleo de lenguaje de signos) y en el contexto educativo (educación en colegio ordinario o educación en colegio especial).

Domínguez (2009, p.50) expresa que una educación de calidad para los alumnos sordos debe propiciar el acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones a los compañeros oyentes. Para ello, es conveniente realizar adaptaciones necesarias, favorecer y facilitar la participación total del niño en el centro, utilizando lenguaje de signos cuando sea preciso, ofrecer clima para establecer relaciones sociales de amistad entre oyentes y no oyentes para completar un desarrollo de personalidad.

Actualmente dependiendo de las necesidades específicas del alumnado y del tipo de enseñanza se pueden diferenciar diversos tipos de colegios orientados hacia un completo desarrollo:¹

- **Colegios ordinarios:** están orientados para alumnado que comúnmente no presenta dificultades de aprendizaje. Habitualmente no cuentan con recursos específicos que atiendan a los niños y niñas con discapacidad que precisen de educación especial.
- **Colegios ordinarios que cuenten con programas de apoyo a la inclusión e integración:** son colegios ordinarios pero que en su oferta educativa cuentan con recursos específicos que faciliten las necesidades educativas de los y las alumnas. Cuentan con orientadores escolares encargados de recomendar educación especial para el alumnado que lo necesite. La oferta de recursos con los que cuentan depende del colegio, el número de niños y niñas con necesidades, la financiación, etc.
- **Colegios de integración preferente:** son colegios ordinarios que disponen de recursos especializados en dar respuesta a necesidades específicas de educación. Comúnmente las necesidades específicas de educación que se atienden son las derivadas de la discapacidad auditiva, motora o trastornos del espectro autista.
- **Colegios de educación especial:** son aquellos colegios en los que todo el alumnado tiene algún tipo de necesidad educativa específica derivada de discapacidad permanente. Los servicios y recursos que ofrecen normalmente no se encuentran brindados en la enseñanza ordinaria

2.4 INTERVENCIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El papel de el y la trabajadora social en el ámbito educativo coge fuerza con el desarrollo de los sistemas del bienestar. La educación es un derecho social para las personas, forma parte de uno de los pilares del Estado de Bienestar actual, pero hay distintos retos a los que se enfrenta que es necesario abordar.

Fernández (2011) plantea en la publicación de una investigación apoyada por el Consejo General del Trabajo Social, los motivos por los que se ha introducido el papel de los y las profesionales del trabajo social en el ámbito educativo. Por un lado, considera que la escolarización es un logro social igual para toda la población, pero esto puede conllevar consigo la desigualdad desde la situación de partida. Esta desigualdad estaría dada por la asimilación de la escolarización en un plano de igualdad, siendo desfavorable tratar como iguales a personas distintas.

Otro motivo que nos ofrece el texto del anterior autor es que la necesidad de introducir a los y las profesionales del trabajo social en los centros educativos se debe a que las normativas en materia de atención a la diversidad son insuficientes. No se encuentran desarrolladas dentro de los marcos legales educativos, ni en general, prácticas que atiendan a la diversidad, quedando suscrito a una declaración de intenciones que precisa de la figura profesional para que se hagan efectivas.

Las desigualdades sociales están introducidas en la sociedad y, aunque se hayan superado muchos aspectos, en ocasiones vuelven a surgir. También surge en el ámbito escolar, que se puede dar la desigualdad de que el éxito sea más complicado de alcanzar dependiendo del origen social. Otro motivo es que el acceso a la escolarización, que es universal, no se cumple para todos por igual. Los trabajadores sociales están para evitar naturalizar algunas de estas desigualdades.

¹ Información extraída de página web juntandorecursos.net

Hablamos de que no todos los alumnos son iguales, existen estudiantes con escolarización normalizada que no tienen dificultades en el aprendizaje y aquellos que tienen necesidades específicas de apoyo educativo. Dentro de estos encontramos alumnos con necesidades educativas especiales, con dificultades específicas de aprendizaje, con altas capacidades, con introducción tardía en el sistema educativo y con necesidades específicas de apoyo educativo debido a su situación personal y familiar.

Está en las manos del Sistema Educativo asegurar los derechos de estos estudiantes independientemente de su situación, para ello, se ha introducido la figura de el y la trabajadora social desde hace tiempo. En 1978 se incluye en el Plan Nacional de Educación Especial el tratamiento de quienes precisaban de apoyo educativo por parte de equipos de profesionales, desde entonces se comenzaron a redactar las funciones de los y las profesionales del trabajo social, en este campo.

Fernández (2011) plantea que existen nuevas necesidades sociales que precisan de nuevas respuestas. La diversidad es una característica fundamental en el alumnado escolarizado: existen diferentes singularidades socioeconómicas, culturales, variedad en los tipos de familias y estilos de vida distintos que se traducen en necesidades diferenciadas. La respuesta de el y la trabajadora social se traslada a la intervención con las familias del alumnado en base:

- Al acercamiento de la familia al sistema educativo.
- A reducir las desigualdades derivadas de las necesidades educativas.
- A la prevención del fracaso escolar por motivos personales, familiares y sociales.
- A potenciar el uso de los recursos existentes, personales e institucionales, por parte de las familias.
- A la motivación de las capacidades personales.
- Descubrimiento de las necesidades derivadas de la dificultad específica.
- A reducir los efectos negativos de las carencias que se puedan presentar.

Dentro del ámbito educativo, concretamente en un centro de educación especial, los y las trabajadoras sociales intervienen con las familias y los estudiantes de manera individualizada y en grupo. Las funciones que realiza la trabajadora social del Colegio La Purísima para niños y niñas sordos de Zaragoza ha ido evolucionando durante muchos años. Las funciones que realiza van en torno a los cinco ámbitos principales que forman parte de la institución.

El alumnado es un pilar fundamental en el colegio, los esfuerzos van destinados a su educación, desarrollo de su autonomía personal y a mejorar su bienestar. La trabajadora social es la encargada de realizar el análisis del contexto socio-familiar, esto sirve para acercarse a la realidad social de los niños y niñas. A su vez, es quien analiza aquellos alumnos y alumnas que cuentan con una problemática específica, buscando y utilizando los medios que aseguren una mejora.

La trabajadora social interviene con las familias del alumnado del Colegio La Purísima a través de la orientación y asesoramiento en cada situación de manera individualizada. Además, se encarga de asegurar y favorecer las relaciones familiares entre los miembros. Otra función, es la de establecer una buena relación de las familias con el colegio, ya que eso facilita la comunicación, todo ello en favor de los alumnos y alumnas. La relación padres y madres con el colegio puede verse mejorada con la colaboración de estos en las actividades realizadas en el centro con el alumnado y la participación en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, para lo que la trabajadora social sirve como mediadora entre ellos.

El colegio es otro de los ámbitos en los que interviene la trabajadora social. Participa en la elaboración, modificación y seguimiento de los proyectos educativos que se realizan desde el centro en lo relativo a los aspectos sociales y familiares del alumnado, al igual que colabora junto al equipo psicopedagógico para la elaboración del diagnóstico y valoración del alumnado. Otra de las funciones que realiza es proporcionar información acerca de los recursos con los que cuenta la comunidad para abordar las necesidades educativas pertinentes. También participa en la creación de vínculos entre el colegio y las familias.

En relación con el profesorado, tiene el cometido de ponerles en el contexto sobre la realidad sociofamiliar del alumnado. Colabora con los tutores para conocer el desarrollo individual y grupal de cada alumno y alumna en relación con su asistencia al centro educativo, la realización de las actividades, tenencia de los materiales educativos que necesita, actividades de ocio y tiempo libre que realizan, etc. En cuanto a la relación profesorado-progenitores, participa en las tareas de orientación familiar que propone el tutor y la tutora. De manera directa con el profesorado, tiene la misión de informar acerca de los recursos disponibles, facilitar las relaciones con el resto del equipo educativo para mejorar la coordinación entre ellos.

El último ámbito con el que trabaja es con la comunidad, donde la trabajadora social se encarga de establecer relación con los distintos recursos al alcance de la comunidad y, coordinarse con diferentes instituciones sociales destinadas a mejorar el bienestar de las personas.

El proceso de intervención de la trabajadora social es constante, aunque no en todo momento lo realiza de manera directa con las familias y el alumnado. Cuando un alumno o alumna y sus familias acuden por primera vez al centro, la trabajadora social se encarga de realizar una entrevista inicial, para valorar la situación, realizar un informe de evaluación inicial y recoger la documentación precisa. Durante el periodo en el que el alumno o alumna permanece en el centro, se encarga de controlar la documentación del expediente, coordinándose con el equipo multidisciplinar del centro y realizando reuniones de evaluación con el equipo psicopedagógico.

Cuando existan recursos en la comunidad que puedan dar respuesta a las problemáticas planteadas por las familias, la trabajadora social les facilitará la información y el contacto con las instituciones del entorno. Se encarga de mantener el contacto con las distintas entidades sociales para realizar seguimiento de las familias en otros servicios sociales. Junto con los responsables del Colegio La Purísima, otras entidades y los progenitores realizan excursiones que permiten al alumnado llevar a cabo actividades fuera de las instalaciones del centro, asegurando que el medio de transporte escogido se encuentra adaptado.

Es la encargada de llevar un seguimiento del alumnado, para prevenir el absentismo escolar, asegurar la higiene y la posesión del material escolar necesario. Para aquellas familias que no dispongan de los medios y recursos económicos suficientes, la trabajadora social informa y tramita las becas y subvenciones que se encuentran al alcance del alumnado. Para ello, se mantiene actualizada realizando un seguimiento de los Boletines Oficiales de la Comunidad Autónoma de Aragón y los del Estado, cuya información le sirve para asegurar la calidad de su intervención.

3. PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. OBJETIVOS

La presente investigación ha tenido como objetivo general conocer el rol y la intervención del trabajador social con alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva y con sus familias.

Los objetivos específicos que se plantearon para la investigación fueron:

1. Descubrir las funciones de la trabajadora social en el ámbito educativo con el colectivo de niños y niñas en edad de escolarización que cuenten con una discapacidad auditiva.
2. Conocer las necesidades genéricas del alumnado en edad de escolarización que cuenten con una discapacidad auditiva, y de sus familias a escala social y educativa.
3. Informarse acerca de los apoyos y recursos con los que cuentan las familias de estas niñas y niños con necesidades específicas de apoyo educativo causadas por discapacidad auditiva.
4. Indagar, el proceso de intervención llevado a cabo desde la profesional de trabajo social en el colegio La Purísima de Zaragoza.

No existen hipótesis de partida ya que se trata de una investigación exploratoria y descriptiva para acercarse a la realidad social, personal y familiar de los menores y descubrir cuál es el rol y la intervención de la trabajadora social del centro.

La población objeto de estudio es el colectivo de niños y niñas en edad de escolarización, alumnado del colegio La Purísima de Zaragoza, que cuenten con una discapacidad auditiva y sus familias. Para la fundamentación teórica se ha recabado información en las fuentes (Google académico, zaguán, dialnet, scielo, Google, alcorze) llevado a cabo la investigación sobre la discapacidad auditiva (grados de pérdida de audición según los decibelios que una persona es capaz de oír y según la parte del oído afectada, las intervenciones técnicas existentes y tipos de prótesis), de igual manera se han estudiado las familias (tipos de familias, familia extensa, red de apoyo y dinámicas familiares) y finalmente, la intervención desde el Trabajo Social (poniendo la atención en las funciones y la intervención de la trabajadora social del colegio La Purísima Para Niños Sordos de Zaragoza).

La investigación se realiza en Zaragoza, durante el período comprendido de febrero del 2021 hasta el mes de junio del año en curso, concretamente en el Colegio La Purísima, éste es un Centro de Educación Especial para niños y niñas con necesidades educativas derivadas de la discapacidad auditiva, ubicado en la Calle Corona de Aragón 54 de Zaragoza (España). Fue creado en 1910 por la madre general de la orden y es la primera comunidad de Hermanas Franciscana de la Inmaculada dirigida a la educación de las y los niños sordomudos y ciegos. Tiene como objetivo conseguir dotar de estrategias comunicativas a los niños y niñas, desarrollar su nivel cultural y técnico e integrarlos en la sociedad desde su educación escolar.

Dentro de la oferta educativa del colegio también se ofrecen numerosos recursos enfocados a facilitar la vida del alumnado:

- **Atención temprana:** aulas destinadas a niños y niñas de entre 0 y 2 años.
- **Educación infantil (6 aulas), primaria (6 aulas), secundaria (3 aulas) y FPB (2 aulas).**
- **Aula sordoceguera** (1 aula): aula destinada para alumnado con dificultades visuales y auditivas y/o derivadas de la sordoceguera con la finalidad de mejorar sus habilidades comunicativas.
- **Rehabilitación auditiva y de lenguaje:** este recurso es primordial para conseguir una mejora de las capacidades lingüísticas y auditivas del alumnado a través de métodos verbo-tonales (ritmo corporal, ritmo musical, clase verbo tonal y tratamiento individual).
- **Fisioterapia:** pretende desarrollar la funcionalidad e independencia del alumno y alumna que presente un retraso en sus capacidades motrices o alteraciones musculoesqueléticas que limiten sus movimientos, tanto dentro como fuera del centro.
- **Terapia ocupacional:** cuentan con una terapeuta ocupacional encargada de conseguir y mejorar el desempeño funcional del miembro superior, la autonomía personal y componentes cognitivos y sensoriales.
- **Cámara audio métrica:** tiene como objetivo conseguir un seguimiento de la audición del alumnado desde un punto de vista rehabilitado.

3.2 METODOLOGÍA

Desde un principio, la idea más atrayente a la hora de recopilar la información para esta investigación era a través de la realización de una investigación cuantitativa. Lopéz y Sandoval (s.f), expresa que este tipo de investigación utiliza técnicas estructuradas que sirven para medir las variables previamente seleccionadas. La técnica que se pretendía realizar era la de entrevistas semiestructuradas con las familias del colegio, ya que serían una buena manera de acercarse a la realidad social. Debido a la situación actual, y el miedo social, provocado por la COVID-19 ha sido necesario pensar en una nueva forma de extraer la información para evitar contacto entre personas. Por lo que, finalmente, la investigación se ha llevado a cabo a partir de fuentes indirectas -manuales, libros, artículos, etc., complementándose con fuentes directas, cuestionario, entrevista realizadas a través de medios digitales.

Por un lado, la investigación ha sido cualitativa, con la finalidad de recoger, analizar e interpretar datos de naturaleza subjetiva no medibles objetivamente. Se ha realizado mediante fuentes indirectas con la consulta y revisión bibliográfica de distintos documentos en relación con el tema sujeto de investigación. La clasificación de la investigación ha sido de carácter descriptivo, ya que se ha empleado una metodología basada fundamentalmente en la búsqueda de información, que nos sirve para acercarnos a la realidad social de los sujetos de la investigación. La información procede de fuentes secundarias, ya que los datos han sido previamente procesados por otros investigadores como señala Facal (2015). Se ha procedido a la consulta de información a través de internet -páginas web, documentos en línea, artículos, bases de datos, etc. Se utiliza la investigación cualitativa de forma exploratoria para conseguir información que nos permita plantear investigaciones de carácter cuantitativo.

Por otro lado, la investigación cuantitativa ha tenido un papel importante en el abordaje del presente estudio. Las fuentes primarias han servido como herramienta para la adquisición de información. Torres *et al* (2015) refieren que este tipo de fuentes extrae datos de la muestra de población de la investigación. Se han utilizado métodos como la entrevista estructurada realizada a la trabajadora social del Colegio La

Purísima para niños y niñas sordos de Zaragoza y las encuestas para recopilar información descriptiva mediante un cuestionario previamente diseñado para las familias. De acuerdo con Pita y Pétregas (2002), en los métodos cuantitativos se tiende a utilizar a los sujetos del estudio como herramienta principal para la extracción de la información. Al no ser posible contactar con el alumnado, las encuestas van dirigidas directamente a sus progenitores, quienes forman parte del objeto de estudio también. Con esto, se pretende recoger datos generalizables, dentro de las particularidades de las respuestas. Para la adquisición de diversidad de respuestas, se pensó en realizar encuestas dirigidas a dos familias de niños que cursen educación infantil, dos familias que cursen educación primaria, dos familias de educación secundaria y dos familias de formación profesional del colegio La Purísima, calculando un total de ocho encuestas respondidas. Pero finalmente debido a la dificultad que supuso encontrar familias que respondieran, el número de encuestas ha variado, siendo finalmente un total de nueve, correspondiendo dos a educación infantil, cuatro a educación primaria y tres a formación básica.

Se realiza la investigación tanto cualitativa como cuantitativa ya que la tendencia actual es combinar ambas para hacer una investigación más completa y con mayor profundidad. A lo largo del texto, se pretende utilizar terminología inclusiva. Distintos autores nombran el término de diversidad funcional para promover la inclusión, surge como un nuevo término que procura eliminar las connotaciones negativas de otros como discapacidad, promoviendo la mirada hacia la persona no por las limitaciones que presente sino por las capacidades que tiene. En nuestro caso, debido a la complejidad de transformar la bibliografía a la que hemos tenido acceso, optamos por el uso de discapacidad, pero mantenemos la idea de que el término de diversidad funcional es más inclusivo.

Cabe mencionar la complejidad para encontrar referencias literarias a cerca de la intervención con personas con discapacidad auditiva, dado que la mayoría de los textos analizan dicha intervención con la generalidad de las discapacidades. Se entiende que las intervenciones genéricas no se adaptan a esta discapacidad, ya que expresa unas necesidades específicas que requieren respuestas individualizadas a cada caso.

Desde el principio, se ha presentado como principal objetivo estudiar el rol y la intervención profesional del trabajador social con alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva y con sus familias, pero para ello, se ha tenido que investigar una serie de objetivos específicos necesarios para conseguir una correcta y completa investigación. Estos se resumen en descubrir las funciones que tiene el trabajo social en el ámbito educativo, analizando las necesidades genéricas del alumnado y sus familias, averiguando con qué apoyos y recursos cuentan, utilizando como objeto de estudio la intervención llevada a cabo por la trabajadora social del colegio La Purísima para niños y niñas sordos de Zaragoza.

Para lograr los objetivos y conseguir diversidad de respuestas se ha llevado a cabo una serie de preguntas destinadas a caracterizar a los informantes: curso y nivel académico, nacionalidad, grado de dificultad en la escucha y tipo de sordera en función de la edad de aparición, si son usuarios de ayuda protésica o de implante coclear. Además, se ha incluido el rasgo del sexo de los informantes, pero la totalidad de las respuestas han sido del sexo masculino sin consideración de que esto suponga ninguna variación en el desarrollo de la investigación.

Se considera que el hecho de que no haya habido diversidad de respuesta afecta a la riqueza y a la variedad de datos obtenidos produciendo alteraciones en los resultados si estos datos existieran. La

nacionalidad de los informantes no afecta al desarrollo de la investigación, pero sí nos sirve como dato caracterizador. El grado de dificultad en la escucha y el tipo de sordera en función de la edad de aparición se ha considerado un aspecto importante para detectar las necesidades individuales de cada uno ya que no todos los tipos de discapacidad auditiva generan las mismas problemáticas. Detectar si existe ayuda protésica o implante coclear ayuda a determinar las facilidades de cada menor dentro de la discapacidad.

4. ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado se va a exponer los resultados de las encuestas transcritas, realizadas a un total de nueve familias. Para preservar el anonimato de las personas encuestadas se nombra a cada familia con un número natural desde el número uno, la primera familia, y el número nueve, la última familia. El orden que se sigue para la asignación de un número a cada familia es en función del curso y nivel académico, comenzando por los niveles académicos más tempranos (educación infantil) y aumentando de nivel (educación primaria y FP). Dentro del nivel académico, se clasifica primero los cursos más bajos y después los cursos más altos. Se adjunta a continuación una tabla que recoge las características generales de éstas para una mejor comprensión de los datos analizados a posteriori.

Tabla 1. Resumen de las características generales de las personas encuestadas.

	Curso y nivel académico	Nacionalidad	Grado de dificultad en la escucha y tipo de sordera en función de la edad aparición	Usuario de ayuda protésica	Usuario de implante coclear
FAMILIA 1	Primero de educación infantil	Española	Hipoacusia ligera prelocutiva	Si, audífono óseo	No
FAMILIA 2	Primero de educación infantil	Española	Sordera profunda prelocutiva	No	Si
FAMILIA 3	Tercero de educación primaria	Española	Sordera profunda prelocutiva	SI	Si
FAMILIA 4	Tercero de educación primaria	Española	Sordera profunda perilocutiva	No	No
FAMILIA 5	Tercero de educación primaria	Española	Sordera profunda prelocutiva	Si	Si
FAMILIA 6	Cuarto de educación primaria	Española	Sordera profunda prelocutiva	Si, audífono	Si
FAMILIA 7	Primero FP	Española	Sordera profunda perilocutiva	No	Si
FAMILIA 8	Primero FP	Guinea Ecuatorial	Hipoacusia severa prelocutiva	No	Si
FAMILIA 9	Primero FP	Guinea Ecuatorial	Hipoacusia severa prelocutiva	No	Si

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las encuestas realizadas a las familias del estudio.

Durante el periodo de realización de las encuestas han sucedido retos que ha sido necesario abordar. En primer lugar, la situación a nivel mundial generada por la pandemia de la COVID-19 ha impedido la realización de entrevistas estructuradas a las familias del alumnado de manera presencial. Se ha optado por la modalidad no presencial a través de la realización de encuestas virtuales en formato Google Formularios para la obtención de datos. El segundo reto a abordar ha sido el de la dificultad de conseguir a los informantes previstos al comenzar la investigación. Debido a dificultades en la comunicación con los canales encargados de divulgar la encuesta, el alcance conseguido ha sido poco. A través de otros canales se ha conseguido aumentar el número de encuestados.

El 100% de las familias encuestadas ha respondido que el sexo de la persona por la que contestaban era masculino. Ya que esta pregunta formaba parte del grupo de preguntas dedicadas a caracterizar a las familias, no supone un desajuste en la diversidad de datos. Las necesidades que hemos seleccionado para el estudio eran generales e indiferentemente contestadas por ambos sexos. Continuando con el análisis de las preguntas destinadas a las características de las familias, se han obtenido dos familias en las que el alumnado cursaba el nivel educativo de infantil (familias 1 y 2), dentro del nivel el curso era primero. Se han obtenido cuatro familias en las que el familiar con discapacidad auditiva cursaba educación primaria (familias 3, 4, 5 y 6), en concreto tres cursan tercero de primaria (familia 3, 4 y 5) y una cuarto de primaria (familia 6). En el nivel educativo FP se han obtenido tres respuestas (familias 7, 8 y 9), siendo las tres respuestas del primer curso. Cabe destacar que no se ha conseguido respuesta de ninguna familia cuyo familiar con discapacidad auditiva curse educación secundaria.

Esas mismas familias han respondido que el grado de dificultad en la escucha: una familia ha respondido hipoacusia ligera (familia 1), de tipo prelocutiva. Seis familias han respondido sordera profunda (familias 2, 3, 4, 5, 6 y 7) siendo cuatro de tipo prelocutiva (familias 2, 3, 5 y 6) y tres de tipo perilocutiva (familias 4, 7). Dos familias han respondido que el grado de dificultad era hipoacusia severa (familias 8 y 9) siendo el tipo de aparición prelocutiva.

Además, cuatro familias han respondido “sí” a que el alumno es usuario de ayuda protésica, audífonos (familias 1, 3, 5 y 6) y cinco han respondido “no” (familias 2, 4, 7, 8 y 9). Un total de siete familias han respondido que “sí” a que su familiar es usuario de implante coclear (familias 2, 3, 5, 6, 7, 8 y 9) y dos han respondido “no” (familias 1 y 4).

Todas las personas encuestadas han respondido “no” a si algún otro familiar padece algún tipo de sordera.

Tras el análisis de las características generales se procede a la exposición de los datos obtenidos en las preguntas que tienen relación directa con los objetivos planteados en el estudio. Se van a manifestar las contestaciones en el mismo orden en el que se han realizado las preguntas. Cada pregunta se va a relacionar con uno o varios objetivos y se procede a explicar la relación.

Tabla 2. Interacción de las personas externas a la familia con el niño o niña.

	Obvian el hecho de que es una persona con problemas auditivos (le elevan la voz, le hablan más cerca, etc.)	Preguntan si tienen alguna manera particular de comunicación con otras personas.	Se dirigen directamente a la persona que les acompaña	Vocalizan mejor para que le puedan entender
FAMILIA 1	Pocas veces	Pocas veces	Muchas veces	Muchas veces
FAMILIA 2	Pocas veces	A veces	Pocas veces	A veces
FAMILIA 3	A veces	A veces	Pocas veces	Nunca
FAMILIA 4	Muchas veces	Muchas veces	A veces	A veces
FAMILIA 5	Muchas veces	Muchas veces	A veces	A veces
FAMILIA 6	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces
FAMILIA 7	Nunca	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
FAMILIA 8	Pocas veces	A veces	A veces	Muchas veces
FAMILIA 9	A veces	A veces	A veces	Pocas veces

Fuente: Elaboración propia.

La primera tabla analizada equivale a las respuestas a la pregunta *¿Cómo interactúan habitualmente las personas externas a la familia con el niño?* En relación con el objetivo específico de *conocer las necesidades genéricas de los niños y niñas en edad de escolarización que cuenten con una discapacidad auditiva, y de sus familias a escala social y educativa*, se considera importante observar cómo el entorno asimila la discapacidad auditiva en el niño o niña. El interés en esta pregunta viene dado por que la manera que tiene el entorno de actuar frente a ellos puede suponer una necesidad en la sensibilización de esta discapacidad en la sociedad.

Se observa que las familias en las que su familiar cursa educación infantil (familias 1 y 2) el entorno interactúa evitando actuaciones, al referirse a ellos, por su condición o preguntas relacionadas con ello. Una familia (1) ha respondido que *muchas veces* se dirigen directamente a la persona que le acompaña y que vocalizan mejor para facilitar la comprensión. Habrá que tener en cuenta la edad del familiar con discapacidad auditiva y su nivel de socialización como variable a estas respuestas. La otra familia (2) responde a la misma pregunta que *pocas veces* y *a veces* respectivamente.

Refiriéndonos a las familias con hijos en educación primaria (familias 3, 4, 5 y 6), la mayoría (familias 4, 5, y 6) responden que *muchas veces* se tiene en cuenta su condición, además de preguntar si existe algún código específico de comunicación mientras que la familia 3 ha contestado que *a veces*. De las preguntas si se dirigen directamente a quien les acompaña y si vocalizan mejor para facilitar la comprensión han contestado las familias 4 y 5 *a veces*, mientras que la familia 6 ha respondido que *muchas veces*. La familia 3 no concuerda con la estadística de respuesta de las familias anteriores contestando que *pocas veces* se dirigen directamente a la persona que los acompaña y que *nunca* vocalizan para que se les pueda entender mejor.

En cambio, las familias del alumnado de FP (familias 7, 8 y 9) han contestado *nunca*, *pocas veces* y *a veces* a actuaciones del entorno relacionadas con las personas. También en las preguntas de si tienen algún

código específico y si se dirigen directamente a las personas que les acompaña las familias (8 y 9), han coincidido las dos en *a veces*, mientras que la familia (7) ha contestado respectivamente *muchas veces* a la primera pregunta y *pocas veces* a esta última. Respecto a la pregunta de si vocalizan más, ha habido discrepancia, ya que cada familia (7, 8 y 9) ha contestado de manera diferente.

Tabla 3. Resumen de actividades a las que acude el alumnado.

	Actividades realizadas en el tiempo libre	Talleres a los que acude en asociaciones
FAMILIA 1	Ve la televisión, acude a talleres en asociaciones.	Autismo Aragón, Asociación de personas con diversidad funcional, atención temprana,
FAMILIA 2	Juega con sus amigos y amigas, acude a extraescolares.	
FAMILIA 3	Juega con sus amigos y amigas, practica algún deporte, ve la televisión, acude a extraescolares.	
FAMILIA 4	Juega con sus amigos y amigas, practica algún deporte, ve la televisión.	
FAMILIA 5	Juega con sus amigos y amigas, practica algún deporte, ve la televisión, acude a extraescolares.	
FAMILIA 6	Practica algún deporte, ve la televisión.	
FAMILIA 7	Practica algún deporte, ve la televisión.	
FAMILIA 8	Práctica algún deporte.	Cruz roja juventud
FAMILIA 9	Juega con sus amigos y amigas, practica algún deporte, ve la televisión, acude a extraescolares, acude a talleres en asociaciones.	Cruz roja juventud

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 1. Actividades en las que participan el alumnado.



Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3 recoge información sobre datos del alumnado con la finalidad de solventar el objetivo específico de la tabla anterior, es importante el análisis de las actividades de ocio y tiempo libre que realiza el alumnado, ya que esas mismas favorecen al desarrollo personal y social, sirviendo como medio para lograr la estabilidad y bienestar emocional. Además, el conocimiento de los recursos existentes destinados a mejorar la calidad de vida de las personas, en este caso asociaciones dedicadas a la discapacidad auditiva, es una pieza fundamental para la inclusión en el propio entorno.

En relación con las familias del alumnado de educación infantil, la familia 1 ha respondido que su familiar durante su tiempo libre *ve la televisión y acude a talleres en asociaciones*. Las asociaciones a las que acude para los talleres detalladas por la familia son “Autismo Aragón, asociación de personas con diversidad funcional y atención temprana”. La familia 2 ha contestado que *juega con sus amigos y amigas y acude a extraescolares* en el Centro.

Observamos que los niños de educación primaria (familias 3, 4, 5 y 6) son los que más actividades realizan. Cabe destacar que todos ellos *ven la televisión y realizan algún deporte*, tres de los cuatro niños (familias 3, 4 y 5) *juegan con sus amigos y amigas* y dos niños (familias 3 y 5) *acuden a extraescolares*. La realización de más actividades ayuda al niño a relacionarse con personas diferentes a sus compañeros/as del colegio.

En cambio, el alumnado que acude a FP (familias 7, 8 y 9) al igual que los que asisten a educación primaria coinciden en que todos *practican algún deporte*. Observamos que los alumnos de las familias 7 y 9 *ven la televisión* y que esta última familia, además *juega con sus amigos y amigas, acude a extraescolares y asiste a talleres en “Cruz Roja Juventud”*

El menor de la familia 8, no acude a talleres de asociaciones, pero en cambio, en la siguiente pregunta de *si ha marcado acude a talleres en asociaciones indique cuál*, ha respondido que *asiste a “Cruz Roja Juventud”*.

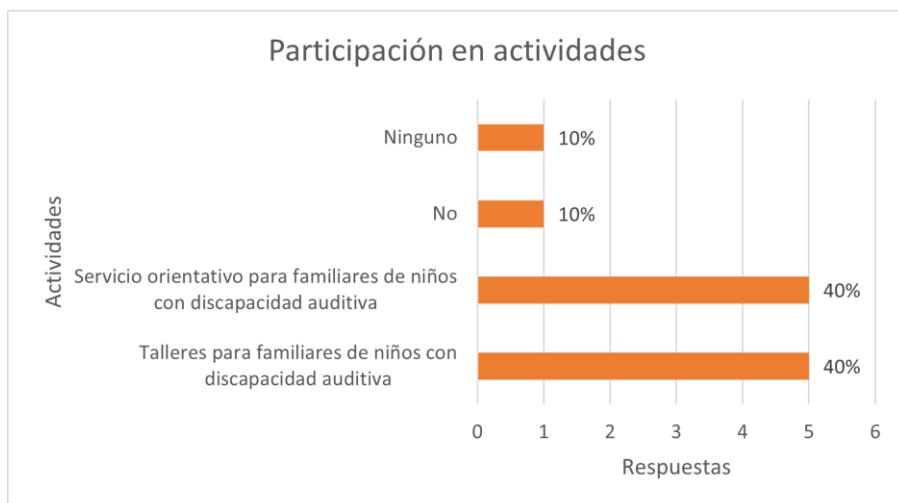
Tabla 4. Resumen de los recursos y actividades en las que participan las familias.

	Recursos con los que ha tenido contacto	Participación en actividades
FAMILIA 1	Fundación DFA	No
FAMILIA 2	ASPANSOR	Talleres para familiares de niños con discapacidad auditiva, Servicio orientativo para familiares de niños con discapacidad auditiva
FAMILIA 3	ASPANSOR	Talleres para familiares de niños con discapacidad auditiva, Servicio orientativo para familiares de niños con discapacidad auditiva
FAMILIA 4	Fundación DFA, Cruz Roja, ASPANSOR	Servicio orientativo para familiares de niños con discapacidad auditiva
FAMILIA 5	ASPANSOR	Talleres para familiares de niños con discapacidad auditiva
FAMILIA 6	ASPANSOR	Servicio orientativo para familiares de niños con discapacidad auditiva

	Recursos con los que ha tenido contacto	Participación en actividades
FAMILIA 7	ASPANSOR	Ninguno
FAMILIA 8	Cruz Roja, ASPANSOR	Talleres para familiares de niños con discapacidad auditiva
FAMILIA 9	Cruz Roja, ASPANSOR	Talleres para familiares de niños con discapacidad auditiva, Servicio orientativo para familiares de niños con discapacidad auditiva

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 2. Participación de familias en actividades.



Fuente: Elaboración propia.

En este caso, esta tabla responde al objetivo específico de *informarse acerca de los apoyos y recursos con los que cuentan las familias de estas niñas y niños con necesidades específicas de apoyo educativo causadas por discapacidad auditiva*.

En lo concreto a los recursos que conocen o con los que han tenido contacto las familias, observamos que nueve del total responden *ASPANSOR* (familias 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9), tres del total contestan además *Cruz Roja* (familias 4, 8 y 9). Dos del total de las personas encuestadas han marcado la respuesta de la *Fundación DFA* (familias 1 y 4).

En respuesta a *¿Ha participado en alguna de las siguientes actividades?*, cinco familias han contestado *talleres para familiares de niños con discapacidad auditiva* (familias 2, 3, 5, 8 y 9). Cinco del total de las familias han contestado que han acudido o acuden al *servicio orientativo para familiares de niños con discapacidad auditiva* (familias 2, 3, 4, 6 y 9). El total de dos familias ha contestado “no” y “ninguno” a participar en las actividades mencionadas.

Tabla 5. Resumen de las necesidades de los niños y niñas y la familia.

	Necesidades sociales y educativas del familiar con discapacidad auditiva	Necesidades sociales de las familias
FAMILIA 1	Más medios en municipios fuera de Zaragoza	Formación y apoyo
FAMILIA 2	La inclusión con normalidad de estos niños	Apoyo y orientación
FAMILIA 3	Logopedia, lenguaje de signos, trabajadora social...	Lenguaje de signos
FAMILIA 4	Todas las personas no saben lengua de signos por lo que a veces es difícil comunicarse. Como por ej a la hora de ir al médico.	Adaptar el hogar y la comunicación.
FAMILIA 5	Logopedia, apoyo para hablar, lengua de signos y trabajadora social	Lenguaje de signos
FAMILIA 6	Más centros educativos	Mejoras de acceso en recursos lingüísticos cursos
FAMILIA 7	Más integración en los colegios ordinarios	.
FAMILIA 8	Desarrollo cognitivo y comunicación	Enseñarnos a comunicarnos con más facilidad con él
FAMILIA 9	Debería reforzar el apoyo de lengua de signos en entidades públicas	Ningún problema

Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla recoge los resultados de todas las familias respondiendo a las preguntas *¿Cuáles cree que son las necesidades sociales y educativas de su familiar con discapacidad auditiva? y ¿Y las vuestras como familia?* con la finalidad de responder al objetivo específico planteado de *conocer las necesidades genéricas del alumnado en edad de escolarización que cuenten con una discapacidad auditiva, y de sus familias a escala social y educativa.*

Al tratarse de respuestas abiertas, se han obtenido variedad en los resultados de cada familia, donde se ha contestado mayormente (familias 3, 4, 5, 8 y 9) la necesidad de la comunicación y del “lenguaje de signos” por parte de las entidades públicas y privadas. La familia 1 y 6, han contestado que el alumnado necesita “Más medios en municipios fuera de Zaragoza” y “más centros educativos”, mientras que las familias 2 y 7 han optado por la necesidad de inclusión e integración de estos niños, contestando la primera “La inclusión con normalidad de estos niños” y la segunda “más integración en los colegios ordinarios”. Las familias 3 y 5 añaden que es necesario la labor del logopeda y del trabajador social para las personas que tienen discapacidad auditiva.

Si nos centramos en la segunda pregunta, observamos que cinco familias del total (familias 3,4, 5, 6 y 8) ven necesario el lenguaje de signos para tener una completa comunicación, destacando la familia 6 la cual ha contestado “Mejoras de acceso en recursos lingüísticos cursos”. La familia 4, ve necesario “adaptar el hogar” mientras que la familia 1 opina que es necesario “formación y apoyo” y la familia 2 “apoyo y

orientación". Respectivamente la familia 7 ha contestado “.” lo que interpretamos que no tienen ninguna necesidad por parte de las familias al igual que la familia 9 qué respondido “ningún problema”.

Tabla 6. Resumen de las preguntas sobre el ámbito escolar.

	Diferencias de matriculación en un colegio de educación ordinaria o en uno de educación especial	Adaptación en la escuela	Lugar que han ocupado los profesionales en la inserción en la institución escolar
FAMILIA 1	Que tenga una atención más personalizada y especializada para intentar reducir sus discapacidades.	Buena	Bastante apoyo al niño.
FAMILIA 2	En el ordinario, se potenciaría la socialización con un número mayor de niños y en ed. especial con un grupo reducido de niños, su atención y aprendizaje es más individualizado.	Buena	Las profesoras, logopeda, terapeuta y monitoras, muy importante para el niño y familia Y orientadora y trabajadora social en la familia.
FAMILIA 3	Ninguna	Perfecta, acude desde los 4 meses y desde los dos años a jornada completa.	Muy importante todas ellas.
FAMILIA 4	En un colegio ordinario hay diversidad de grupo y en uno de educación especial no porque las personas se juntan con personas que tienen su misma discapacidad.	Primero fui a la Purísima y después dado que las medidas educativas lo permitían fui a un colegio ordinario con un intérprete.	Profesores como educadores y el intérprete de ayudante para mí y el logopeda el encargado de enseñarme el procedimiento fonológico de las palabras.
FAMILIA 5	Ninguna	Buena	Indispensable
FAMILIA 6	En el ordinario no saben lengua de signos.	Bien	Principal
FAMILIA 7	El trato hacia ellos	Muy buena	Primordial
FAMILIA 8	Las ayudas	Buena	Profesores
FAMILIA 9	La adaptación curricular	Buena	8

Fuente: Elaboración propia.

La presente tabla tiene relación con el objetivo específico de *conocer las necesidades genéricas del alumnado en edad de escolarización que cuenten con una discapacidad auditiva, y de sus familias a escala social y educativa*, sobre todo en el ámbito escolar. La finalidad de esta pregunta es comprender lo que las familias

entienden sobre los distintos tipos de colegios y sus ideas acerca de ellos, cómo se adaptó el menor a la escuela y qué apoyos han facilitado esta misma adaptación.

A la pregunta *¿Cuál cree que son las diferencias de matricular a su familiar en un colegio ordinario o en uno de educación especial?* cada familia ha contestado distinto. La familia 1 manifiesta que en un colegio de educación especial los niños y niñas “tienen una atención más personalizada y especializada para intentar reducir sus discapacidades”. La familia 2 ha comparado entre los dos tipos de centros: “en el ordinario, se potenciaría la socialización con un número mayor de niños y en educación especial con un grupo reducido de niños, su atención y aprendizaje es más individualizado”. Las familias 3 y 5 no ven distinción en matricular a su familiar uno u otro tipo de centro. La familia 4 compara de distinta manera a la otra familia que: “en un colegio ordinario hay diversidad de grupo y en uno de educación especial no porque las personas se juntan con personas que tienen su misma discapacidad”. La familia 6 remarca que en el colegio de educación ordinaria no saben lenguaje de signos. La familia 7 comenta que la diferencia es el trato que reciben en cada colegio y la familia 9 la adaptación curricular, lo que sería un resumen de lo dicho anteriormente por la familia 2. La familia 8 comenta que las ayudas recibidas por cada tipología de colegio son distintas.

La mayoría de las familias coinciden que la adaptación de su familiar en el centro de educación especial La Purísima para niños y niñas sordos de Zaragoza fue entre buena y muy buena. Desconocemos la edad de matriculación de cada uno de los menores. La familia 4 ha añadido que tras ir un tiempo a este colegio terminó por cambiar su matrícula a un colegio ordinario que contaba con el recurso de un intérprete.

A la pregunta *¿Qué lugar han ocupado los profesionales en la inserción de su hijo en la institución escolar?* las familias 3, 5, 6 y 7 destacan de fundamental el papel de los profesionales. La familia 1 considera que le han ofrecido mucho apoyo. La familia 2 extiende que “las profesoras, logopeda, terapeuta y monitoras han sido muy importantes para la inserción del niño y la orientadora y trabajadora social un apoyo en la familia”. La familia 4 ha explicado que tanto profesores como educadores y el intérprete han sido importantes para el niño y que el logopeda se ha encargado de enseñar el procedimiento fonológico de las palabras. Las respuestas de la familia 8 y 9 han sido “profesores” y “8”, respectivamente, no concordando con la cuestión preguntada.

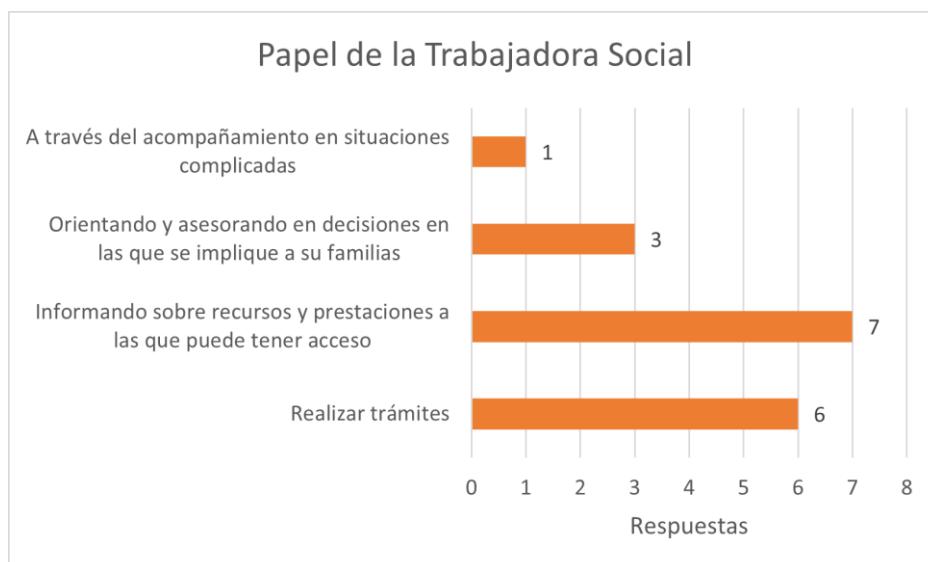
Tabla 7. Papel de la trabajadora social.

	¿Conoce el papel de el y la trabajadora social en el ámbito educativo?	¿Ha tenido contacto con algún o alguna trabajadora social?	Situaciones en las que le ha sido útil la labor de la trabajadora social del colegio del niño o niña.
FAMILIA 1	Si	Si	Realizando trámites.
FAMILIA 2	Si	Si	Informando sobre recursos y prestaciones a las que puede tener acceso y realizando trámites.
FAMILIA 3	Si	Si	Orientando y asesorando en decisiones en las que se implique a su familiar y a través del acompañamiento en situaciones complicadas.

	¿Conoce el papel de el y la trabajadora social en el ámbito educativo?	¿Ha tenido contacto con algún o alguna trabajadora social?	Situaciones en las que le ha sido útil la labor de la trabajadora social del colegio del niño o niña.
FAMILIA 4	Si	Si	Informando sobre recursos y prestaciones a las que puede tener acceso.
FAMILIA 5	Si	Si	Informando sobre recursos y prestaciones a las que puede tener acceso, orientando y asesorando en decisiones en las que se implique a su familiar y realizando trámites.
FAMILIA 6	Si	Si	Informando sobre recursos y prestaciones a las que puede tener acceso y realizando trámites.
FAMILIA 7	Si	Si	Informando sobre recursos y prestaciones a las que puede tener acceso, orientando y asesorando en decisiones en las que se implique a su familiar y realizando trámites.
FAMILIA 8	No	Si	Informando sobre recursos y prestaciones a las que puede tener acceso.
FAMILIA 9	Si	Si	Informando sobre recursos y prestaciones a las que puede tener acceso y realizando trámites.

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 3. Papel de la trabajadora social con las familias.



Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla recoge los resultados de diversas preguntas realizadas sobre el papel de la trabajadora social en el ámbito educativo con los objetivos de *descubrir las funciones de la trabajadora social en el ámbito educativo con el colectivo de niños y niñas en edad de escolarización que cuenten con una discapacidad auditiva e indagar el proceso de intervención llevado a cabo desde la profesional de trabajo social en el colegio La Purísima de Zaragoza.*

A la pregunta, *¿Conoce el papel de el o la trabajadora social en el ámbito educativo?* ocho familias del total han contestado que *sí*, mientras que una, ha contestado que *no*. En cambio, el total de las personas encuestadas (familias 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9) han tenido contacto con algún o alguna Trabajadora Social.

Para conocer en *qué situación le ha sido útil la labor de la Trabajadora social del colegio al que acude su familiar*, se han obtenido diversas respuestas. Las familias 2, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 han contestado que la Trabajadora social les ha *informado sobre recursos y prestaciones a las que puede tener acceso*, mientras que las familias 1, 2, 5, 6, 7 y 9 han respondido que les ha ayudado *realizando trámites*. En cambio, solo tres familias del total (familias 3, 5, y 7) han contestado que les *ha orientado y asesorado en decisiones en las que implicaba a su familiar*, pero, solo una de las familias (familia 3) dice que les ha ayudado *a través de acompañamiento en situaciones complicadas*.

Tabla 8. Limitación del alumnado con discapacidad durante la pandemia.

	Con la pandemia ocasionada por la COVID-19 y sus consecuencias (ejemplo: el uso de la mascarilla), ¿Cree que ha generado alguna limitación en la vida de su familiar?
FAMILIA 1	Limitación total al no cambiar la normativa y no poder combinar mi hijo ha tenido que estar sin educación varios días a la semana.
FAMILIA 2	El uso de mascarilla si, no poder tener escolarización combinada.
FAMILIA 3	Muchas, el no poder leer labios, le limita por completo.
FAMILIA 4	Si, porque tenemos que bajarnos la mascarilla tanto yo como el oyente para poder comunicarnos a través de la vocalización cuando se da la ocasión de que la otra persona no conoce el signo de esa palabra.
FAMILIA 5	Pues si, ha sido una barrera más para la comunicación.
FAMILIA 6	No.
FAMILIA 7	No, porque funciona muy bien con los implantes.
FAMILIA 8	Es más difícil entender con la mascarilla.
FAMILIA 9	Si.

Fuente: Elaboración propia.

Esta última tabla representa las limitaciones que han tenido los alumnos que tienen discapacidad auditiva durante la Covid-19. No responde directamente a los objetivos planteados en la investigación, pero sí de manera indirecta. La situación producida por la pandemia ha ocasionado complicaciones en la vida de todos, pero es importante saber en esta investigación qué consecuencias ha tenido en especial para las personas con discapacidad.

La familia 1, ha respondido “Limitación total al no cambiar la normativa y haciendo que mi hijo haya tenido que estar sin educación varios días a la semana” dando importancia a la educación que no han estado percibiendo los niños. La familia 2 en cambio ha respondido que “El uso de mascarilla si” ha ocasionado problemas al alumno y al igual que “no poder tener escolarización combinada”. La familia 3, 4, 5 y 8 coinciden en que la comunicación se ha visto afectada ya que sus respuestas explican que debido al uso de mascarillas la lectura de los labios se ve imposibilitada. Las familias 6 y 7 no sienten que la pandemia de la COVID-19 haya generado alguna limitación en sus vidas respecto a la discapacidad auditiva. La familia 9 únicamente responde “sí” dejando entender que sí ha generado alguna limitación, pero no explicando cuales.

5. PROPUESTAS DESDE EL TRABAJO SOCIAL

El Trabajo Social en el ámbito educativo tiene como misión asegurar la satisfacción de dos de los pilares fundamentales del bienestar social que son la educación y los Servicios Sociales. Su labor a título general se divide en tres niveles de intervención con la sociedad:

- La intervención a nivel individual, donde promueve el bienestar social con el fin de ayudar a los individuos a afrontar sus situaciones de desajuste social.
- La intervención a través de la interacción grupal, donde se dedica a favorecer las relaciones sociales con el fin de lograr el enriquecimiento personal, fomentando actividades de grupo que produzcan cohesión social.
- La intervención a nivel comunitario, cuyo principal medio de actuación son los ciudadanos, con el fin de asegurar la utilización y promover los recursos.

En el ámbito educativo con personas con discapacidad auditiva la principal manera de intervenir es a través del nivel individual. Se tienen en cuenta las situaciones particulares de cada persona o familia para crear la respuesta más acertada a mejorar su bienestar. A nivel grupal, se trabaja con el alumnado junto con su grupo de iguales en las aulas, fomentando actividades entre ellos que faciliten la creación de vínculos de respeto entre las personas. A nivel comunitario, se encarga de hacer llegar los recursos que se encuentran al alcance de este colectivo y de sensibilizar a los ciudadanos de las limitaciones y capacidades con las que cuentan.

Una correcta interacción con el entorno es una pieza fundamental en el desarrollo personal particular. Por ello, desde la disciplina de Trabajo Social se debe concienciar a la sociedad con actividades comunitarias para mejorar estas relaciones. Desde el punto de vista de la discapacidad auditiva, el mundo está hecho para normoyentes ya que quien no cuenta con la discapacidad no entiende cuales son las carencias que existen. A través de actividades de sensibilización se puede lograr un clima de empatía donde toda la población esté integrada.

En el ámbito educativo hace falta desarrollar una normativa específica para determinar las actuaciones del profesional de Trabajo Social que siente las bases de cuáles son las funciones y el rol a desarrollar. Esto, serviría para asegurar la presencia de los trabajadores sociales en los centros educativos, quienes pudieran actuar junto con el resto del equipo de profesionales educativos y otros agentes implicados para así garantizar la calidad educativa.

Los y las trabajadores sociales en el ámbito educativo sirven como figura de referencia que sostiene y fortalece el bienestar del alumnado, el correcto desarrollo del sistema educativo, la protección de los niños

y niñas, la prevención del abandono escolar y de situaciones de vulnerabilidad, etc., y por ello es tan importante consolidar el papel y el rol que estos tienen.

6. CONCLUSIONES

Durante la realización de esta investigación y al finalizar, han surgido las siguientes conclusiones que van a dar lugar a explicar el procedimiento llevado a cabo y los resultados obtenidos.

Hemos comprobado a través de las encuestas los retos a los que se enfrentan los profesionales del Colegio La Purísima. Los niños y niñas que cuentan con hipoacusias ligeras y medias tienen la capacidad de oír, pero aquellos con sorderas profundas tienen mayores necesidades educativas y precisan de mayor atención. Hemos observado que la mayoría de las personas que cuentan con una discapacidad auditiva utilizan ayudas protésicas o implantes cocleares, ya que estas intervenciones técnicas reducen el impacto de la discapacidad y mejoran sus vidas.

La mayoría de los alumnos con los que hemos tenido contacto padecen la discapacidad desde el nacimiento, su educación está enfocada desde los inicios a favorecer el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Aquellos en los que la discapacidad ha sido adquirida posteriormente al nacimiento precisan aprender una nueva forma de comunicación en función de sus limitaciones. Algunas personas que padecen sordera y no tienen limitada la escucha de forma total, señalan que la lengua de signos no es la única manera que tienen para comunicarse y que la sociedad, estigmatiza que las personas con discapacidad auditiva utilizan el lenguaje de signos para comunicarse, pero esto no es así, ya que muchas de estas personas utilizan otros medios comunicativos como puede ser lectura de labios.

Todas las familias encuestadas han afirmado que ningún otro miembro tiene discapacidad auditiva. Con esta pregunta se trataba de analizar si existían diferencias entre la primera respuesta de las familias tras el diagnóstico en el menor y las necesidades que con ello se originaron. Por lo tanto, al carecer de diversidad de realidades, no podemos incluir una comparativa. Encontramos interesante para próximas investigaciones que sigan esta línea desarrollar esta cuestión, dado que en las referencias bibliográficas utilizadas se apoya el hecho de que es más fácil para las familias asimilar el diagnóstico si previamente se conoce de manera personal esta situación.

Otro dato interesante en la investigación es el de qué actividades realiza el alumnado en su tiempo libre, dado que nos puede servir de información para detectar la falta de recursos destinados a fomentar el ocio y tiempo libre en los niños y niñas con discapacidad auditiva. El ocio y el aprovechamiento del tiempo libre en los menores favorece su desarrollo cognitivo. Se observa que la mayoría de los informantes practican algún deporte, lo que les enseña a cumplir reglas y crear hábitos y fomenta la socialización. Uno de los aspectos que nos ha parecido escaso es el número de informantes que acuden a actividades en asociaciones, detectando la necesidad de crear nuevas actividades por parte de las asociaciones que motiven a los niños y niñas a su realización. Se ha detectado que los alumnos más mayores (que cursan FP), además eran usuarios de los recursos de Cruz Roja Juventud, ya que ahí pueden relacionarse durante su tiempo libre con muchos otros jóvenes. Además, consideramos importante dar visibilidad a las asociaciones que tienen como fin mejorar el bienestar de las personas con discapacidad auditiva ya que cuentan con recursos específicos.

La participación de las familias en actividades destinadas a ellas puede favorecer la sensibilización sobre la discapacidad auditiva, facilitar la comprensión de las necesidades de su familiar, detectar sus propias necesidades y orientar en una mejor relación entre los miembros. Como ya se esperaba, la gran mayoría de las familias conocían el recurso ASPANSOR, asociación de padres y madres de niños y niñas sordos de Zaragoza, la cual ofrece recursos a las familias que ayuden a mejorar su vida.

Cabe destacar que aun conociendo los recursos existentes enfocados a mejorar la vida de las personas con discapacidad auditiva y sus familias, no todos hacen uso de los servicios. Muchos de ellos piensan que estos recursos están destinados a situaciones límite, desconociendo las ayudas que pueden aportar a cada uno de los casos por individual.

Un dato que ha llamado la atención es el hecho de que hay familias que no acuden a ninguna actividad como puede ser talleres u orientaciones de apoyo para ellas, pero aun así señalan que una de las necesidades que tienen como familiar es el apoyo.

Las familias han expresado sus opiniones acerca de la diferencia entre un colegio ordinario y un colegio especializado enfatizando en que en los colegios de enseñanza especializada el aprendizaje y atención se realiza de manera más individualizada. Por ello, estas optan por este tipo de centros para la educación del menor valorando las actuaciones realizadas de manera individualizada por el equipo multidisciplinar formado en el centro al que acuden.

Respecto con lo que más interesaba para la investigación, la mayoría de las familias conocían qué papel ejerce la trabajadora social del centro y todas ellas han tenido contacto con algún trabajador social a lo largo de sus vidas. Esto hace entrever la importancia de esta figura profesional en la sociedad. Centrándonos en las actuaciones que han sido útiles para las familias, la mayoría ha necesitado información acerca de procedimientos, recursos y prestaciones destinadas a mejorar su bienestar. Es por tanto que la labor de los trabajadores sociales ya sea en el ámbito educativo o en otros, tiene un papel fundamental en nuestra sociedad, ya que existen innumerables situaciones que provocan la vulnerabilidad de las personas y esta figura sirve como apoyo para reducir las problemáticas sociales.

La principal aportación de esta investigación es la de dar visibilidad a la profesión de Trabajo Social, cuyos profesionales tienen interés en descubrir las necesidades reales de las personas para adaptar una respuesta a las mismas. Durante esta investigación se ha puesto de manifiesto una nueva cuestión: cómo las problemáticas sociales comunes afectan de distinta manera a personas con una discapacidad auditiva añadida o a quienes no la tienen.

7. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, J.L., Alonso, M., Arriaza, J. C., Brea, M., Cairón, M.I., Camacho, C., Conde, M.I., Fontiveros, M.I., Galán, P., García, F.J., García, M.R., Guerrero, L., Cortina, M.L., Herrero, J., Latorre, J., López, R., Lozano, D.M., Martínez, E., Núñez, L., ... Sanchez, J. J. (2008). Discapacidad auditiva. En Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Dirección General de Participación e Innovación Educativa (Ed.) *manual de atención al alumnado con necesidades con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de...* (pp. 2-54). Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO23840/apoyo_educativo_discapacidad_auditiva.pdf

Alvira, F., Chust, A. y Blanco, F. (1999). *Los problemas, necesidades y demandas de la población con discapacidad auditiva en España: una aproximación cualitativa.* Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Editorial: Imserso.

Asociación de Personas Sordas de Zaragoza y Aragón. (2010). Estrategias, recursos y conocimientos para poner en práctica con alumnos sordos, y/o con discapacidad auditiva: guía para profesores. Asza.net. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO25200/Guia_Orientativa_para_profesores.pdf

Barranco, C. y Cáceres C. (2001). Trabajo social con las personas con discapacidad auditiva. En D. Colom y M, Miranda (Dirs.). *Poblaciones y bienestar II.* (pp. 215-240). Mira. <https://cbarra.webs.ull.es/PUBLICACIONES/20.pdf>

Carrascosa, J. (2015). La discapacidad auditiva: Principales modelos y ayudas técnicas para la interpretación. *Revista internacional de Apoyo a la Inclusión, logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2), 101-103. DOI: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/download/4159/3384/14374>

Cobos, R. (2015). *Hacia la integración social de las personas con deficiencia auditiva: La labor del ciudadano como agente rehabilitador e inclusivo.* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Navarra] <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/39648/1/Raquel%20Cobos.pdf>

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm.311, pp. 29313 a 29424.

Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de niños sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 1(3), 45-61. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf

El portal de las personas con discapacidad. (s.f). *Auditivas.* Discapnet. El portal de las Personas con Discapacidad. Consultado el 20 de marzo de 2021. <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/salud/discapacidades/auditivas>

Escartín, M. J. (1992). El sistema familiar y el trabajo social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (1) 55-75. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5898/1/ALT_01_05.pdf

Escobar, B. (2016). *Impacto de la discapacidad auditiva en las familias.* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3808/Impacto%20de%20la%20discapacidad%20auditiva%20en%20las%20familias.pdf?sequence=1>

Espinola, A. y Bensusan, P. (2015). La accesibilidad en el entorno para personas con discapacidad auditiva. *Auditio: Revista Electrónico de Audiología*, 4(2), 33-40.
DOI: <https://doi.org/10.51445/sja.auditio.vol4.2015.0052>

Facal, T. (2015). *Guía para elaborar un proyecto de investigación social*. Ediciones Paraninfo, SA. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LULUBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Facal,+T.+%\(2015\).+Gu%C3%A3da+para+elaborar+un+proyecto+de+investigaci%C3%B3n+social.+Editorial:+Paraninfo.+&ots=oLijTrMEn &sig=O1dLnwjoDTjO8ohYpyVcElcwglg#v=onepage&q=Facal%2C%20T.%20\(2015\).%20Gu%C3%A3da%20para%20elaborar%20un%20proyecto%20de%20investigaci%C3%B3n%20social.%20Editorial%3A%20Paraninfo.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LULUBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Facal,+T.+%(2015).+Gu%C3%A3da+para+elaborar+un+proyecto+de+investigaci%C3%B3n+social.+Editorial:+Paraninfo.+&ots=oLijTrMEn &sig=O1dLnwjoDTjO8ohYpyVcElcwglg#v=onepage&q=Facal%2C%20T.%20(2015).%20Gu%C3%A3da%20para%20elaborar%20un%20proyecto%20de%20investigaci%C3%B3n%20social.%20Editorial%3A%20Paraninfo.&f=false)

Fernández, D. (2011). *El Trabajo Social en el Sistema Educativo*. Consejo General del Trabajo Social. https://www.cgtrabajosocial.es/files/52bc5b6a6cada/EL_TRABAJO_SOCIAL_EDUCATIVO.pdf

Fernández, L. M. (2010). *Modelo de intervención en crisis: En búsqueda de la resiliencia personal*. Grupo Lunia, pp. 1-44. <http://www.cop.es/uploads/PDF/MODELO-INTERVENCION-CRISIS-RESILIENCIA-PERSONAL.pdf>

Fundación Educativa Franciscanas de la Inmaculada. (s/f). *Colegio de educación especial La Purísima para niños sordos de Zaragoza*. Consultado el 7 de marzo de 2021. <http://lpz.hfi.org.es/>

GAES. (2019). *Tipos de Audífonos*. GAES una marca de amplifon. <https://www.gaes.es/audifonos/tipos>

García, X. y Estremero, J. (2003). Ciclo Vital. Crisis evolutivas. *Fundación de Medicina Familiar*, 1-6. <https://mail.anme.com.mx/piel/material%20extra/CRISIEVOLCLOVITAL.pdf>

Grupo Audika. (s.f). *¿Cuál es la definición de decibelio?*. Audifón, grupo Audika. Consultado el 8 de abril de 2021. <https://audifon.es/que-es/d/decibelio/>

Grupo Audika. (s.f). *¿Que es el órgano de Corti?*. Audifón, grupo Audika. Consultado el 8 de abril de 2021. <https://audifon.es/que-es/o/organo-de-corti/>

Guevara, Y. y Gonzalez, E. (2012). Las familias ante la discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (3), 1123-1150. <http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/33643/30711>

Ferrández, J.A. y Villalba, A. (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Generalitat Valenciana. https://ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/d_auditiva.pdf/69aef00b-e2a0-4e95-bd38-02cdcef96088

Jong, E. (1995). XVI SEMINARIO LATINOAMERICANO DE TRABAJO SOCIAL. [Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Entre Ríos]. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-015-019.pdf>

Juntando Recursos. (2021). *Tipos de colegios según el tipo de enseñanza y alumnado*. Juntando recursos. Diversidad funcional en Madrid. <http://juntandorecursos.es/tipos-colegios-ensenanza-alumnado>

Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.

<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley 27/2007, de 23 de octubre de 2007, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociega. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de octubre de 2007, 43251- 43259.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18476-consolidado.pdf>

Ley 13/1982, de 7 de abril 1982, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, de 30 de abril de 1982, 11106-11112.

<https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13/dof/spa/pdf>

Lledó, A., Roig, R. (Coord), Blasco, J.(eds.).(2008). *Claves para una respuesta educativa inclusiva en el alumnado con discapacidad auditiva*. En investigación e innovación en el conocimiento educativo actual. Marfil. 243-258.

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12194/1/cap%C3%ADtulo%20libro%20asunci%C3%B3n.pdf>

López, N. y Sandoval, I. (s.f). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. Consultado el 10 de abril de 2021.

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/176/3/M%c3%a9todos%20y%20t%C3%a9cnicas%20de%20investigaci%C3%b3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf>

Manrique, M., Ramos, A., de Paula, C., Gil, E., Lassaletta, L., Sanchez, I., Espinosa, J.M., Batuecas, A., Cenjos, C., Lavilla., M.J., Nuñez, F., Cavalle, L. y Huarte, A. (2019). Guía clínica sobre implantes cocleares. *Acta Otorrinolaringologica (English Edition)*, 70 (1), 47-54.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.otorri.2017.10.007>

Nuñez, B. (2003). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Arch. argent.pediatr*, 101(2), 133-142.

<https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2003/133.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Temas de salud: Discapacidades*.

<https://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Palacios, J. y Rodrigo, M. (1998). *Familia y desarrollo humano*. 22-44. Alianza.

Pérez, M.I. (2005). Personas sordas. *Servicios sociales a fondo*, 14, 26-29.

<https://serviciossociales.jcyl.es/web/jcyl/binarios/577/438/16-%20Personas%20con%20sordera.%20Isabel%20Perez,0.pdf?>

Pita, S. y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78.

https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf

Ribalta, G. y Díaz, C. (2016). Prótesis auditivas implantables. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 27(6), 824-833.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2016.11.014>

Reynoso, M. y Arévalo, C. (2015). Discapacidad auditiva y familia. Escritores en formación. Universidad de Guadalajara.

http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/vinculos/pdfs/vinculos5/V5_7.pdf

Rodriguez, B., Hernandez, T., Santos, D. Y. y Carrera, M. (2016). Características de las familias con hijos sordos para el desarrollo de la orientación educativa. *Ra Ximhai*, 12(5), 27-39.

<https://www.redalyc.org/pdf/461/46147584002.pdf>

Rouco, J.M., Vaamonde, I. y del Río, M. (s.f). *Audioprótesis externas. Indicaciones. Selección del tipo de adaptación. Adaptación y evaluación de resultados. Rehabilitación del paciente adaptado con prótesis*. Complejo Hospitalario Universitario de Santiago. A Coruña.

<https://seorl.net/PDF/Otologia/033%20-%20AUDIOPR%C3%93TESIS%20EXTERNAS.%20INDICACIONES.%20SELECCI%C3%93N%20DEL%20TIPO%20DE%20ADAPTACI%C3%93N.%20ADAPTACI%C3%93N%20Y%20EVALUACI%C3%93N%20DE%20RESULTADOS.%20REHABILITA.pdf?boxtyle=pdf&g=false&s=false&s2=false&r=wide>

SID (2021). *Grupo GAES*. Servicio de información sobre discapacidad.

https://sid-inico.usal.es/centros_servicios/grupo-gaes/

Suárez, P.A. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-197.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573534>

Torres, M., Salazar, F. G. y Paz, K. (2015). Métodos de recolección de datos para una investigación. Boletín electrónico 3. Facultad de Ingeniería. Universidad Rafael Landívar.

http://fgsalazar.net/LANDIVAR/ING-PRIMERO/boletin03/URL_03_BAS01.pdf

Trinidad, G. y Jáudenes, C (coord.) (2011). Sordera infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar (2^a ed). Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS.

<http://ciapat.org/biblioteca/pdf/898->

Sordera_infantil_del_diagnostico_precoz_a_la_inclusion_educativa_Guia_practica.pdf

8. ANEXOS

Cuestionario para las familias

1. ¿Tiene algún familiar con dificultades auditivas en el centro escolar?
2. Sexo de la persona con dificultad auditiva
3. Edad
4. ¿En qué nivel académico se encuentra su familiar?
5. ¿En qué curso?
6. Nacionalidad
7. ¿Cuál es el grado de dificultad en la escucha de su familiar?
8. ¿Cuál es el tipo de sordera en función de la edad de aparición?
9. ¿Lleva su familiar ayuda protésica auditiva?
 - a. Si la respuesta es SI, ¿Qué tipo de audífono llevan?
10. ¿Lleva su familiar implante coclear?
 - a. Si la respuesta es SI, ¿Qué tipo de implante coclear lleva?
11. ¿Algún otro familiar padece algún tipo de sordera?
 - a. Si la anterior pregunta es SI. ¿Quién?
12. ¿Cómo interactúan habitualmente las personas externas a la familia con el niño?
13. ¿Qué actividades realiza el niño en su tiempo libre?
 - a. Si ha marcado, acude a talleres en asociación indique cuál.
14. ¿Ha tenido contacto o conoce alguno de los siguientes recursos?
15. ¿Ha participado en alguna de las siguientes actividades?
16. ¿Cuáles cree que son las necesidades sociales y educativas de las familias con discapacidad auditiva?
17. ¿Y la vuestra como familia?
18. ¿Cuál cree que son las diferencias de matricular a su familiar en un colegio ordinario o en uno de educación especial?
19. ¿Cómo fue la adaptación de su hijo en la escuela?
20. ¿Qué lugar han ocupado los profesionales en la inserción de su hijo en la institución escolar? (Directora, profesores, trabajadora social)
21. ¿Conoce el papel de el y la trabajadora social en el ámbito educativo?
22. ¿Ha tenido contacto con algún o alguna trabajadora social?
23. ¿En cuál de estas situaciones le ha sido útil la labor de la trabajadora social del colegio al que acude su familiar?
24. Con la pandemia ocasionada por la COVID-19 y sus consecuencias (ejemplo: el uso de la mascarilla), ¿Cree que ha ganado alguna limitación en la vida de su familiar?

Preguntas para la trabajadora social La Purísima.

- Bibliografía acerca de discapacidad auditiva en función de la edad de aparición, en función de la pérdida, tipos de pérdidas auditivas, etc.
- Su función como trabajadora social y qué intervención lleva a cabo con las familias y el alumnado.
- Bibliografía sobre la intervención de los y las trabajadoras sociales en el ámbito educativo.
- Perfil del alumnado que acude al centro de la Purísima.
- Bibliografía sobre centros de necesidades educativas especiales: leyes, historia, etc.
- Información del centro de educación especial La Purísima para niños y niñas sordos de Zaragoza.
- Recursos con los que se coordina la trabajadora social del centro.