

COVID-19 Y LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN CANARIAS

Trabajo de Fin de Grado

Autoras: Sheila Hernández Chávez y Oriana Velázquez Ramos

Tutoras: Celsa María Cáceres Rodríguez, Guacimara Rodríguez Suárez

Co-tutor: Felipe Rosa González

Grado en Trabajo Social

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación

Universidad de La Laguna

Convocatoria julio 2021



Agradecimientos

Gracias a ambas tutoras y al profesor Felipe por su constante ayuda y motivación a lo largo de este proceso.

Gracias a Funcasor por colaborar en esta investigación.

Gracias a nuestras familias y amistades por su apoyo en todo momento y por animarnos a seguir adelante.

Y gracias a nosotras mismas por esta amistad de tantos años.



Resumen

Esta investigación trata sobre el impacto de la COVID-19 en las familias con menores con discapacidad auditiva en la Comunidad Autónoma de Canarias.

El objetivo general es conocer la valoración de las familias con menores con discapacidad auditiva escolarizados/as en los niveles preuniversitarios en Canarias, sobre los efectos de la pandemia en distintas dimensiones de su vida, tanto durante el confinamiento como en el post confinamiento. Se ha realizado una investigación descriptiva-exploratoria y para la recogida de datos se utilizó un cuestionario de elaboración propia.

El cuestionario ha sido respondido por 68 familias que son usuarios/as de Funcasor (Fundación Canaria para las Personas con Sordera y sus Familias). En general, los resultados muestran que según la visión de la familia se han dado algunas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la socialización de los/as menores con discapacidad auditiva, mientras que la dinámica intrafamiliar y la relación familia-escuela han sido en lo común positivas y apenas han sufrido variaciones. Estos resultados sugieren que las familias a pesar de la dificultad de la situación han podido afrontar los cambios con éxito.

Palabras clave: discapacidad auditiva, relación familia-escuela, relaciones intrafamiliares, COVID-19.



Abstract

This research addresses the impact of COVID-19 on families with hearing impaired teenagers in the Autonomous Community of the Canary Islands.

The general objective is to find out what families with hearing impaired teenagers attending pre-university education in the Canary Islands think about the effects of the pandemic on different aspects of their lives, during and after confinement. Through descriptive-exploratory research, data were collected and used in a questionnaire developed in-house.

68 families who are users of Funcasor (Fundación Canaria para las Personas con Sordera y sus Familias) answered this questionnaire. In general, the results show that according to the families there have been some difficulties in the teaching-learning process and in the socialisation of the hearing impaired teenagers, while the family dynamics and the family-school relationship have been generally positive and have undergone few variations. These results suggest that families have been able to deal successfully with the changes despite the difficulty of the situation.

Key words: hearing impairment, family-school relationship, family relationships, COVID-19.



Índice

1. Introducción	6
2. Marco teórico	8
2.1. <i>Discapacidad: definición y tipología</i>	8
2.1.1. <i>Tipos de discapacidad</i>	8
2.1.2. <i>Discapacidad auditiva</i>	9
2.1.2.1. <i>Tipos de discapacidad auditiva</i>	9
2.2. <i>Derecho a la educación como derecho humano de las personas con discapacidad auditiva</i>	10
2.3. <i>Los menores con discapacidad auditiva en el ámbito educativo</i>	12
2.3.1. <i>Educación inclusiva para el alumnado con discapacidad auditiva</i>	12
2.3.2. <i>Necesidades de las personas con discapacidad auditiva en el proceso de aprendizaje</i>	13
2.3.2.1. <i>Modalidades de escolarización</i>	15
2.3.2.2. <i>Adaptaciones curriculares para personas con discapacidad auditiva</i>	16
2.3.3. <i>Familia y discapacidad auditiva: relación con los centros educativos</i>	17
2.3.4. <i>Trabajo Social y Educación: intervención en el sistema educativo (roles y funciones)</i>	18
2.4. <i>Discapacidad y COVID-19</i>	20
3. Objetivos	23
3.1. <i>Objetivo general</i>	23
3.2. <i>Objetivos específicos</i>	23
4. Método	24
4.1. <i>Participantes</i>	24
4.2. <i>Instrumento</i>	25
4.3. <i>Procedimiento</i>	26



4.4. Diseño.....	26
5. Resultados	27
5.1. Características sociodemográficas de los/as menores y sus familias.....	27
5.1.1. Menores	27
5.1.2. Familia.....	28
5.2. Análisis descriptivo de las escalas	30
5.3. Análisis de las relaciones entre la puntuación total de las escalas y los factores independientes.....	35
6. Discusión y conclusiones	36
Referencias bibliográficas.....	40
Legislación utilizada en el estudio.....	45
Anexos	
<i>Anexo 1</i>	

Relación de tablas

Tabla 1	27
Tabla 2	29
Tabla 3	29
Tabla 4	31
Tabla 5	32
Tabla 6	33
Tabla 7	34



1. Introducción

Este Trabajo de Fin de Grado se inscribe en el Proyecto de Innovación y Transferencia Educativa “Avances en la metodología aprendizaje por servicio aplicada a Trabajos de Fin de Grado y Trabajos de Fin de Máster”, adjudicado por el Vicerrectorado de Docencia de la ULL para el curso académico 2020-2021.

El presente documento corresponde al Trabajo de Fin de Grado, del Grado en Trabajo Social de la Universidad de La Laguna.

Se presenta un informe de investigación, cuya cuestión a explorar ha sido el impacto de la COVID-19 en las familias con hijos/as con discapacidad auditiva en la Comunidad Autónoma de Canarias usuarias del Servicio a Atención y Apoyo a la Familia de Funcasor.

Las familias con menores con discapacidad auditiva han tenido que afrontar las dificultades derivadas de la COVID-19 que afecta a diferentes ámbitos de su vida, especialmente en el contexto de la educación, ya que Naciones Unidas (2020) recoge que durante el confinamiento se produjo la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos, incrementándose de esta manera las diferencias educativas que ya existían al reducirse las oportunidades que tienen muchos/as de los/as menores más vulnerables.

Para llevar a cabo este trabajo, primeramente, se realiza una revisión teórica sobre varios aspectos relacionados con los/as menores con discapacidad auditiva, su educación y las consecuencias que ha tenido la COVID-19 en su vida.

Posteriormente, se han desarrollado tanto los objetivos generales como los específicos. Además, se expresa el método, y seguidamente, se describen los resultados obtenidos del cuestionario realizado. Teniendo esto, se despliega la discusión a partir de los resultados nombrados y de las revisiones bibliográficas. Para concluir se destacan los



aspectos más relevantes de la investigación. Finalmente, se incluye un listado de referencias bibliográficas y los anexos.



2. Marco teórico

2.1. Discapacidad: definición y tipología

Se entiende la discapacidad como el término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación (...). 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 (World Health Organization, s.f.).

Dicho con palabras de Padilla-Muñoz (2010), la discapacidad es un hecho heterogéneo que implica la interacción de una persona con los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y con las dimensiones psíquicas o físicas. La discapacidad abarca diversos obstáculos, por un lado, los problemas en la función o estructura del cuerpo (sordera, ceguera, etc.), por otro lado, las dificultades para la realización de acciones, actividades o tareas (problemas de audición, visión, etc.).

Por lo tanto, la discapacidad es una situación que causa limitaciones en las actividades cotidianas de la persona que la sufre.

2.1.1. Tipos de discapacidad

Se pueden señalar diferentes tipos de discapacidad, la primera, Clasificación de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (INSERSO, 1986), distingue entre: discapacidades sensoriales y la comunicación (oír, ver y hablar), discapacidades motrices, discapacidades mentales, discapacidades múltiples y otras.

En la misma dirección las actualiza, Díaz (2003) que las resume en: personas con discapacidad física, personas con deficiencia visual, personas con discapacidad intelectual y personas con deficiencia auditiva.



2.1.2. Discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva es aquel trastorno sensorial diferenciado por la pérdida de la capacidad de captación de los tonos acústicos, ocasionada por una variación del órgano de la audición o por la vía auditiva (Ríos, 2001).

Cuando se habla de discapacidad auditiva se debe realizar una distinción en dos términos: sordera e hipoacusia. Por un lado, la sordera, según Carrascosa (2015), es la pérdida de audición que imposibilita la entrada del lenguaje hablado por vía auditiva, convirtiéndose la vista en el canal primordial para poder efectuar el proceso de comunicación. Por otro lado, la OMS (2015) citado en Saldaña y Saldías (2016), define la hipoacusia como la pérdida de la agudeza auditiva que no deja a los/as niños/as aprender su lengua, realizar acciones cotidianas para su edad o cursar una escolarización que no sea adaptada a sus necesidades.

2.1.2.1. Tipos de discapacidad auditiva

FIAPAS (2021), refiere que cuando se habla de la clasificación de discapacidad auditiva debemos tener en cuenta diferentes aspectos: la estructura dañada, magnitud de la sordera y el momento de la aparición.

- Dependiendo de la estructura dañada se puede diferenciar entre: hipoacusia de transmisión o conductiva, hipoacusia neurosensorial e hipoacusia mixta.
- Dependiendo del grado de pérdida se puede sufrir: hipoacusia leve (20-40 dB), hipoacusia moderada (40-70 dB), hipoacusia severa (70-90 dB), hipoacusia profunda o sordera (más de 90 dB) o cofosis (más de 120 dB).
- Dependiendo del momento de la aparición, puede ser hereditaria (quiere decir que la discapacidad auditiva se encuentra en los genes de uno o de los dos progenitores) y adquirida, la cual se puede clasificar a su vez en prenatal (antes



del nacimiento) o postnatal (después del nacimiento). Además, si la pérdida es posnatal, debe distinguirse entre: prelocutiva (cuando se da antes del desarrollo del lenguaje) y postlocutiva (cuando se produce después del desarrollo del lenguaje).

2.2. Derecho a la educación como derecho humano de las personas con discapacidad auditiva

El artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948), manifiesta que todas las personas tienen derecho a la educación de forma gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. En relación a esto, la Constitución española de 1978, en el artículo 10 alude que las normas relacionadas con los derechos fundamentales y las libertades que se reconocen en la Constitución se entienden como un acuerdo con la Declaración Universal Derechos Humanos. Además, en esta misma, el artículo 27 hace referencia a que todo/as tienen el derecho a la educación.

Asimismo, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, en su artículo 16 se manifiesta que la educación inclusiva pertenece al proceso de atención integral de las personas con discapacidad.

Teniendo en cuenta lo anteriormente nombrado, se debe hacer mención a los diferentes aspectos legales de la Comunidad Autónoma de Canarias que respaldan a las personas con discapacidad auditiva en el ámbito de educación:

En primer lugar, la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias, donde se hace mención a la escolarización del alumnado con NEE (Necesidades Educativas Especiales) que se basa en los principios de normalización e inclusión y favorece la no discriminación de los mismos, así como el acceso y la permanencia en el sistema educativo.



En segundo lugar, el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, a través del cual se establecen medidas que apoyen al desarrollo de una atención a la diversidad desde un punto de vista inclusivo y que permita facilitar respuestas a las características y necesidades individuales del alumnado, especialmente aquellos y aquellas alumnos/as que estén en una situación de exclusión social.

Cabe mencionar que con motivo del COVID-19 la Comunidad Educativa se vio obligada a adaptarse a una modalidad telemática por ello fue necesario dictar nuevas instrucciones, de ahí la Resolución conjunta de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, y de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos, por la que se dictan instrucciones a los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias para la organización y el desarrollo de la actividad lectiva, durante el curso escolar 2020-2021. La nombrada Resolución se compone de tres anexos con instrucciones específicas para cada una de las etapas de la enseñanza y también, para los centros de alumnado con NEE. En esta resolución se considera que el alumnado con NEE puede padecer diferentes patologías, por lo tanto, se considera vulnerable y de alto riesgo. También, se han establecido una serie de instrucciones para los centros ordinarios de atención educativa preferente del alumnado con discapacidad auditiva donde se ofrecen una serie de recomendaciones y medidas a tener en cuenta en su incorporación como son: medidas de prevención e higiene, medidas organizativas y de carácter pedagógico y adopción de medidas preventivas por parte de las familias.



2.3. Los menores con discapacidad auditiva en el ámbito educativo

En este apartado se tratan los aspectos relacionados con la educación de las personas con discapacidad auditiva.

2.3.1. Educación inclusiva para el alumnado con discapacidad auditiva

“La educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (Parra, 2010, 77). Las escuelas son inclusivas cuando ofrecen una mejor educación para todo el alumnado, estas se esfuerzan y prestan atención en revisar de manera crítica la cultura escolar, los planes de acción e intentan eliminar las barreras que dificultan que el alumnado aprendan y participen en igualdad de condiciones que los demás compañeros y compañeras (Domínguez, 2009).

Para que una educación sea inclusiva se debe regir por una serie de principios, la Declaración de Salamanca, manifiesta que estos deben garantizar un acceso a una educación de calidad y con igualdad de oportunidades, por lo tanto, esto supone reducir las barreras que dificultan o impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad, haciendo mayor hincapié en el alumnado más vulnerable (Domínguez, 2009).

Algunos de los principios de la educación inclusiva como menciona la UNESCO (2008), son los siguientes: amparar una educación inclusiva favoreciendo la diversidad, llevar a cabo currículos amplios donde se recojan las necesidades individuales, un proceso de enseñanza dinámica y abierta y que se apoye al profesorado, además de una colaboración por parte de los padres, las madres o los/as tutores/as legales.

Cabe destacar que el Estado tiene la obligación de garantizar la educación, no obstante, debe presentar más posibilidades de experimentación ante la escuela plural, flexible e intercultural, pues los centros educativos podrían crear proyectos a través de la



investigación para permitir un buen desarrollo de los alumnos y las alumnas, ya que como se demuestra en recientes investigaciones siguen existiendo barreras para realizar un análisis detallado de los procesos inclusivos en el sistema educativo español (Sánchez y Robles, 2013).

2.3.2. Necesidades de las personas con discapacidad auditiva en el proceso de aprendizaje

La educación de los/as alumnos/as con discapacidad auditiva, como la de las personas que se considera que tienen necesidades educativas específicas, origina enormes controversias. Cuando se mencionan las necesidades de las personas con discapacidad auditiva se debe destacar el lenguaje como problema principal en aquellos/as menores que utilizan la lengua de signos, ya que gran parte del profesorado no la domina y sin estos conocimientos habrá dificultad en los procesos de enseñanza-aprendizaje e impedimentos para relacionarse con su compañeros/as oyentes y con los profesores/as al no poder compartir un código comunicativo. Sin olvidar la dificultad que tiene el alumnado con discapacidad auditiva para llevar el mismo ritmo de aprendizaje que sus compañeros/as oyentes cuando no disponen de los apoyos necesarios. (Domínguez, 2009).

Existen grandes diferencias individuales entre el alumnado con discapacidad auditiva, es por esto que es muy difícil concretar cuáles son las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta cada alumno/a. A continuación, se exponen las necesidades específicas más frecuentes (Pulgar, 2018):

- Necesidades en el desarrollo cognitivo: estas están relacionadas con tener que acogerse a estrategias visuales y utilizar otros canales (restos auditivos, tacto), puesto que, la información se recibe de manera visual. Y adaptar un sistema



lingüístico significativo, ya que hay obstáculos para la comunicación mediante un código oral.

- Necesidades en el desarrollo socio-afectivo: vinculadas a consolidar la autoestima, el autoconcepto positivo, la identidad y el desarrollo emocional equilibrado.
- Necesidades en el desarrollo comunicativo-lingüístico: asociadas a aplicar de manera temprana un código comunicativo que puede ser oral o signado, el cual contribuya a un desarrollo cognitivo y capacidad de comunicación para favorecer la socialización.
- Las necesidades educativas según Aguilar et al. (2008), se pueden distinguir a nivel del centro y del aula.
- A nivel de centro: sensibilización e información en la comunidad educativa, crear espacios para eliminar las barreras comunicativas, instrucciones y aprendizajes por parte del profesorado, cohesión del centro educativo con las familias y las asociaciones de personas con discapacidad auditiva y establecer proyectos educativos-curriculares que abarquen las necesidades educativas especiales del colectivo.
- A nivel de aula: apoyo al lenguaje oral, implantar Equipos de Frecuencia Modulada o Bucle Magnético, estimular el trabajo del lenguaje oral y de aplicaciones informáticas, y buena colocación del alumnado con discapacidad auditiva y del/a profesor/a en el aula, además de una iluminación y sonoridad favorecedora.

Otras de las necesidades que tiene el alumnado con discapacidad auditiva es que requieren la presencia de ayudas humanas, es decir, profesorado de audición y lenguaje,



interprete de lengua de signos española (ILSE), especialista en lengua de signos española (ELSE), profesorado de pedagogía terapéutica y orientador/a (Xunta de Galicia, 2019).

2.3.2.1. Modalidades de escolarización

Los/as niños/as con cualquier tipo de discapacidad deben ser escolarizados en un colegio con personal docente y no docente preparado para ocuparse de atender sus necesidades y ofrecerles apoyos especiales. Cabe destacar que dicha escolarización debe realizarse en centros ordinarios, puesto que es un derecho, además desde estos centros se les ofrecen servicios de evaluación psicopedagógica, que van a determinar las necesidades educativas y las medidas, apoyos y medios necesarios para cubrirlas (Díaz, 2003).

Asimismo, en Canarias según refiere la Comisión de Educación Inclusiva de Plena Inclusión Canarias (2020), existen tres modalidades de escolarización específicas con respecto a las medidas de atención a la diversidad, las cuales son:

- Centro educativo preferente: aquel centro escolar bien sea de Educación Infantil, Primaria o Secundaria que facilita una respuesta educativa al alumnado con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), y que requiere de recursos materiales o personales particulares de difícil generalización.
- Aula enclave: son espacios en los centros educativos ordinarios, en los que se le ofrece una respuesta educativa al alumnado con NEE (Necesidades educativas especiales) que ordenen adaptaciones significativas del currículo, en todas las áreas o materias que requieran del empleo de recursos específicos de difícil generalización.
- Centro de educación especial: donde se escolariza únicamente al alumnado que presenta NEE, y que requieren adaptaciones que están fuera del currículo en la mayor parte o en todas las tareas o materias, que necesiten de una utilización de



recursos más específicos, mayor grado de vigilancia y ayuda para llevar a cabo las actividades particulares para su grupo de edad.

Sin embargo, en lo que respecta a la educación del alumnado con discapacidad auditiva, Domínguez (2009) refiere que se sigue debatiendo entre cuál es el modelo educativo más conveniente, ya que se deben tener en cuenta dos aspectos: el contexto educativo (centro ordinario o centro especial), y la modalidad comunicativa (utilización de lengua de signos o no). Haciendo hincapié en el tema de la modalidad comunicativa conveniente, dependerá de: los recursos disponibles, las necesidades educativas especiales de cada alumno/a, de si se estima a la persona con discapacidad auditiva como deficitaria para adquirir la lengua mayoritaria de la comunidad oyente, o como integrante en el manejo de una lengua minoritaria.

2.3.2.2. Adaptaciones curriculares para personas con discapacidad auditiva

Todo aquello que el medio escolar presenta al alumnado para conseguir la posibilidad de aprender no solo conceptos, también principios, procedimientos y actitudes se abarca en el currículo (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, 1990). En el currículo de los/as menores se pueden realizar adaptaciones curriculares que según Zapiola (2004), son las tácticas y los procedimientos suplementados en los centros educativos para proporcionar un mejor acceso y progreso del alumnado con necesidades educativas especiales. Dichas propuestas de adaptaciones curriculares deberán recoger, según el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1990) dos características: funcionalidad y correspondencia con las situaciones de cada alumno/a.

En cuanto a las adaptaciones curriculares para el alumnado con discapacidad auditiva, López y Guillén (2008), mencionan que no tienen un modo concluyente, más bien se transforman según la evolución del alumno o alumna. El acomodamiento puede



ser de poco significativo a muy significativo y también pueden ser de transformaciones temporales a permanentes. Dichas transformaciones en el currículum no solo beneficiarán al alumnado con discapacidad auditiva, también al resto de alumnado pues se adapta al ritmo y a los contenidos de aprendizaje, se fomentan valores de cooperación, se mejora la convivencia y la interacción sociales, se promueve la solidaridad, entre otras cuestiones.

2.3.3. Familia y discapacidad auditiva: relación con los centros educativos

La escuela y la familia son los dos entornos más cercanos de un/a menor, por ello Ruíz (2015), considera necesario hablar acerca de la relación y del trabajo conjunto de ambos agentes socializadores, ya que son los encargados de la educación del/la menor. Además de que se debe tener en cuenta que los dos influyen de forma directa en la capacidad de autonomía y responsabilidad de los/as menores (de León, 2011).

La cooperación de los padres y de las madres se debe garantizar en el plano institucional y en la parte de la Comunidad Educativa, mediante el Consejo Escolar, a través de la Asociación de Madres y Padres y a nivel personal. Pues se observa que esto provoca efectos positivos en el desarrollo educativo, en concreto en el alumnado con necesidades educativas especiales (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, 1990).

Además, los/as profesores como argumenta Rodríguez (2010) como se cita en Alfonso (2010), deben poseer unas actitudes y habilidades específicas que potencien las relaciones adecuadas con los/as progenitores/as como son: tener actitud empática y entusiasta, permanecer en una posición de respeto y honestidad, ser objetivos en cuanto a las facultades de los/as menores, destacar las cualidades positivas tanto de los/as



menores como de los/as progenitores, y ofrecer apoyo y ayuda a las familias a la hora de tomar decisiones.

La relación de la familia y los/as profesores, es crucial y así mismo lo afirma Torres (2015), que comenta que el profesorado y la familia deben mantener contacto directo y de esta manera explorar cuáles son los puntos en común para que el/la menor alcance los mejores resultados, así como para que se valore y respete el rol del profesor/a. Asimismo, Palacios y Paniagua (1993), comentan que es necesario un acuerdo entre profesorado y familia, ya que, se trata de una formación complementaria, donde cada uno realiza su función sin que la otra parte pueda interferir. El/la docente debe mantener informada a la familia del proceso de aprendizaje del alumno/a, y deberá trabajar con la familia para favorecer de esta manera las relaciones entre sordos y oyentes fuera del centro (López y Guillén, 2008).

Por lo tanto, se puede concluir que es de total importancia que la familia tenga un papel primordial en la educación de los/as menores, manteniendo una relación directa y positiva con la escuela, ya que es quien debe promover la coordinación y proporcionar el apoyo, esto favorecerá en el proceso enseñanza aprendizaje de su hijo/a.

2.3.4. Trabajo Social y Educación: intervención en el sistema educativo (roles y funciones)

Los cambios que se produjeron en el sistema educativo en los años 70, incitaron a que se incorporaran nuevos perfiles profesionales, entre ellos los/as trabajadores/as sociales, para encargarse de las necesidades de la población (Fernández, 2011). Desde entonces, el Trabajo Social adquiere distintas funciones dentro del sistema educativo, donde se incorpora en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOPS) de los centros y zonas de actuación (Puyol y Hernández, 2009).



Se puede señalar que el papel del/la trabajador/a social es fundamental en los centros educativos, pues así lo refiere Hernández et al. (2006), ya que expresa que los/as profesionales del Trabajo Social realizan una intervención preventiva y asistencial en diferentes asuntos.

En la opinión de Díaz (2003), las funciones del trabajador/a social en el sector educativo son:

- Respecto al alumnado: atender y resolver situaciones individuales, grupales y familiares, notificar el diagnóstico social del alumno/a y facilitar información al centro acerca de la situación sociofamiliar del alumnado.
- Respecto a las familias: guiar en temas como el desarrollo de la infancia, juventud o adolescencia, potenciar las relaciones familiares en sí, y las de estas con en el centro educativo y estimular a los/as progenitores para que participen en todo lo relacionado con la escuela.
- En lo que se refiere al centro: favorecer la relación entre el propio centro y la familia, acciones de detección y prevención temprana de los/as alumnos/as con NEE, cooperar en trabajos de investigación y ofrecer conocimiento para realizar programaciones y la planificación educativa del centro.
- En lo que se refiere al profesorado: colaborar en las tareas de orientación familiar, proyectar y difundir materiales e instrumentos para los/as docentes y realizar recomendaciones sobre aquellos aspectos que mejoren la actividad del centro.
- Respecto a la comunidad: ayudar con el movimiento asociativo, promoción de los medios de los que se dispone, colaborar con los servicios existentes para proporcionar respuestas integrales para las necesidades que pueda tener el alumnado.



Cabe destacar que las intervenciones de los/as trabajadores/as sociales en el Sistema Educativo se realizan con alumnado de diferentes características, por ello, se dice que dichas intervenciones son transversales, puesto que cada uno/a de los/as alumnos/as pueden requerir atención social especializada por diversas cuestiones (Fernández, 2011).

2.4. Discapacidad y COVID-19

La Comisión Municipal de Salud y Sanidad de Wuhan (China), comunicó el 31 de diciembre de 2019 que se diagnosticaron 27 casos de una neumonía de etiología desconocida, nombrada finalmente como COVID-19. La COVID-19 se expandió a nivel mundial dejando así una crisis sanitaria que ha afectado a personas de todo el mundo en diferentes ámbitos. Como refiere Bambra (2021), la COVID-19 ha incitado que las desigualdades aumenten sobre todo en ámbitos sanitarios y económicos perjudicando en mayor manera las futuras generaciones.

La situación de pandemia por COVID-19, se inició en España el mes de marzo de 2020, acarreado consigo grandes consecuencias. Algunas de estas consecuencias afectan de primera mano a los y las menores con discapacidad auditiva, en diferentes flancos.

Una de las cuestiones que afectó al colectivo con discapacidad auditiva en la gestión de la crisis del COVID-19 fue el acceso a la información, la cual era de carácter relevante, pues se orientaba sobre higiene y protección. Sin embargo, en los primeros momentos de la crisis sanitaria, las aportaciones de los/as portavoces de la salud pública no fueron accesibles para las personas con discapacidad auditiva, es por esto que las organizaciones de la discapacidad pidieron incorporar subtítulo, audiodescripción y lengua de signos de calidad en las comunicaciones oficiales (ONU, 2020).



Sin embargo, el aspecto que se ha visto más afectado por la pandemia, según Naciones Unidas (2020), ha sido la educación, ya que se produjo la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos. Esta crisis está incrementando las diferencias educativas que ya existían al reducirse las oportunidades que tienen muchos/as de los/as menores y los/as adultos/as más vulnerables. Además, el alumnado con discapacidad se encontró con problemas relacionados con el acceso a Internet, materiales accesibles y el apoyo que les permitiría seguir los programas en línea. En este sentido, García et al. (2021), aluden que hay una carencia en la cultura digital e insuficiencia en el uso de nuevas tecnologías en el alumnado con discapacidad y sus familias. Asimismo, hay familias que no poseen los recursos económicos necesarios para costearse dicha tecnología. Por ello Naciones Unidas (2020), manifiesta que algunos países han creado diferentes herramientas y recursos para el alumnado con discapacidad auditiva y sus familias, con el objetivo de mejorar la accesibilidad. Algunas de estas han sido incorporar audiodescripción, video de lengua de signos, texto simplificado, ayudas técnicas y otros ajustes lógicos.

En cuanto a la educación en España, González (2020), menciona que cuando los centros educativos cerraron y se modificó el modelo de enseñanza para realizarlo de manera virtual, no debería haber impactado al alumnado sordo usuario de ILSE/ ELSE. Sin embargo, muchas Comunidades Autónomas suspendieron el contrato con las empresas que prestan este servicio, lo cual hizo que muchos/as alumnos/as tuvieran dificultades a la hora del seguimiento del proceso de aprendizaje. También, la presidenta de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), indicó que hubo barreras para el acceso de los/as menores con discapacidad auditiva signante en la programación educativa que transmitía a diario la Televisión Española a solicitud del Ministerio de Educación y Formación Profesional.



Por su parte, a la hora de volver a la modalidad presencial, el estudiantado con discapacidad auditiva a la hora de volver a la modalidad escolar presencial se ha encontrado con otras dificultades, como es el uso de las mascarillas, ya que, según FIAPAS (2020) el uso de estas imposibilita la labiolectura y disminuye la visibilidad de la expresión facial comunicativa. Por eso es necesario disponer de mascarillas transparentes en los centros educativos para garantizar de esta forma el derecho a la accesibilidad de la comunicación en niños/as y adolescentes con discapacidad auditiva (Síndic de Greuges de Cataluña, 2020). Sin embargo, Rodríguez (2020) afirma que dichas mascarillas transparentes para la lectura de labios que se encuentran en el mercado no han sido homologadas por las autoridades y este es un motivo de vital importancia para las personas con dicha discapacidad.

También, se debe destacar el papel que desarrollan las familias en el ámbito educativo, pues Muñoz y Lluch (2020) afirman que, en el momento de la anulación de la actividad escolar presencial en todas las etapas educativas, se les pidió máxima colaboración a estas con la educación de sus hijos/as para que pudiera existir un apoyo en el aprendizaje del alumnado, y de esta manera afianzar la continuidad en el proceso educativo. Asimismo, con dicha colaboración por parte de las familias y con las tareas señaladas por el profesorado se pudo garantizar el Derecho a la Educación y la obtención de las metas educativas. En cambio, García et al. (2021), asegura que no ha existido un canal de comunicación accesible y rápido entre las familias y el centro escolar para aclarar dudas y para originar la participación de dichas familias, además de que no han obtenido ayuda extraordinaria por parte de profesionales para hacer frente a la nueva normalidad.

Como se ha mencionado la familia juega un papel importante en todos los ámbitos de la vida del menor, de hecho, hay algunas variables, que según la Fundación Adecco (2020), han dificultado su día a día durante el confinamiento, como es la composición del



hogar (número de miembros de la unidad familiar), el nivel socioeconómico y el tipo de discapacidad. Como García et al. (2021) lo expresan la pandemia ha aumentado la brecha económica en general de muchas familias, pero las unidades familiares con miembros con discapacidad han tenido dificultades para conciliar familia y trabajo.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

- Conocer la valoración de las familias de las personas con discapacidad auditiva escolarizadas en los niveles preuniversitarios en Canarias sobre los efectos de la pandemia en el proceso educativo.

3.2. Objetivos específicos

- Describir cómo se han visto afectadas las relaciones intrafamiliares de las personas con discapacidad auditiva durante el confinamiento y el post confinamiento.
- Descubrir las dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje que se ha encontrado el alumnado con discapacidad auditiva durante el confinamiento y el post confinamiento
- Conocer cómo ha sido la relación familia-escuela durante el confinamiento y el post confinamiento
- Detectar los problemas que ha manifestado el colectivo para mantener relaciones sociales durante el confinamiento y el post confinamiento



4. Método

4.1. Participantes

Durante el curso 2019-2020, en Canarias, hubo escolarizados 364 alumnos y alumnas con discapacidad auditiva (Ferreiro, 2021). En la base de datos de Funcasor (Fundación Canaria para las Personas con Sordera y sus Familias) están registradas 96 familias de menores con discapacidad auditiva, de las cuales han participado 68 familiares en esta investigación.

Se observa que el cuestionario lo complementaron las madres (91%). En cuanto al nivel de estudio de las mimas, poco más de la tercera parte (34,30%) poseen estudios superiores. Respecto a la edad media del/la progenitor/a que responde dicha encuesta es de 44,51 ($\sigma= 7,264$). Con relación a las provincias en las que residen las familias, una gran parte vive en la provincia de Santa Cruz de Tenerife (La Palma, La Gomera, Tenerife y El Hierro) (65,7%) y el resto en la provincia de Gran Canaria (Lanzarote, Fuerteventura y Gran Canaria) (34,4%), específicamente la isla donde más habitan las familias es en Tenerife (41,80%).

Mencionando las características sociodemográficas de los/as menores a los que se refiere la información recopilada en el cuestionario, se distribuyen en partes prácticamente iguales, los niños (55,20%) y las niñas (44,80%). Poco más de la mitad de estos/as menores, están cursando primaria (53,70%). En lo que concierne al grado de pérdida de los/as menores se señalan los siguientes: media (entre 40 y 70 dB) (26,5%), ausencia de resto auditivo (más de 120 dB) (23,5%), profunda (más de 90 dB) (20,6%), severa (entre 70 y 90) (19,1%) y ligera (desde 20 a 40 dB) (10,3%). Referido a las ayudas técnicas que utilizan los/as menores son implante coclear (41,80%) y audífonos (40,30%).



4.2. Instrumento

El instrumento utilizado para esta investigación ha sido un cuestionario *Ad Hoc* en formato electrónico (Microsoft Forms) (véase *anexo 1*), cuya fiabilidad muestra un alfa de Cronbach del ,672.

El cuestionario consta de seis bloques. El primero recoge dos preguntas para identificar a quien responde, seguido de tres cuestiones acerca de las características tecnológicas de los hogares. A continuación, se presentan cuatro escalas para conocer la valoración de las familias sobre las dificultades que ha provocado la COVID en las relaciones intrafamiliares, en la educación, en la relación familia escuela y en la socialización de los/as menores con discapacidad auditiva, todas se presentan en una “Escala Tipo Likert”, donde se exponen 31 afirmaciones y los/as participantes deben responder del 1 al 7, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. Se dividen en cuatro dimensiones: TDF (dinámica intrafamiliar), TDE (proceso de enseñanza-aprendizaje), TDR (relación familia-escuela) y TDS (socialización). Posteriormente, se exponen los datos relacionados con la familia del/a menor con discapacidad auditiva, donde se hace mención a las siguientes variables: nivel educativo, edad, situación laboral de ambos progenitores, ingresos económicos de la unidad familiar, isla en la que reside en la familia. Finalmente, se muestran una serie de preguntas vinculadas a los datos sobre los/as menores con discapacidad donde se estudian las variables: sexo, edad, nivel educativo, ayudas técnicas, grado de pérdida auditiva y modo de comunicación.



4.3. Procedimiento

Para realizar el cuestionario, primero se contacta con los/as profesionales de Funcasor con la ayuda de las tutoras del TFG para de manera coordinada llevar a cabo la elaboración adecuada del cuestionario, que una vez acabado ha sido revisado por diversos/as profesionales.

El cuestionario se alojó en el servidor de Funcasor, cuyos/as profesionales fueron los/as encargados/as de invitar a las familias a completarlo. Así, por una parte, el cuestionario fue administrado electrónicamente, y por otra, administrado mediante entrevistas telefónicas realizadas por las autoras del estudio desde la sede de la entidad, se completaron entre el 10/05/2021 y 03/06/2021.

Seguidamente, para el vaciado de datos se ha utilizado el programa EXCEL y el análisis e interpretación de los resultados se ha hecho a través del programa SPSS versión 25. También, se realizó un análisis descriptivo de los datos sociodemográficos y de las escalas. Para estimar la relación entre las escalas y los factores independientes seleccionados (nivel de estudios de ambos progenitores, ingresos mensuales de la unidad familiar y si hay otra persona con discapacidad auditiva en la familia), primero se calculó la puntuación total de cada una, y luego, se realizó un análisis de la varianza (ANOVA).

4.4. Diseño

La investigación está diseñada en base a diferentes criterios. Respecto al carácter la investigación es de tipo cuantitativa, dado que se han utilizado preguntas de modalidad cerrada, cuyas respuestas son objetivables y medibles, puesto que los/as participantes no tenían alternativas más allá de las que se le proponían en el cuestionario, también tiene un carácter retrospectivo. Según los objetivos que se persiguen se manifiestan los siguientes: exploratorios y descriptivos. Exploratorios, pues el tema que se investiga está



poco estudiado ya que es una cuestión de actualidad y descriptivos porque se intenta plasmar la realidad que ha vivido el grupo investigado. En lo que concierne al marco temporal, se percibe un diseño transversal pues el cuestionario se realiza en un determinado momento y en un periodo de tiempo definido.

5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados.

5.1. Características sociodemográficas de los/as menores y sus familias

5.1.1. Menores

Se exponen las variables relacionadas con la educación de los/as menores con discapacidad auditiva.

Como se puede observar (*Tabla 1*), poco más de la mitad de los/as menores con discapacidad auditiva acuden a un centro ordinario público (56,70%) y casi una cuarta parte a uno preferente (22,40%). Gran parte de estos/as no han recibido ayudas humanas ni en la modalidad online (74,60%) ni en la modalidad presencial (29,90%).

Tabla 1

Características escolares de los/as menores

Factor	Categorías	Caso	Porcentaje (%)
Centro	Preferente	15	22,40%
	Ordinario público	38	56,70%
	Concertado	11	16,40%
	Específico	1	1,50%
	Escolar público	2	3%
Recursos online	Ninguno	50	74,60%
	Especialista en audición y lenguaje	9	13,40%
	Otros	3	4,50%



	Intérprete de lengua de signos española	3	4,50%
	Sistema FM	1	1,50%
	Especialista de lengua de signos española	1	1,50%
Recursos presenciales	Ninguno	20	29,40%
	Especialista en audición y lenguaje	16	23,90%
	Otros	7	10,40%
	Intérprete de lengua de signos española	3	4,50%
	Sistema FM	19	28,40%
	Especialista de lengua de signos española	2	3%

Nota: fuente elaboración propia.

5.1.2. Familia

Se exponen las variables cuantitativas relacionadas con las características de las familias de los/as menores con discapacidad auditiva.

Se puede observar (*Tabla 2*), por un lado, que la edad media del progenitor 1 (persona que responde el cuestionario), es 44,51 ($\sigma= 7,264$), mientras que la edad media del progenitor 2 es 46,40 ($\sigma= 6,061$). Las familias de los/as menores con discapacidad auditiva están compuestas de 3,91 ($\sigma= ,93$) miembros en la unidad familiar. En cuanto a las características tecnológicas del hogar, destaca que la media de la calidad de conexión es 7,73 ($\sigma=, 2,01$) mientras que la media de dispositivos electrónicos de los que se dispone es 1,46 ($\sigma= 1,13$).

**Tabla 2***Características de las familias - variables cuantitativas*

Factor	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica (σ)
Edad progenitor 1	27	64	44,51	7,264
Edad progenitor 2	33	61	46,40	6,061
Miembros de la unidad familiar	2	6	3,91	,93
Calidad de conexión	2	10	7,63	2,01
Número de dispositivos electrónicos	0	4	1,46	1,13

Nota: fuente elaboración propia.

Se expresan (*Tabla 3*) las características de las familias participantes respecto a las variables cualitativas realizadas. Los/as progenitores 1 poseen un nivel educativo superior (34,30%), al igual que los/as progenitores 2 que también disponen de un nivel educativo superior (26,80%). Haciendo referencia a los ingresos económicos de las familias se observa que parte de ellas (32,4%) obtienen al mes entre 901€ y 1200€. Se destaca de manera notoria que con la persona que pasa más tiempo el/la menor es con la madre (58,20%). Se subraya que en la mayoría de las familias de los/as menores no hay otras personas con discapacidad auditiva (77,30%).

Tabla 3*Característica de las familias – variables cualitativas*

Factor	Categorías	Caso	Porcentaje
Nivel de estudios progenitor	Sin estudios	6	9%
1	Enseñanza obligatoria finalizada	12	17,90%
	Enseñanza media	15	22,40
	Formación profesional	11	16,40%
	Enseñanza superior	23	34,30%
Nivel de estudios progenitor	Sin estudios	5	8,90%
2	Enseñanza obligatoria finalizada	9	16,10%



	Enseñanza media	13	23,20%
	Formación profesional	14	25%
	Enseñanza superior	15	26,80%
Ingresos económicos	Menos de 900€	8	13,2%
	De 901 hasta 1200€	22	32,4%
	De 1201 hasta 1800€	10	14,7%
	De 1801 hasta 2000€	8	11,8%
	Más de 2000€	19	27,9%
Persona que pasa más tiempo con el/la menor	Madre	39	58,20%
	Padre	14	20,90%
	Hermanos/as	7	10,40%
	Abuela/o	4	6%
	Otros	3	4,50%
Persona con discapacidad auditiva en la unidad familiar	Sí	15	22,70%
	No	51	77,30%

Nota: fuente elaboración propia.

5.2. Análisis descriptivo de las escalas

Antes de comenzar a describir los resultados de este apartado, cabe recordar que los 31 ítems se valoraron a través de una “Escala Tipo Likert”, evaluando los ítems del 1 al 7, siendo 1 totalmente desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo que se dividen en cuatro dimensiones: TDF (dinámica intrafamiliar), TDE (proceso de enseñanza-aprendizaje), TDR (relación familia-escuela) y TDS (socialización).

En primer lugar, la dimensión TDF (dinámica intrafamiliar) (*Tabla 4*), consta de 9 ítems, los cuales abarcan temas como las relaciones familiares durante y después del confinamiento. Como se puede observar las familias hacen más actividades que antes ($\bar{x}= 5,87$) ($\sigma= 1,678$) y la relación con la persona con discapacidad auditiva mejoró ($\bar{x}= 5,28$) ($\sigma= 1,832$), mientras que los conflictos no han aumentado ($\bar{x}= 2,67$) ($\sigma= 1,949$). Tampoco fue necesario hacer un esfuerzo grande para facilitar la comunicación con los/as



menores con discapacidad auditiva ($\bar{x}= 2,94$) ($\sigma= 2,222$), ni se han realizado cambios en la forma de comunicación ($\bar{x}= 3,19$) ($\sigma= 2,244$), aunque después del confinamiento la comunicación familiar con la persona con discapacidad auditiva ha mejorado ($\bar{x}= 4,15$) ($\sigma= 2,363$). Además, con la vuelta al colegio (asistencia presencial) la relación de los/as miembros/as de la familia ha prosperado ($\bar{x}= 4,03$) ($\sigma= 2,289$) y el comportamiento del/la menor con discapacidad auditiva vuelve a ser como antes del confinamiento ($\bar{x}= 4,90$) ($\sigma= 2,147$).

Tabla 4

Análisis descriptivo de la dimensión cambios en la dinámica intrafamiliar (TDF)

Nº ítem	Descripción ítem	Media (\bar{x})	DT (σ)
I1	Durante el confinamiento hemos realizado más actividades juntos que antes (realizar ejercicios, cocinar juntos, ver películas, etc.).	5,87	1,678
I2	Durante el confinamiento hemos tenido más conflictos que antes.	2,67	1,949
I3	Durante el confinamiento, la relación de la persona con discapacidad auditiva y el resto de integrantes de la familia ha	5,28	1,832
I4	Durante el confinamiento mi familia ha realizado cambios en la forma de comunicación con el/la menor con discapacidad	3,19	2,224
I5	Con la vuelta al colegio (asistencia presencial) la relación de los miembros de mi familia ha mejorado.	4,03	2,289
I6	Después del confinamiento, la comunicación familiar con la persona con discapacidad auditiva ha mejorado.	4,15	2,363
I7	Durante el confinamiento, el comportamiento de mi hijo/a con discapacidad auditiva cambió de forma significativa.	4,64	2,327
I8	Con la vuelta al colegio (asistencia presencial) el comportamiento de mi hijo/a con discapacidad auditiva vuelve a ser como antes del confinamiento.	4,9	2,147
I9	Durante el confinamiento, mi familia ha tenido que hacer un esfuerzo grande para facilitar la comunicación con el/la menor con discapacidad auditiva.	2,94	2,222

Nota: fuente elaboración propia.

En segundo lugar, la dimensión TDE (proceso de enseñanza-aprendizaje) (Tabla 5) se forma de 9 ítems, estos están relacionados con la escuela de los/as menores con discapacidad auditiva. Se aprecia que durante el confinamiento el centro escolar facilitó las clases online ($\bar{x}= 4,82$) ($\sigma=2,399$) y ofreció información a los/as menores con discapacidad auditiva ($\bar{x}= 4,82$) ($\sigma= 2,256$). De igual manera, se demuestra que a los/as



menores le resultó sencillo la realización de procesos de evaluación online (\bar{x} = 4,06) (σ = 2,309), aunque se observa que no hubo cambios en las calificaciones (\bar{x} = 3,34) (σ = 2,226) y tuvieron problemas a la hora de adaptarse tanto a la modalidad online (\bar{x} = 3,33) (σ = 2,364) así como a la nueva normalidad (\bar{x} = 2,57) (σ = 1,925). Por ello, la familia considera que la modalidad presencial resulta más efectiva para dicho alumnado (\bar{x} = 6,19) (σ = 1,427), también se contempla que el centro se ha adaptado a las medidas de prevención del COVID teniendo en cuenta al alumnado con discapacidad auditiva (\bar{x} = 4,93) (σ = 2,265) y los familiares consideran que no se ha vulnerado el derecho a la educación (\bar{x} = 3,66) (σ = 2,253).

Tabla 5

Análisis descriptivo de la dimensión proceso de enseñanza-aprendizaje (TDE)

Nº ítem	Descripción ítem	Media (\bar{x})	DT (σ)
I10	Durante el confinamiento, el centro escolar facilitó a mi hijo/a el seguimiento de las clases online.	4,82	2,399
I11	Durante el confinamiento la información ofrecida por el centro escolar fue completa.	4,82	2,256
I12	Durante el confinamiento a mi hijo/a le resultó fácil la realización de proceso y pruebas de evaluación online.	4,06	2,309
I13	Mi hijo/a tuvo mejores notas en el curso 19/20 (confinamiento) que en cursos anteriores.	3,34	2,226
I14	Mi hijo/a se adaptó sin ningún problema a la modalidad online.	3,33	2,364
I15	Mi hijo/a se adaptó sin ningún problema a la nueva normalidad.	2,57	1,925
I16	El centro educativo se ha adaptado a las normativas de prevención del COVID, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado con discapacidad	4,93	2,265
I17	La modalidad presencial es más efectiva para las personas con discapacidad auditiva.	6,19	1,427
I18	Creo que las condiciones de la escolarización de mi hijo/a durante la pandemia vulneran su derecho a la educación.	3,66	2,253

Nota: fuente elaboración propia.

En tercer lugar, la dimensión TDR (relación familia-escuela) (*Tabla 6*), abarca 6 ítems que están vinculados con las relaciones de la familia con la escuela. Se percibe que el centro escolar estuvo en contacto con las familias (\bar{x} = 4,94) (σ = 2,187), además de que



el/la tutor/a estuvo a disposición del/la menor ($\bar{x}= 5,70$) ($\sigma= 1,958$). En esta misma línea la familia está satisfecha con la atención que prestó el centro escolar durante la pandemia ($\bar{x}= 5,19$) ($\sigma= 2,032$), a pesar de que su participación en las actividades del centro escolar ha disminuido mínimamente ($\bar{x}= 4,36$) ($\sigma= 2,301$). Aun así, los/as menores han necesitado ayuda para el desarrollo de sus tareas (modalidad online) ($\bar{x}= 5,28$) ($\sigma= 2,180$), así como el apoyo de otros/as profesionales para resolver dificultades tanto en el confinamiento como después de este ($\bar{x}= 4,33$) ($\sigma= 2,464$).

Tabla 6

Análisis descriptivo de la dimensión relación familia-escuela (TDR)

Nº ítem	Descripción ítem	Media (\bar{x})	DT (σ)
I19	El centro escolar estuvo en contacto constante conmigo.	4,94	2,187
I20	El/la tutor/a de mi hijo/a estuvo siempre disponible para resolver sus dudas.	5,7	1,958
I21	Mi hijo/a ha necesitado ayuda familiar para la comprensión y el desarrollo de las tareas que tenía que realizar en casa.	5,28	2,18
I22	Mi participación como padre/madre en las actividades del centro escolar se han reducido.	4,36	2,301
I23	El apoyo que he recibido por parte de profesionales ha sido fundamental para resolver las dificultades que hemos tenido tanto durante como después del confinamiento.	4,33	2,464
I24	En general, estoy satisfecho/a con la atención del centro escolar (tanto a mi como a mi hijo/a con discapacidad auditiva) durante la pandemia.	5,19	2,032

Nota: fuente elaboración propia.

En cuarto lugar, la dimensión TDS (socialización) (*Tabla 7*), se compone de 7 ítems, estos hablan acerca de la socialización del/la menor con discapacidad auditiva durante y después del confinamiento. Como se puede ver, después del confinamiento los/as menores con discapacidad auditiva han reducido el contacto con sus amistades ($\bar{x}= 4,13$) ($\sigma= 2,486$) y han cambiado la forma de contacto con las mismas ($\bar{x}= 4,06$) ($\sigma= 2,498$), es más las familias consideran que el uso de las mascarillas ha afectado a la



calidad de la relación del grupo estudiado con sus compañeros/as de clase (\bar{x} = 5,04) (σ = 2,266). También, estas piensan que las autoridades educativas no han tenido en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad auditiva (\bar{x} = 3,43) (σ = 2,169) y las mismas apuntan que sus hijos/as no han necesitado atención psicológica durante la pandemia (\bar{x} = 1,55) (σ = 1,470). Cabe mencionar, que los/as miembros/as de las familias opinan que las sesiones de rehabilitación logopedia y pedagógica no fueron eficientes en la modalidad online (\bar{x} = 2,52) (σ = 2,198), pero sí son eficaces en la modalidad presencial a pesar de las medidas de higiene y distanciamiento (\bar{x} = 3,49) (σ = 2, 537).

Tabla 7

Análisis descriptivo de la dimensión socialización (IDS)

Nº ítem	Descripción ítem	Media (\bar{x})	DT (σ)
I25	Mi hijo/a ha disminuido el contacto con sus amistades después del	4,13	2,486
I26	Mi hijo/a ha cambiado la forma de contacto con sus amistades después del confinamiento.	4,06	2,498
I27	En la nueva normalidad, las autoridades educativas han tenido en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad auditiva.	3,43	2,169
I28	El uso de mascarillas en la jornada escolar ha afectado a la calidad de la relación con sus compañeros/as de	5,04	2,266
I29	Mi hijo/a ha necesitado atención psicológica durante la pandemia.	1,55	1,47
I30	Durante el confinamiento las sesiones de rehabilitación logopédica y pedagógica fueron eficientes en la	2,52	2,198
I31	Después del confinamiento las sesiones de rehabilitación logopédicas y pedagógicas son menos eficaces con las medidas de higiene y	3,49	2,537

Nota: fuente elaboración propia.



5.3. Análisis de las relaciones entre la puntuación total de las escalas y los factores independientes.

Para la realización del análisis de varianza, primero se calculó el total de cada dimensión: TDF (dinámica intrafamiliar), TDE (proceso de enseñanza-aprendizaje), TDR (relación familia-escuela) y TDS (socialización). Después, teniendo en cuenta los antecedentes se exploran las relaciones con el nivel educativo de ambos progenitores, el nivel de ingresos de la unidad familiar y si hay otras personas en la familia que tengan discapacidad auditiva.

Es importante nombrar que para realizar el análisis de varianza del nivel de estudios de los/as progenitores/as se ha codificado en tres grupos ya que antes eran cinco, por lo tanto, ahora se expresa de la siguiente manera: sin estudio (sin estudio), enseñanza obligatoria/ media (enseñanza obligatoria y enseñanza media) y enseñanza superior (formación profesional y enseñanza superior), para que el análisis de varianza sea más fiable.

A través del análisis de la varianza se ha podido comprobar que ni el nivel de estudios de los/as progenitores/as, ni los ingresos de la unidad familiar y ni la existencia de otras personas con discapacidad auditiva en la familia, ha tenido influencia durante el periodo de la pandemia en la socialización, en la relación familia-escuela, en las relaciones intrafamiliares y en el centro escolar. Ya que, no se encontró ninguna relación significativa entre los factores independientes seleccionados y las puntuaciones totales de las escalas.



6. Discusión y conclusiones

El objetivo general de esta investigación ha sido conocer la valoración de las familias de las personas con discapacidad auditiva escolarizadas en los niveles preuniversitarios en Canarias sobre los efectos de la pandemia en el proceso educativo.

En primer lugar, se constata que la mayoría de las personas que han respondido al cuestionario han sido mujeres y que son las madres las que pasan más tiempo con los/as menores cuando estos/as están fuera del centro educativo. Ambas cuestiones ponen de manifiesto que las mujeres siguen siendo las que se ocupan de los/as hijos/as mayoritariamente, así como que la figura materna está más implicada en el proceso educativo de los hijos y de las hijas.

En los resultados de este estudio se evidencia que la familia disponía de una buena calidad de conexión a Internet, además de poseer varios dispositivos electrónicos para el uso exclusivo del/la menor en el hogar, en discrepancia con Naciones Unidas (2020) que sostiene que el alumnado con discapacidad se encontró con problemas relacionados con el acceso a Internet, durante la modalidad de clases online, también García et al. (2021), aluden que hay una carencia en la cultura digital e insuficiencia en el uso de las nuevas tecnologías en alumnado con discapacidad y sus familias.

Dado que no se dispone de información específica para contrastar los resultados de la dimensión de la dinámica intrafamiliar, cabe destacar que durante el confinamiento ha habido cierta mejoría en su dinámica relacional.

Atendiendo a la dimensión acerca del derecho a la integración escolar de los/as menores con discapacidad auditiva durante y después del confinamiento, se ha podido comprobar a través de los resultados obtenidos que la mayoría de los/as menores se encuentran escolarizados en un centro ordinario público. Asimismo, lo defiende Díaz (2003) que recoge que los/as niño/as con cualquier tipo de discapacidad deben realizar su



escolarización en centros ordinarios con personal preparado para ocuparse de atender sus necesidades.

También, se contempla que los/as participantes aseguran que el proceso enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento (modalidad online) se ha desarrollado sin grandes dificultades, ya que el centro ha facilitado el seguimiento de las clases para sus hijos/as, lo que no concuerda del todo con lo señalado por González (2020) que indica que este colectivo tuvo barreras a la hora de seguir el proceso de aprendizaje durante la pandemia.

Adentrando en la dimensión de relación familia-escuela, los datos obtenidos en el cuestionario recogen que los/as progenitores manifiestan que durante la pandemia no se ha vulnerado el derecho a la educación de sus hijos/as. A favor de Muñoz y Lluch (2020) que establecen que la familia y la escuela en coordinación garantizaron el derecho de la educación y la obtención a las metas educativas

Conviene destacar que los resultados reflejan que los/as progenitores han reducido mínimamente su participación y coordinación con el centro escolar de los/as menores cuando se produjo la anulación de la actividad escolar presencial, mientras que Muñoz y Lluch (2020) mencionan que se les pidió a las familias máxima colaboración con la educación de sus hijos/as para que pueda existir un apoyo en el aprendizaje del alumnado

En la misma línea, se ha podido observar que las familias y las/os menores han contado con el apoyo de profesionales (por ejemplo, trabajadores/as sociales, logopedas, psicólogos/a, etc.) durante y después del confinamiento según se observa en los resultados dados, mientras que García et al. (2021) aseguran que no han obtenido ayuda extraordinaria por parte de otros/as profesionales para hacer frente a la nueva normalidad.

En la dimensión de socialización, como bien se puede apreciar en los datos sustraídos, el uso de la mascarilla ha afectado de manera negativa a la calidad de la



relación del/la menor con discapacidad auditiva con sus compañeros/as de clase, coincidiendo así con el planteamiento FIAPAS (2020), que asegura que al volver a la modalidad presencial el uso de las mascarillas ha dificultado la labiolectura y disminuye la visibilidad de la expresión fácil comunicativa.

Con relación a los datos obtenidos sobre las ayudas humanas (ILSE, ELSE, Sistema FM, etc.) se contempla que el/la menor con discapacidad auditiva durante y después del confinamiento no contó con ninguna de estas ayudas, en concordancia con esta información, González (2010) menciona que durante el confinamiento se han suspendido los contratos con los mencionados profesionales.

Por último, es importante presentar algunos aspectos sobre la familia relacionados con el análisis de la varianza (ANOVA). No se encuentran relaciones estadísticamente significativas que impliquen que los resultados de las escalas (las relaciones intrafamiliares, en la educación, la relación familia-escuela y la socialización del/la menor), son independientes de los factores seleccionados (niveles educativos de ambos progenitores, ni con los ingresos económicos de la unidad familia y ni si hay otra persona con discapacidad auditiva en la familia).

Para terminar esta investigación, se extraen diferentes conclusiones a partir de la información obtenida y teniendo en cuenta los objetivos planteados en un principio.

Se ha logrado el objetivo principal, ya que se ha podido estudiar la percepción que tienen las familias acerca de cómo ha influido la pandemia en los vínculos familiares, en la educación, en la relación familia-escuela y en la socialización de los/as menores con discapacidad auditiva.

En lo que concierne a los objetivos específicos. En primer lugar, se ha logrado la comprensión de cómo se han visto afectadas las relaciones intrafamiliares de las personas con discapacidad auditiva durante la COVID-19. Se destaca que en la pandemia ha habido



ciertas mejorías en la dinámica relacional de los/as menores con discapacidad auditiva y sus familias.

En segundo lugar, se han descubierto algunas dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje durante la COVID-19, aunque no tan notorias como las que se esperaban, dichas dificultades están relacionadas con la adaptación de los/as menores a la modalidad online y a la vuelta a la normalidad.

En tercer lugar, se ha podido conocer cómo ha sido la relación familia-escuela durante el periodo del confinamiento y post confinamiento, pues se ha conseguido saber que la relación durante el confinamiento y después de este fue adecuada, sin embargo, la participación de la familia disminuyó.

En cuarto lugar, se ha logrado comprender los obstáculos que ha tenido que afrontar el grupo investigado a la hora de mantener relaciones sociales durante la pandemia, pues se observa que los y las menores han disminuido el contacto con sus amistades, además las mascarillas han sido un impedimento en la socialización de la nueva normalidad.

Resulta necesario decir que se han encontrado dificultades a la hora de consultar material bibliográfico relacionado con la COVID-19 y la discapacidad auditiva al ser un tema de actualidad. Sería fundamental seguir investigando acerca de este tema teniendo en cuenta las nuevas investigaciones que se vayan publicando, también, trabajando con muestras más grandes. Así mismo, sería interesante conocer la valoración de los/as profesionales de los EOEP específicos (discapacidad auditiva) sobre los efectos de la pandemia en el proceso educativo del alumnado con discapacidad auditiva.



Referencias bibliográficas

- Aguilar et al. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Junta de Andalucía.
- Alfonso, B. (2010). Alumnos/as con NEE, familia y escuela, juntos por la integración. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* (9), 1-10.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7361.pdf>
- Bambra, C. (2021). The COVID-19 pandemic and health inequalities. *Epidemiology & Community Health*, 74.
- Carrascosa, M. (2015). La discapacidad auditiva: Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(2), 101-113.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (1990). *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC
- Comisión de Educación Inclusiva de Plena Inclusión en Canarias. (2020). Guía de Educación para familiares de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- De León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. Universidad de Cantabria.
- Díaz, E. (2003). Los ámbitos profesionales del trabajo social. En Fernández García, T. y Alemán Bracho, C. (Coords.). *Introducción al Trabajo Social*, 515-554. Madrid: Alianza.
- Díaz, R. (2003). *Personas con Discapacidad. Una aproximación desde el Trabajo Social*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3(1), 45-61.



- Fernández, D. (2011). *Trabajo social en el sistema educativo*. Consejo General De Trabajo Social.
- Ferreiro, E. (2021). Infografía: ¿cuántos alumnos y alumnas sordas hay en España?. Estadísticas de la Educación. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://escuelas.excepcionales.es/2021/06/infografia-alumnos-sordos-espana.html>
- FIAPAS. (2020). *Guía Práctica para el apoyo al alumnado con discapacidad auditiva en contexto COVID-19*. Madrid: Confederación FIAPAS.
- FIAPAS. (2021). *Qué es la sordera*. FIAPAS. <http://www.fiapas.es/>
- Fundación Adecco. (2020). *Familia y discapacidad*. Santa Cruz de Tenerife. <https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2020/05/informe-familia-y-discapacidad-2020.pdf>
- García, I., Ortega, E., Sanz, R y Zalakaín, J. (2021). El impacto de la pandemia COVID-19 en las personas con discapacidad. Madrid: MIC.
- González, R. (2020). Barreras en la enseñanza universitaria virtual durante el confinamiento por la COVID-19: el caso del alumnado sordo. *Riberdis*, 145-161. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/6157/Barreras_enseñanza_universitaria_confinamiento_COVID-19_alumnado_sordo.pdf;jsessionid=FA6AE512747BB177B9BE9E1FD17894BD?sequence=1
- Hernández, M., González, A., Cívicos, A. y Pérez B. (2006). Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo. *Acciones e investigaciones sociales* (1), 1-25.



- INSERSO. (1986). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- López, T y Guillén, C. (2008). *Intervención educativa en el alumnado con discapacidad auditiva. Equipo Específico de deficiencia auditiva*. Sede de Murcia.
- Muñoz, J y Lluch, L. (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativa: Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-17.
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Naciones Unidas.
https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- ONU. (2020). El impacto de la pandemia del coronavirus en los Derechos Humanos de las personas con discapacidad en España. Madrid: Cinca.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381-414.
- Palacios, J y Paniagua G. (1993). *Colaboración de los padres*. Madrid: MEC
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Pulgar, M. (2018). Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con deficiencia auditiva. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4 (3), 11-18.
- Puyol, B. y Hernández, M. (2009). Trabajo Social en Educación. *Revista Currículum*, 99-11.



- Ríos, M. (2001). *Educación física para ANEE*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, A. (2020). Atención al paciente con discapacidad auditiva en tiempos de COVID-19. *Ocronos*, 3(8).
- Ruíz, N. (2015). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 19-32.
- Saldaña, P. y Saldias, M. (2016). *Estudio comparativo del desempeño de la función ejecutiva de planificación entre escolares de 6 a 12 años con hipoacusia y normotípicos de la provincia de Concepción año 2016* [Tesis de pregrado]. <http://www.avpap.org/documentos/hipoacusia/hipoacusiamanejo.pdf>
- Sánchez, D. y Robles, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *REOP*, 24(2), 24-36.
- Síndic de Greuges de Cataluña. (2020). *Informe sobre los derechos del niño*. Barcelona: Cataluña.
- Torres, J. (2015). El papel de la familia ante la sociabilización de un menor sordo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 62-70. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4145/3370>
- UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/C_ONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- World Health Organization. (23 de abril de 2021). *Disabilities*. World Health Organization. <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>



Xunta de Galicia. (2019). *Protocolo para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva*. Galicia: Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional.

https://libraria.xunta.gal/sites/default/files/downloads/publicacion/protocolo_discapacidad_auditiva_castellano_para_li.pdf

Zapiola, M. (2004). Adaptaciones de acceso para los niños con discapacidad auditiva. *Revista argentina de psicopedagogía*, (58).



Legislación utilizada en el estudio

Resolución conjunta de 9 de septiembre de 2020, por la que se dictan instrucciones a los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias para la organización y el desarrollo de la actividad lectiva, durante el curso escolar 2020-2021.

<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2020/189/008.html>

Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/250/001.html>

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>

Constitución española. (1978). [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

<https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1>

Anexos

Anexo 1

5/5/2021

"Pandemia y derecho a la educación: la visión de las familias de menores con Discapacidad Auditiva en Canarias"

"Pandemia y derecho a la educación: la visión de las familias de menores con Discapacidad Auditiva en Canarias"

Un equipo de investigación integrado por profesionales de la Fundación Canaria para el Sordo (FUNCASOR), profesoras y estudiantes del Grado de Trabajo Social de la Universidad de La Laguna, coordinado por la Dra. Celsa Cáceres Rodríguez, está llevando a cabo un estudio cuyo objetivo es explorar las consecuencias de la pandemia en la infancia con discapacidad auditiva de Canarias a través de la visión de sus familias.

La información proporcionada será utilizada con fines estrictamente académicos y de investigación, de forma que sus respuestas serán absolutamente confidenciales tal y como estipula la vigente Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE nº 294 de 6 de diciembre). Este cuestionario es anónimo y cumple con los estándares éticos aplicables. Se entiende que la persona que responde da su consentimiento informado para la utilización de estos datos en la citada investigación. No le llevará más de 10 minutos.

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración en esta investigación.

* Required

Datos de la persona que responde el cuestionario

1. Relación de la persona que responde el cuestionario con el o la menor con discapacidad auditiva *

Mark only one oval.

- Madre
- Padre
- Hermano/a
- Representante legal
- Other: _____

2. Nivel de estudio de la persona que responde el cuestionario: *

Mark only one oval.

- Sin estudios (estudios sin finalizar, primaria, certificado de escolaridad)
- Enseñanza obligatoria finalizada (EGB, ESO)
- Enseñanza media (BUP y COU, Bachillerato Superior, Bachillerato LOGSE)
- Formación Profesional
- Enseñanza superior (estudios universitarios, licenciatura/diplomatura/grado)

Tecnología disponible en el hogar y conexión a Internet

3. ¿La persona con discapacidad auditiva dispuso de alguno/s de los siguientes dispositivos de forma exclusiva? (uso no compartido o disponible todo el tiempo). *

Se refiere a los dispositivos que tuvo la persona con discapacidad para su uso personal exclusivo, sin tener que compartirlo con otras personas de la familia.

Check all that apply.

- Ordenador portátil
 Ordenador de sobremesa
 Tablet
 Teléfono móvil
 Ninguno
 Otros (especificar):

4. ¿Cómo calificaría la conexión a Internet de la que disponen en casa? (tenga en cuenta que 1 es muy mala y 7 muy buena) *

Mark only one oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	
No tengo	<input type="radio"/>	Muy buena							

5. Cuando está en casa ¿Cómo se conecta la persona con discapacidad auditiva a Internet ?

Check all that apply.

- Por Wifi
- Por cable
- Datos móviles
- Otros (especificar):

6. Por favor, seleccione la opción que más se ajuste a su opinión teniendo en cuenta que: 1 (totalmente EN DESACUERDO) y 7 (totalmente DE ACUERDO). *

Mark only one oval per row.

	1 (Totalmente en desacuerdo)	2	3	4	5	6	7 (Totalmente de acuerdo)
Durante el confinamiento, hemos realizado más actividades juntos que antes (realizar ejercicios, cocinar juntos, ver películas, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante el confinamiento, hemos tenido más conflictos que antes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante el confinamiento, la relación de la persona con discapacidad auditiva y el resto de integrantes de la familia ha mejorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante el confinamiento, mi familia ha realizado cambios en la forma de comunicación con el o la menor con discapacidad auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con la vuelta al colegio (asistencia presencial) la relación de los miembros de mi familia ha mejorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Después del confinamiento, la comunicación familiar con la	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

persona con discapacidad
auditiva ha mejorado

Durante el confinamiento, el
comportamiento de su hijo/a con
discapacidad auditiva cambió de
forma significativa

Con la vuelta al colegio
(asistencia presencial), el
comportamiento de su hijo/a con
discapacidad auditiva vuelve a ser
como antes del confinamiento

Durante el confinamiento, mi
familia ha tenido que hacer un
esfuerzo grande para facilitar la
comunicación con el o la menor
con discapacidad auditiva

7. Recuerde que cuando se pregunta por su hijo/a se refiere a quien tiene discapacidad auditiva. Por favor, seleccione la opción que más se ajuste a su opinión teniendo en cuenta que: 1 (totalmente EN DESACUERDO) y 7 (totalmente DE ACUERDO). *

Mark only one oval per row.

	1 (Totalmente en desacuerdo)	2	3	4	5	6	7 (Totalmente de acuerdo)
Durante el confinamiento, el centro escolar facilitó a mi hijo/a el seguimiento de las clases online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante el confinamiento, la información ofrecida por el centro escolar fue completa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante el confinamiento, a mi hijo/a le resultó fácil la realización de procesos y pruebas de evaluación on-line	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi hijo/a tuvo mejores notas en el curso 19-20 (confinamiento) que en cursos anteriores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi hijo/a se adaptó sin ningún problema a la modalidad online.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi hijo/a se ha adaptado sin ningún problema a la nueva normalidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El centro educativo se ha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

adaptado a las normativas de
prevención del COVID teniendo en
cuenta las necesidades del
alumnado con discapacidad
auditiva.

La modalidad presencial es más
efectiva para las personas con
discapacidad auditiva.

Creo que las condiciones de la
escolarización de mi hijo/a
durante la pandemia vulneran su
derecho a la educación

8. Recuerde que cuando se pregunta por su hijo/a se refiere a quien tiene discapacidad auditiva. Por favor, seleccione la opción que más se ajuste a su opinión teniendo en cuenta que: 1 (totalmente EN DESACUERDO) y 7 (totalmente DE ACUERDO).

Mark only one oval per row.

	1 (Totalmente en desacuerdo)	2	3	4	5	6	7 (Totalmente de acuerdo)
El centro escolar estuvo en contacto constante conmigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El/la tutor/a de mi hijo/a estuvo siempre disponible para resolver sus dudas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi hijo/a ha necesitado ayuda familiar para la comprensión y el desarrollo de las tareas que tenía que realizar en casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi participación como padre o madre en las actividades del centro escolar se han reducido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El apoyo que he recibido por parte de profesionales (Trabajo Social, atención familiar, logopedia, psicología, etc.) ha sido fundamental para resolver las dificultades que hemos tenido tanto durante como después del confinamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En general, estoy satisfecho/a con	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5/5/2021

"Pandemia y derecho a la educación: la visión de las familias de menores con Discapacidad Auditiva en Canarias"

la atención del centro escolar
(tanto a mi como a mi hijo/a con
discapacidad auditiva) durante la
pandemia

9. Recuerde que cuando se pregunta por su hijo/a se refiere a quien tiene discapacidad auditiva. Por favor, seleccione la opción que más se ajuste a su opinión teniendo en cuenta que: 1 (totalmente EN DESACUERDO) y 7 (totalmente DE ACUERDO).

Mark only one oval per row.

	1 (Totalmente en desacuerdo)	2	3	4	5	6	7 (Totalmente en de acuerdo)
Mi hijo/a ha disminuido el contacto con sus amistades después del confinamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi hijo/a ha cambiado la forma de contacto con sus amistades después del confinamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En la "nueva normalidad", las autoridades educativas han tenido en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El uso de mascarillas en la jornada escolar ha afectado a la calidad de la relación con sus compañeras/s clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi hijo/a ha necesitado atención psicológica durante la pandemia (desde 14/3/20 hasta la actualidad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante el confinamiento, las	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

sesiones de rehabilitación
logopédica y pedagógicas fueron
eficientes en la modalidad online

Después del confinamiento, las
sesiones de rehabilitación
logopédica y pedagógica son
menos eficaces con las medidas
de higiene y distanciamiento

Información sobre el/la menor con discapacidad auditiva

10. Sexo del o la menor con discapacidad auditiva: *

Mark only one oval.

- Mujer
- Hombre
- No binario
- Prefiero no contestar

11. Edad del/la menor con discapacidad auditiva: *

12. ¿Cuántos años tenía el o la menor cuando le diagnosticaron pérdida auditiva? *

Si no lo recuerda con exactitud, ponga la edad aproximada.

13. ¿Cuál es el Grado de pérdida auditiva del o la menor?: *

Mark only one oval.

- Ligera (desde 20 a 40 dB)
- Media (entre 40 y 70 dB)
- Severa (entre 70 y 90 dB)
- Profunda (más de 90 dB)
- Ausencia de restos auditivos (más de 120dB)

14. La pérdida auditiva del o la menor es ...

Mark only one oval.

- Bilateral
- Unilateral

15. La pérdida auditiva del o la menor es

Mark only one oval.

- Neurosensorial
- Conductiva
- Mixta

16. Por favor, indique el sistema utilizado por el o la menor con discapacidad auditiva para comunicarse: *

Mark only one oval.

- Oral
- Lengua de Signos Española
- Ambas
- Other: _____

17. Por favor, indique cuál/es de las siguientes ayudas técnicas utiliza el o la menor con discapacidad auditiva (puede marcar más de una) *

Check all that apply.

- Implante Coclear
 Audífonos
 Implante osteointegrado
 Ninguna

Other: _____

18. Por favor, indique el nivel educativo en el que se encuentra actualmente su hijo/a con discapacidad auditiva: *

Mark only one oval.

- Primaria
 Secundaria
 Bachillerato
 Formación Profesional

19. Por favor, indique el tipo del centro en el que se encuentra escolarizado: *

Mark only one oval.

- Centro ordinario público
- Centro ordinario privado
- Centro concertado
- Centro preferente para menores con discapacidad auditiva
- Other: _____

20. ¿Con qué recursos de apoyo para las clases on-line ha contado su hijo/a? *

Check all that apply.

- ILSE
- ELSE
- Especialista en Audición y Lenguaje
- Ninguno
- Otros (especificar)

21. Por favor, indique las ayudas técnicas o humanas que el o la menor con discapacidad auditiva utiliza en el aula cuando asiste presencialmente *

Señale todas las que corresponda.

Check all that apply.

- ILSE
- ELSE
- Especialista en Audición y Lenguaje
- Sistema FM
- Materiales adaptados

Other: _____

Datos de la unidad de convivencia

22. ¿En qué isla reside la familia?

Mark only one oval.

- El Hierro
- Fuerteventura
- Gran Canaria
- La Gomera
- La Graciosa
- La Palma
- Lanzarote
- Tenerife

23. Edad del progenitor 1 *

24. Nivel de estudios del progenitor 1: *

Mark only one oval.

- Sin estudios (estudios sin finalizar, primaria, certificado de escolaridad)
- Enseñanza obligatoria finalizada (EGB, ESO)
- Enseñanza media (BUP y COU, Bachillerato Superior, Bachillerato LOGSE)
- Formación Profesional
- Enseñanza superior (estudios universitarios, licenciatura/diplomatura/grado)

25. Situación laboral del progenitor 1 *

Mark only one oval.

- Con empleo
- Desempleo
- Otro (jubilación, estudiando, dedicación exclusiva al hogar, etc.)

26. Edad del progenitor 2

27. Nivel de estudios del progenitor 2:

Mark only one oval.

- Sin estudios (estudios sin finalizar, primaria, certificado de escolaridad)
- Enseñanza obligatoria finalizada (EGB, ESO)
- Enseñanza media (BUP y COU, Bachillerato Superior, Bachillerato LOGSE)
- Formación Profesional
- Enseñanza superior (estudios universitarios, licenciatura/diplomatura/grado)

28. Situación laboral del progenitor 2

Mark only one oval.

- Con empleo
- Desempleo
- Otro (jubilación, estudiando, dedicación exclusiva al hogar, etc.)

29. En relación a los ingresos mensuales (netos) de la unidad familiar, indique la opción que corresponda a su situación económica: *

Mark only one oval.

- Menos de 900€/ mensuales
- De 901€/ mensuales hasta los 1200€/ mensuales
- De 1201€/ mensuales hasta las 1800€/ mensuales
- De 1801€/ mensuales hasta los 2000€/ mensuales
- Más de 2000€/ mensuales

30. Número total de miembros de la unidad familiar: *

Mark only one oval.

- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 o más

31. Número de hermanos y hermanas:

Indicar el número de hermanos que tiene el o la menor con discapacidad auditiva (sin contar al menor con discapacidad auditiva)

32. Por favor, indique cuales de las siguientes familiares conviven en su hogar *

Indicar todos los miembros con los que se convive (abuelos/as, tíos/as, parejas, ...)

Check all that apply.

	0	1	2	3	4
Abuelo/a	<input type="checkbox"/>				
Tio/a	<input type="checkbox"/>				
Primo/prima	<input type="checkbox"/>				
Otras personas	<input type="checkbox"/>				

33. Cuando el o la menor con discapacidad auditiva no está en el centro escolar, ¿Con quien de las siguientes figuras pasa más tiempo?

Mark only one oval.

- Madre
- Padre
- Abuela
- Abuelo
- Hermanas/os
- Otros

34. ¿Hay otras personas con discapacidad auditiva en la unidad familiar? *

Mark only one oval.

Sí

No

35. En caso afirmativo, ¿Podría indicar el tipo de parentesco con el o la menor con discapacidad auditiva?

Por ejemplo, hermano/a, madre, padre, abuelo/a, etc.

36. Observaciones

En este espacio puede añadir cualquier información que considere oportuna relacionada con la calidad de la educación recibida por su hijo/a con discapacidad auditiva durante la pandemia

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN
