



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

## La participación de las familias sordas en centros educativos españoles: un estudio exploratorio

**Rayco H. González-Montesino**

Universidad Rey Juan Carlos, España

[raycoh.gonzalez@urjc.es](mailto:raycoh.gonzalez@urjc.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6830-3951>

**Noelia González Sánchez**

CEPA de Oporto, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, España

[noeliagonz.orienta@gmail.com](mailto:noeliagonz.orienta@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0578-6877>

Recibido: 12 de julio de 2022 / Aceptado: 15 de noviembre de 2022

### Resumen

La participación de las familias en los centros educativos es esencial para su correcto funcionamiento y para un desarrollo integral del alumnado. El diálogo familia-escuela se convierte en pieza clave para lograr esa corresponsabilidad educativa. En el caso de las familias sordas, el uso de una lengua diferente a la mayoritaria puede generar barreras que condicionen dicha participación. Este estudio supone una aproximación a la realidad que viven estas familias en cuanto a participación educativa, analizando la forma y grado de implicación que alcanzan y las dificultades que enfrentan. Para ello, se realizó una investigación de corte cuantitativo, no experimental, transeccional y alcance exploratorio en la que se administró un cuestionario previamente adaptado a la lengua de signos y validado por miembros de la comunidad sorda. Los resultados obtenidos permiten afirmar que las familias sordas conocen y tienen información suficiente sobre los centros y agentes educativos, los procesos de participación y el desarrollo académico de sus hijos(as); sin embargo, el grado de implicación en actividades (extra)escolares grupales que suponen interacción social con sus iguales oyentes es mínimo. Parece, por tanto, que las barreras de comunicación se reproducen en el contexto educativo y limitan la participación plena de las personas sordas.

**Palabras clave:** participación familiar; centros educativos; personas sordas; barreras de la comunicación; lengua de signos

### [en] The participation of deaf families in Spanish schools: an exploratory study

#### Abstract

The participation of families in educational centers is essential for their correct functioning and for a comprehensive development of pupils. Dialogue between the family and the school becomes a key element to achieve educational co-responsibility. In the case of deaf families, the use of a non-mainstream language can generate barriers which condition that participation. This study represents an approach to the reality experienced by these families in terms of educational participation, analyzing the

form and degree of involvement they achieve and the difficulties they face. For this purpose, a quantitative, non-experimental, cross-sectional, and exploratory research was carried out, where a questionnaire, previously adapted to sign language and validated by members of the deaf community, was administered. The results obtained allow us to affirm that deaf families know and have sufficient information about schools and educational agents, the processes of participation and the academic development of their children; however, the degree of involvement in extracurricular activities which involve social interaction with their hearing peers is minimal. It seems, therefore, that communication barriers are reproduced in the educational context and limit the full participation of deaf people.

**Keywords:** family participation, educational centers, deaf people, communication barriers, sign language

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La participación educativa de las familias sordas. 2.1. Principales características de la comunidad sorda y su lengua. 2.2. La lengua de signos en el contexto educativo. 3. Metodología. 3.1. Objetivos. 3.2. Población y muestra. 3.3. Diseño y enfoque. 3.4. Materiales. 3.5. Procedimientos. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. Referencias.

## 1. Introducción

El actual sistema educativo español tiene entre sus principales objetivos el de desarrollar y fortalecer la conciencia que existe de comunidad educativa, en la que las familias del alumnado se han convertido en un miembro esencial. La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, y su posterior modificación, señala entre sus principios (cf. art.1) la importancia de la corresponsabilidad educativa de los centros educativos y las familias, así como lograr una participación escolar plena de la comunidad educativa. La forma y el grado de participación familiar vendrán determinados por múltiples variables, tales como el tipo de familia y su concepción de la educación, el proyecto de participación de las propias instituciones educativas o las características del alumnado, entre otras (López-Márquez, 2017).

Establecer una alianza entre escuela y familias es un aspecto esencial para lograr un desarrollo integral del alumnado; para alcanzarla, se requiere no solo compartir una idea común sobre la educación, sino, sobre todo, forjar una cooperación sólida basada en la confianza mutua y la comunicación. Sin embargo, parece que no todas las familias tienen las mismas oportunidades para disfrutar de una comunicación plena y una participación escolar efectiva. Así, por ejemplo, las personas sordas usuarias de lenguas de signos se encuentran a diario en una situación de extrema vulnerabilidad por la falta de consideración generalizada sobre sus derechos sociales y lingüísticos (Esteban y Ramallo, 2019). Las personas sordas y con discapacidad auditiva, al igual que en otros contextos, se encuentran en el ámbito escolar con numerosas barreras en la comunicación y de acceso a la información, lo que sin duda debe condicionar su forma de participación.

En este trabajo nos planteamos, por tanto, cómo se puede crear dicha alianza e involucrar a las familias sordas en la vida escolar cuando existen barreras en la comunicación. Para ello, y tras una breve revisión de nuestro objeto de estudio —la participación escolar y la comunidad sorda— se presenta este estudio exploratorio de carácter cuantitativo que nos ha permitido aproximarnos a la forma y el grado en el que las familias sordas participan en los centros educativos de sus hijos(as), cuyos resultados ofrecen pistas para lograr contextos escolares más inclusivos, en los que *todas* las familias sientan que realmente forman parte de la comunidad educativa.

## 2. La participación educativa de las familias sordas

La participación e implicación de las familias en los centros educativos viene respaldada en nuestro país por una importante base legislativa. Sin embargo, no debemos olvidar apreciaciones como la de García-Bacete (2003), quien reconoce que “la participación es confundida con la representación de los padres en los diferentes consejos y comisiones que establece la ley, lo que hace que todos los esfuerzos se concentren en su desarrollo” (p. 430).

Simón, Giné y Echeita (2016) consideran que para comenzar a hablar de participación familiar hay que definir qué se entiende por *participar*. Participar no significa únicamente *estar*: que las familias

estén no implica su participación. Para estos autores, participar significa *unirse a* y, como toda unión, requiere una responsabilidad. Sin embargo, ese compromiso no debe recaer solo en las familias, sino que los centros educativos tienen un papel fundamental: las familias solo se implican cuando las escuelas les hacen partícipes del proceso educativo y fomentan su participación (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). Conseguir una optimización de la organización y funcionamiento de los centros es importante para promover actitudes, interacciones y prácticas mucho más participativas, generando una cultura de participación democrática en cada institución y un sentimiento de pertenencia a la comunidad (Valenzuela y Sales, 2016).

Hay que ser conscientes de que existen diferentes grados de participación familiar: un primer nivel la participación individual, que incluye las tutorías y las reuniones de orientación; un segundo grado que implica asistir con frecuencia a escuelas de padres y madres o vincularse a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA); y, por último, el que supone tomar parte en el Consejo Escolar (Payà Rico y Tormo Tormo, 2016). Las familias cuentan también con una serie de recursos que facilitan su participación y comunicación con los centros, siendo las reuniones periódicas con los profesores el más empleado. Los temas que suelen tratar docentes y familiares suelen ser, principalmente, los vinculados con el progreso académico del alumnado, su desarrollo personal y social, así como cuestiones de disciplina y convivencia (Sanz et al., 2010).

## **2.1. Principales características de la comunidad sorda y su lengua**

La sordera representa una realidad multidimensional compleja que, tradicionalmente, se ha abordado desde una perspectiva médico-patológica. Sin embargo, las personas sordas conforman una comunidad lingüística y cultural minoritaria, en la que la lengua de signos se erige como principal elemento aglutinante y de identidad social, y que sirve como vehículo preferido para la transmisión de creencias y valores (García Gámez y Gutiérrez Cáceres, 2013; Morales García, 2014; Pérez de la Fuente, 2016). Esta comunidad presenta unas características comunes porque existe un elemento biológico o genético que condiciona, en cierta medida, la conformación de su identidad. No obstante, no debe entenderse como un grupo homogéneo, ya que el propio colectivo establece distinciones como, por ejemplo, en función del grado o momento de la pérdida auditiva, si se utilizan audífonos o implantes cocleares, si son hijos de padres oyentes o sordos, o si son sordos oralistas (uso de la lengua oral como principal sistema de comunicación), signantes (utilización preferente de la lengua de signos) o bilingües (supone el conocimiento y uso tanto de la lengua de signos como de la oral) (Pérez de la Fuente, 2016). El uso de una modalidad comunicativa u otra es esencial, porque definirá el desarrollo personal y educativo de la persona sorda, sus interacciones, y el grado y modo de inclusión en una sociedad mayoritariamente oyente (García Gámez y Gutiérrez Cáceres, 2013). La estimulación temprana del bilingüismo como modalidad comunicativa reporta la posibilidad de una mayor inclusión y de mayores oportunidades, con una clara connotación positiva (Fariña Díaz y Rumeu, 2022).

Desde una perspectiva social y lingüística de la sordera es importante que se reconozca su derecho a utilizar libremente su lengua natural, la lengua de signos, sin que ello suponga discriminación alguna por parte de instituciones públicas o privadas. Los derechos lingüísticos deben entenderse como un conjunto de normas que exhorta a organismos e instituciones a disponer de mecanismos para el reconocimiento, promoción y protecciones de las lenguas. Durante décadas, la falta de reconocimiento y minorización de la lengua de signos ha servido —y todavía sirve— de motor para que la comunidad sorda desarrollase acciones para preservar sus derechos lingüísticos, defender una educación en su propia lengua y poder emplearla en el plano social y simbólico (Esteban y Ramallo, 2019). Por ello, y situándonos en nuestro país, la comunidad sorda española ha asumido un papel protagonista en todo lo referente a la lengua de signos, tanto en su reivindicación como lengua natural como en su proceso de estandarización y normalización o su reconocimiento oficial. Tras años de esfuerzo, la publicación de la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, 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 sordociegas* supuso un hito para las personas sordas y sus familias, ya que reconoce su derecho para optar libremente por el uso y aprendizaje de las lenguas de signos, y establece las obligaciones de la Administración pública para hacerlo efectivo.

No obstante, y aunque no existe un censo oficial y actualizado de usuarios de lenguas signadas en España, el escaso número de signantes frente a la cantidad de personas que utilizan la lengua oral (sean oyentes o no) promueve que se siga enseñando esta última a las personas sordas, en pro de una (supuesta) mejor inclusión social y perpetuando así el enfoque médico o rehabilitador de la sordera. Este hecho sin duda repercute en un menor uso y conocimiento de las lenguas de signos, y también menoscaba los derechos de esta comunidad lingüística, que tanto ha luchado porque se reconozcan (Báez Montero, 2015).

## **2.2. La lengua de signos en el contexto educativo**

Las personas sordas tienen, por tanto, derecho a comunicarse en lengua de signos en cualquier dominio público o privado, pero la realidad es que estos no suelen contar con los medios personales y materiales necesarios para que se dé una interacción fluida. En numerosas ocasiones, las personas sordas se ven obligadas a ir acompañadas de amistades o familiares oyentes que sirven de intermediarios o, en el mejor de los casos, de intérpretes de la lengua de signos. Hechos como estos hacen que la autonomía y privacidad de la persona sorda se vean limitadas, sintiéndose dependientes de terceros para poder ejercer sus derechos sociales básicos y acceder a los diferentes recursos (Santos y Portes, 2019). Aun así, la profesionalización de la figura del intérprete de lengua de signos es un hecho clave en el proceso de empoderamiento de la comunidad sorda, y su labor garantiza el acceso de las personas sordas a los servicios públicos, tal y como dispone la Ley 27/2007. La presencia de los intérpretes de lengua de signos permite que la situación comunicativa entre personas sordas y oyentes se iguale, eliminando las barreras de comunicación. Su incorporación a los centros educativos en la década de los noventa del siglo pasado fue un factor esencial para conseguir que el alumnado sordo accediera al currículo a través de la modalidad lingüística más adecuada a sus necesidades, lo que ha repercutido en una mayor tasa de éxito de estos estudiantes y que, cada vez más, accedan a estudios superiores y los finalicen (Bao Fente, 2012).

No obstante, trabajos como el de Cabeza-Pereiro y Ramallo (2016) o el *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española* (Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española [CNLSE], 2020) ponen de manifiesto el papel secundario que todavía tienen las lenguas de signos en el sistema educativo español, ya sea como lengua vehicular o como código de comunicación compartido entre instituciones educativas y personas sordas. Esto supone un problema para estudiantes o familiares sordos que tengan esta lengua como principal forma de comunicación con el mundo que les rodea, ya que, inevitablemente, terminan siendo ellos quienes siempre hacen un (sobre)esfuerzo para entender y hacerse entender, para (in)formarse o para participar en las actividades y eventos organizados por los centros. Las personas sordas ponen en valor los avances que han acontecido en los últimos años, pero siguen coincidiendo en que se desconocen sus necesidades como colectivo, y existe una escasa formación en lengua de signos por parte del personal educativo, elemento necesario para su inclusión en los procesos de participación (Fernández-Soneira y Bao-Fente, 2021).

En nuestro país, existen pocos proyectos educativos realmente bilingües para las personas sordas (Cabeza-Pereiro y Ramallo, 2016; CNLSE, 2020), lo que no solo afecta a que el alumnado pueda adquirir una formación rica y completa, sino que dificulta una participación plena por parte de las familias sordas. Por norma general, los centros educativos desarrollan estrategias para favorecer la participación de los padres y las madres y, según Calvo, Verdugo y Amor (2016), algunos indicadores del fomento de esta participación son: creer en el cambio, el diálogo y la comunicación entre los miembros implicados, fomentar el compromiso, la colaboración y la responsabilidad, proporcionar formación, coordinar los contactos con otros miembros de la comunidad, ser recursos y agentes de cambio, implicar a las familias para que participen de manera activa, crear redes de colaboración, etc. La cuestión que nos planteamos es cómo pueden los centros educativos ordinarios, sus cargos directivos y los equipos docentes fomentar el compromiso y colaboración de padres y madres sordos signantes para implicarlos activamente. Sin duda, en estos casos, parece que proporcionar contextos bilingües y accesibles en lengua de signos para familiares sordos debería ser otro de estos indicadores de participación educativa. Como señala Gómez (2012), comprender la información y crear canales de comunicación fluidos fomenta el sentimiento de comodidad y seguridad de las personas sordas, por lo

que generar estos espacios bilingües y con claves accesibles es un reto que permitirá promover la convivencia, inclusión y participación de las familias sordas en los centros escolares.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Objetivos**

Los objetivos que nos propusimos alcanzar con esta investigación fueron, por un lado, determinar la forma de participación de los padres y madres sordos en los centros educativos de sus hijos(as) (independientemente de si estos son sordos u oyentes), y, por otro lado, identificar las barreras en la comunicación que encuentran las familias sordas y que afectan a su participación en sus escuelas.

Para ello, se formularon una serie de objetivos específicos, tales como: 1) analizar el grado de participación educativa de las familias sordas en diferentes espacios y momentos escolares, incluyendo el ámbito doméstico; 2) averiguar cuáles son las formas de participación más habituales en la escuela por parte de las familias sordas; 3) explorar el grado de dificultad que encuentran los familiares sordos en su comunicación con los diversos agentes de los centros educativos, y; 4) precisar las necesidades de las familias sordas en el acceso a la información y comunicación con las instituciones educativas.

#### **3.2. Población y muestra**

La población objeto de estudio son los padres y madres sordos, usuarios de lengua de signos española (LSE), que tengan hijos o hijas en edad escolar. Sin embargo, teniendo en cuenta que hablamos de una minoría lingüística, y al no existir un censo oficial que nos permita hacer un cribado según estos criterios de inclusión, plantear un muestreo de tipo probabilístico es inviable porque es materialmente imposible realizar el procedimiento de identificación de las unidades de la población necesario para que todas ellas tengan la misma posibilidad de ser seleccionadas (López, 2004). Por ese motivo, se ha optado por emplear uno de tipo no probabilístico. La técnica empleada para ello ha sido la de muestras en cadena o por redes, conocida como *bola de nieve*, donde se identifican algunos participantes clave que faciliten el acceso a otras personas que cumplan los criterios y que puedan aportar información, y así sucesivamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

De esta forma, el número total de participantes en el estudio se basaría en la capacidad de alcance del cuestionario que se emplearía, mediante una difusión controlada de este a las diferentes entidades del movimiento asociativo de personas sordas en España y, sobre todo, a personas conocidas de la comunidad sorda. En consecuencia, el número de informantes alcanzado fue de 32 personas sordas.

#### **3.3 Diseño y enfoque**

Para alcanzar los objetivos de investigación se optó por emplear un enfoque de tipo cuantitativo, ya que este tiene su base en investigaciones previas y sirve para la consolidación de sus resultados, pero, sobre todo, porque se suele emplear para “establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.10).

Se ha aplicado un diseño de investigación no experimental, de tipo transeccional y de alcance exploratorio porque nuestra intención era examinar un fenómeno concreto y poco (o nada) estudiado en un momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que un estudio no experimental permite “observar y medir fenómenos y variables tal como se dan en su contexto natural, para analizarlas” (p. 174). Además, consideran que los estudios transversales exploratorios dan la posibilidad a los investigadores de formarse una idea del problema que le interesa y sus resultados son válidos para el momento y lugar en el que se realiza el estudio. Por último, la técnica de investigación elegida fue la encuesta porque nos aportaba un procedimiento estandarizado para la obtención y análisis de datos de forma rápida y eficaz. Según Quispe Limaylla (2013), la encuesta es un procedimiento adecuado cuando la población objeto de estudio se localiza en áreas geográficas amplias y distintas, como es nuestro caso, y nos permite obtener información de opiniones, conductas, actitudes y creencias de las personas participantes.

#### **3.4 Materiales y procedimiento**

El instrumento de recogida de datos que utilizamos fue el cuestionario, ya que, además de ser la herramienta más empleada en estudios por encuestas, nos permitía alcanzar a un mayor número de

participantes y obtener una gran cantidad de datos de forma rápida y sencilla (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para ello, y tras la revisión de la literatura realizada, se decidió emplear el cuestionario utilizado por López-Márquez (2017) para evaluar la funcionalidad familiar y la participación escolar de las familias de niños con discapacidad. La elección de este instrumento se debió a que consideramos que su batería de preguntas nos permitiría responder a nuestros objetivos de investigación, tras las modificaciones necesarias para facilitar su comprensión a la población diana.

El cuestionario original cuenta con un total de 51 preguntas de elección múltiple, distribuidas en cuatro apartados o bloques, que permiten analizar el grado de información y de conocimiento que tienen los padres y madres sobre los centros y sobre el proceso educativo, así como sus actitudes y comportamientos hacia la participación educativa. Por otro lado, y con el propósito de conocer el perfil de los informantes, se incluyó una sección previa con otras 15 preguntas dicotómicas y de elección múltiple sobre cuestiones sociodemográficas y de información relevante para el estudio, como, por ejemplo, la(s) modalidad(es) comunicativa(s) de preferencia, el uso o no de apoyos para la comunicación, el empleo que hacen de la lengua de signos española (LSE) en su vida diaria, o el número de hijos(as) en edad escolar y su condición audiológica. Evidentemente, y siguiendo las convenciones sobre ética en la investigación, se incluyó una presentación en español escrito y en LSE del estudio y sus objetivos, se destacó su carácter anónimo, y se concretaron los compromisos que como investigadores adoptábamos sobre el buen uso y tratamiento de los datos recopilados.

La adaptación que se realizó del cuestionario original fue tanto de la forma escrita como su adecuación a la LSE. Por un lado, y como el original iba destinado a la población de países sudamericanos, se optó por modificar ciertas expresiones y formas de habla a una variedad más neutra del español. Además, teniendo en cuenta las dificultades de comprensión lectora que presentan muchas personas sordas, nos planteamos ajustar cierto léxico y algunas estructuras gramaticales. Para ello, se contó con la colaboración de una persona sorda con amplia trayectoria como especialista en LSE, y de dos intérpretes, quienes revisaron y validaron dicha adaptación escrita del cuestionario. Por otro lado, se realizó la traducción de todas las preguntas del cuestionario a la LSE y su grabación en vídeo, previa validación del equipo de expertos-colaboradores, para facilitar así la comprensión a la población sorda y su plena inclusión en el proceso de investigación.

Por último, se procedió a construir la herramienta de investigación para su difusión y, para ello, se optó por *Google Forms*, ya que permitía no solo una distribución rápida y sencilla del cuestionario mediante la técnica de investigación elegida —la *bola de nieve*—, sino también incluir los vídeos signados en el cuestionario, lo que facilitaría su autoadministración. El enlace al cuestionario, con la presentación oportuna, se envió por correo electrónico a las diferentes entidades representativas de personas sordas en España, es decir, asociaciones y federaciones territoriales, así como a los principales centros educativos con metodología bilingüe (ubicados en su mayoría en la Comunidad de Madrid) y centros preferentes para alumnado con discapacidad auditiva. También se hizo uso de Twitter para difundirlo, etiquetando a entidades y personas vinculadas a la comunidad sorda. Se instó a los posibles destinatarios que, en la medida de lo posible, lo hicieran llegar a la población objeto de estudio: padres y madres sordos signantes con hijos(as) (sordos u oyentes) en edad escolar.

#### 4. Resultados

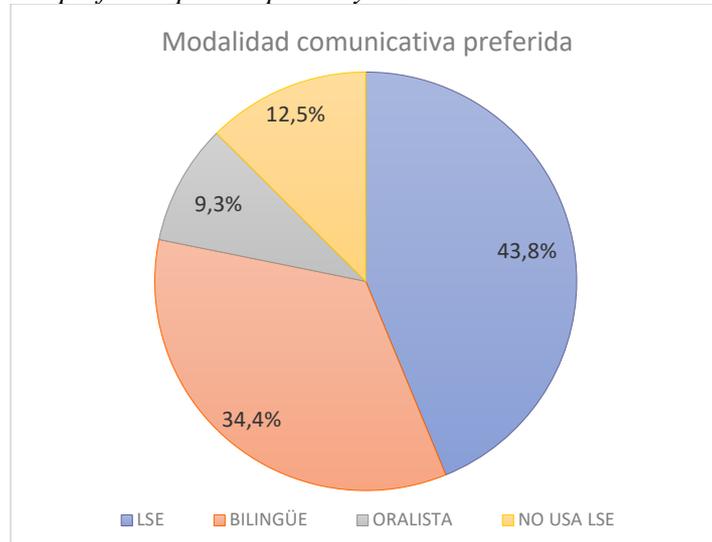
A continuación, se presentan los principales resultados alcanzados en este estudio exploratorio, comenzando con los datos sociodemográficos relativos a la muestra para, a continuación, mostrar las respuestas que se dieron en los cuatro apartados principales en los que se dividía el cuestionario.

Como ya se adelantó (§ 3.2), el número total de participantes fue de 32 personas, de las que el 81,3% eran mujeres, un 15,6% hombres y un 3,1% de personas no se pronunciaron en cuanto a su género. El rango de edad que mayor representatividad tiene es el que abarca desde los 40 a los 49 años (59,4%), mientras que las edades entre los 30 y los 39 años alcanza el 21,9%; en menores porcentajes se encuentran los mayores de 50 años (12,5%) y los menores de 29, con solo un 6,3%. En cuanto a la representación geográfica, esta llega a ser de 9 comunidades autónomas: Comunidad de Madrid (50%), Andalucía (12,5%), Galicia (9,4%), Cataluña (6,3%), Castilla y León (6,3%), País Vasco (6,3%), Castilla la Mancha (3,1%), Aragón (3,1%) y Canarias (3,1%).

En relación con su preferencia de modalidad comunicativa en la vida diaria (ver Figura 1), el 43,8% de los informantes manifiesta utilizar la LSE como principal forma de comunicación, unido a otro 34,4% que afirma ser bilingües (LSE-español). Frente a ello, un 9,3% se identifica como oralista y un 12,5% señala no ser usuarios de la LSE —aunque tampoco se reconocen como oralistas, puede que por desconocimiento del concepto—. La actual pareja del 62,5% de los encuestados es una persona sorda (frente a un 21,9% que es oyente), y en un 91,7% de los casos son usuarios de la LSE.

**Figura 1.**

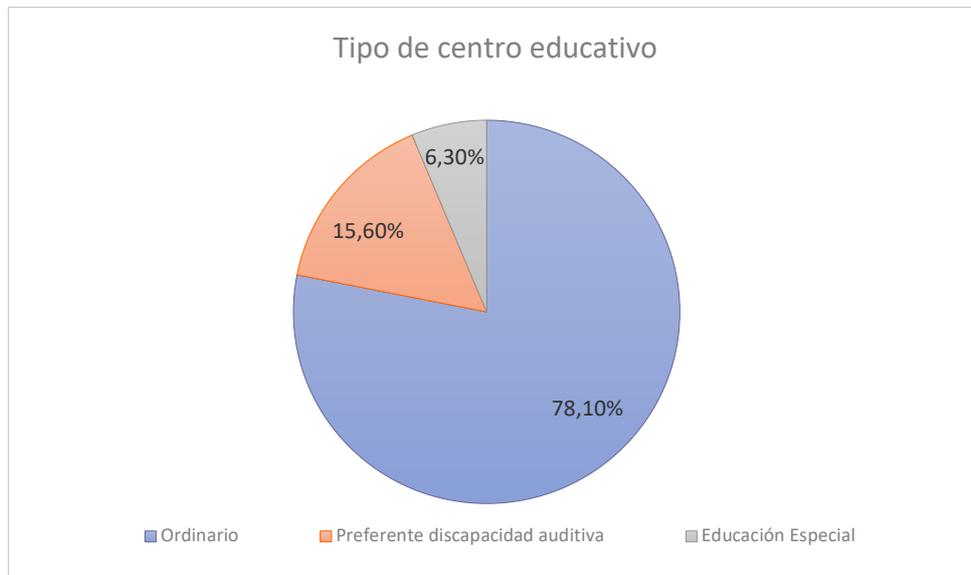
*Modalidad comunicativa preferida por los padres y madres sordos.*



Fuente: Elaboración propia

**Figura 2.**

Tipo de centro educativo al que acuden los hijos(as) de familias sordas

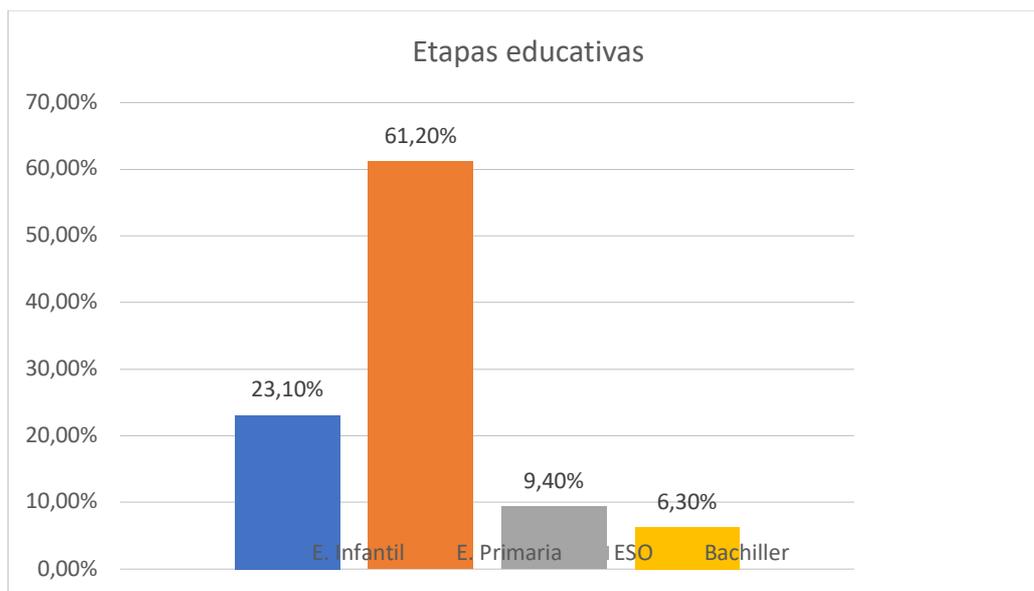


Fuente: Elaboración propia

Con respecto a sus hijos(as), el 37% de los participantes solo tiene un hijo(a) en edad escolar, mientras que un 53,1% tiene dos y un 9,3% tiene tres hijos escolarizados. De todos ellos, el 50% son sordos, siendo el primero un 52,9%, en un 41,2% es el segundo, solo en un caso es el tercer hijo(a) y en un 17,6% los tres hijos(as) son sordos. En cuanto a los centros a los que acuden sus hijos(as), el 59,4% lo hace a centros de titularidad pública, un 34,3% a centros concertados y solo un 6,3% a privados. Como puede observarse en la Figura 2, la gran mayoría de estos centros son ordinarios, y solo un 15,6% son centros preferentes para alumnado con discapacidad auditiva. Por último, el 61,2% de los hijos/(as) asiste a educación primaria, un 23,1% a infantil y un 9,4% cursa secundaria (ver Figura 3).

**Figura 3.**

*Etapas educativas en las que están escolarizados los hijos(as) de familias sordas.*



Fuente: Elaboración propia

El 65,5% de los encuestados afirma necesitar algún tipo de apoyo para la comunicación en los diferentes contextos y, al consultar cuáles son tales soportes, se les ofrecía seleccionar varias respuestas porque pueden ser concurrentes y complementarios. De esta forma, los recursos más empleados por esas 21 personas son: el intérprete de LSE (92%), el mediador comunicativo (8%), el uso de audífonos (20%) y de implante coclear (16%). Del mismo modo, al preguntar a las familias cómo se comunicaban con las instituciones educativas de sus hijos(as), un 53,1% afirma utilizar la lectura labial y la comunicación oral y solo el 28,1% emplea la LSE, de los que un 56,3% lo hace mediante una intérprete de LSE y un 9,4% con la ayuda de una persona oyente que los acompaña.

En cuanto al primer apartado del cuestionario, sobre el conocimiento e información que las familias sordas tienen sobre sus hijos(as) y el centro al que acuden, y tal y como se muestra en la Tabla 1, los padres y madres afirman estar al corriente de algunos de los elementos más significativos del centro educativo, como son: su tutor/a (87,5%), las instalaciones (84,4%), el/la directora/a y las normas de la escuela (81,3%), y el profesorado, los materiales empleados y los objetivos del curso escolar (78,1%). El funcionamiento de la AMPA lo conoce el 71,9% de los participantes, mientras que solo el 50% afirma conocer el Proyecto Educativo de Centro. Por otro lado, un 93,8% reconoce tener información sobre las actividades que se organizan y las calificaciones de sus hijos(as), un 90,6% sobre el comportamiento de estos, y un 78,1% de las actividades académicas del centro y de la relación entre su hijo/a y su profesor/a. Sin embargo, solo el 56,3% afirma tener información de la relación de sus hijos(as) con los compañeros.

**Tabla 1***Grado de conocimiento e información de las familias sordas sobre su hijo(a) y el centro educativo*

<b>Conozco...</b>	<b>Sí</b>	<b>Poco</b>	<b>No</b>
1. Las instalaciones del centro de mi hijo(a)	84,4%	6,3%	9,4%
2. Los objetivos del curso escolar	78,1%	15,6%	6,3%
3. Los objetivos de cada asignatura	68,8%	21,9%	9,4%
4. Los materiales que ayudan al aprendizaje (libros de texto, láminas, etc.) de mi hijo(a)	78,1%	15,6%	6,3%
5. Las normas del centro	81,3%	12,5%	6,3%
6. El Proyecto Educativo de Centro (PEC)	50%	28,1%	21,9%
7. El funcionamiento de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)	71,9%	15,16%	12,5%
8. Al director de la escuela	81,3%	6,3%	12,5%
9. A los profesores(as) de mi hijo(a)	78,1%	12,5%	9,4%
10. Al tutor(a) del grupo de mi hijo(a)	87,5%	-	12,5%
11. Los problemas que tiene mi hijo(a) en las asignaturas	68,8%	18,8%	12,5%
12. Los problemas que pueden afectar el aprendizaje de mi hijo(a), como, por ejemplo, la falta de adaptación al grupo o el desinterés por el estudio	68,8%	9,4%	21,9%
<b>Tengo información acerca de...</b>			
13. La forma que enseña el profesor(a) de mi hijo(a)	68,8%	15,6%	15,6%
14. La forma en que evalúa el profesor(a) de mi hijo(a)	68,8%	15,6%	15,6%
15. Las actividades que organiza la escuela (excursiones, visitas, festivales, etc.)	93,8%	3,1%	3,1%
16. Las actividades académicas que organiza la escuela (cursos, entrega de documentos, etc.)	78,1%	18,8%	3,1%
17. Las formas en las que puedo participar o las diferentes actividades que propone el centro	65,6%	21,9%	12,5%
18. La relación de mi hijo(a) con su profesor(a)	78,1%	12,5%	9,4%
19. La relación de mi hijo(a) con sus compañeros	56,3%	37,5%	6,3%
20. Las calificaciones o notas de mi hijo(a)	93,8%	3,1%	3,1%
21. El comportamiento de mi hijo(a) en el centro	90,6%	6,3%	3,1%

Con respecto al grado de disposición de las familias sordas para participar en el centro escolar de sus hijos(as) (ver Tabla 2), destaca el hecho de que el 50% de estas afirma que nunca o casi nunca sería parte del AMPA. Otro dato reseñable es que solo el 15,6% de los padres y madres sordos estaría dispuesto a acudir siempre o casi siempre a las escuelas organizadas para ellos. Las familias tampoco se ofrecen a acompañar a los docentes en las actividades que se realizan fuera del centro (59,4%), aunque sí que están más predispuestos a ayudarles en actividades del centro (62,6%) o en la elaboración de material (62,5%). Frente a estos datos, se puede observar la absoluta disponibilidad de los padres y madres sordos a mantener informado al profesorado sobre diferentes cuestiones, como los problemas en el hogar que puedan influir en la conducta de sus hijos (93,8%), las actitudes, comportamientos y dificultades de estos (93,7%) o sobre sus enfermedades, alergias o vacunas (87,6%).

**Tabla 2***Grado de disposición de las familias sordas para la participación escolar*

<b>Estoy dispuesto a...</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
22. Formar parte del AMPA	9,4%	12,5%	28,1%	25%	25%
23. Asistir a las escuelas para padres	3,1%	12,5%	40,6%	9,4%	34,4%

24. Hablar con el profesor(a) sobre alguna situación problemática en casa que pueda afectar en el comportamiento de mi hijo(a) en el centro	53,1%	21,9%	18,8%	3,1%	3,1%
25. Hablar con el profesor(a) sobre las actitudes, conductas o dificultades de mi hijo(a)	53,1%	25%	15,6%	3,1%	3,1%
26. Ayudar al profesor(a) en las actividades del centro	18,8%	12,5%	31,3%	18,8%	18,8%
27. Ayudar a elaborar material que el profesor(a) necesite para la clase	21,9%	15,6%	25%	21,9%	15,6%
28. Acompañar al profesor(a) en alguna actividad fuera del centro	15,6%	9,4%	15,6%	15,6%	43,8%
29. Informar al profesor(a) de enfermedades, alergias o vacunación de mi hijo(a)	68,8%	12,5%	6,3%	3,1%	9,4%

La Tabla 3 recoge la predisposición que tienen las familias sordas de asistir a las diferentes actividades escolares. Como puede observarse, cuando las actividades y su participación tienen una connotación voluntaria, las familias tienden a acudir menos que si es el centro el que pide directamente su presencia. De esta forma, el nivel de implicación de las padres y madres sordos es mayor cuando se les requiere en entrevistas con el tutor/a (75%), en reuniones generales del centro (62,6%) o en reuniones de grupo-clase (56,3%), que cuando asisten voluntariamente a informarse sobre la situación académica de sus hijos(as) (50%). Sin embargo, cuando las actividades tienen un carácter más social, y no tanto académico, los porcentajes son más bajos, independientemente del carácter voluntario o no de estas. Así, solo el 34,4% de las familias sordas participaría en actividades dentro del aula, en eventos sociales (37,5%) o en actividades para mantener el centro (28,8%).

**Tabla 3**

*Grado de asistencia de las familias sordas a las actividades escolares*

<b>De forma voluntaria voy a...</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
30. Informarme de la situación escolar o calificaciones de mi hijo(a)	46,9%	3,1%	31,3%	6,3%	12,5%
31. Apoyar en actividades para el cuidado y mantenimiento del centro	21,9%	6,3%	25,5%	15,6%	31,3%
32. Eventos sociales organizados por la escuela (festivales, reuniones de padres e hijos, excursiones, posadas)	15,6%	21,9%	34,4%	15,6%	12,5%
<b>Cuando la escuela lo pide, asisto a...</b>					
33. Reuniones generales	43,8%	18,8%	21,9%	9,4%	6,3%
34. Reuniones de grupo	37,5%	18,8%	31,3%	9,4%	3,1%
35. Entrevistas con el tutor(a) del grupo	53,1%	21,9%	18,8%	3,1%	3,1%
36. Actividades académicas generales del centro	18,8%	31,3%	31,3%	9,4%	9,4%
37. Actividades dentro de la clase	25%	9,4%	37,5%	21,9%	6,3%

Por último, en cuanto al grado de implicación de las familias sordas en actividades educativas desarrolladas en casa, se ha encontrado que es muy alto (ver Tabla 4). Los porcentajes de los ítems que

suponen conductas de ayuda, cuidado, motivación y preocupación por las actividades escolares que tienen que realizar sus hijos en casa son muy significativos, llegando al 100% (cuando se incluye la opción “a veces”) en prácticas como animarlos a leer, procurarles un espacio de estudio y una alimentación adecuada, o motivarles hacia el éxito. El resto de los comportamientos parentales también logra una alta puntuación, como, por ejemplo, el revisar los deberes, aportar los materiales necesarios y procurar un ambiente familiar tranquilo para estudiar, cuidar la higiene personal de sus hijos o motivándoles a estudiar —todos ellos con un 96,6%, incluyendo el “a veces”—. El ítem con una tasa de participación menor es el de ayudarles con las tareas, aunque sigue alcanzando un 87,6%. Todo ello deja entrever que las familias sordas encuestadas tienden a preocuparse por la educación y el desarrollo académico y personal de sus hijos(as) en el contexto del hogar.

**Tabla 4**

*Grado de participación de las familias sordas en actividades educativas en el hogar*

En casa, ayuda a mi hijo(a)...	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
38. Animándole a que lea	68,8%	18,8%	12,5%	-	-
39. Revisando los deberes	62,5%	18,8%	15,6%	-	3,1%
40. Ayudando en la elaboración de las tareas con él (ella)	46,9%	18,8%	21,9%	3,1%	9,4%
41. Dándole los materiales que necesita para estudiar y hacer los deberes	71,9%	9,4%	15,6%	-	3,1%
42. Buscando información que necesita para hacer sus actividades	65,6%	9,4%	18,8%	3,1%	3,1%
43. Procurando que tenga un espacio adecuado para estudiar y/o hacer la tarea	78,1%	9,4%	12,5%	-	-
44. Revisando que lleve los materiales que necesita para trabajar en la escuela	56,3%	15,6%	18,8%	3,1%	6,3%
45. Procurando un ambiente familiar tranquilo para que estudie	71,9%	12,5%	12,5%	3,1%	-
46. Alimentándolo(a) bien	71,9%	15,6%	12,5%	-	-
47. Cuidando su higiene personal	78,1%	9,4%	9,4%	3,1%	-
48. Llevándolo(a) temprano al centro o despertándolo para que llegue a la hora	87,5%	-	6,3%	6,3%	-
49. Hablando con él (ella) sobre el trabajo que hace en la escuela	68,8%	6,3%	21,9%	3,1%	-
50. Motivándolo(a) hacia el éxito	59,4%	25%	15,6%	-	-
51. Motivándolo(a) para que estudie	68,8%	12,5%	15,6%	3,1%	-

## 5. Discusión y conclusiones

Las administraciones educativas, instadas por la legislación en esta materia promulgada en las últimas décadas, tienen entre sus principales objetivos conseguir la plena participación de los miembros de la comunidad educativa. Lograr la convivencia e implicación de los diferentes colectivos de dicha comunidad en la vida de los centros educativos y en su toma de decisiones es un reto complejo y que requiere el empleo de diversas estrategias y recursos. Las familias, como nexo entre la educación que recibe el alumnado en las escuelas y la que se adquiere en el contexto social y de la comunidad, tienen un papel esencial en todo proceso de participación educativa; su opinión y desempeño son elementos claves para lograr una educación más inclusiva y democrática. Sin embargo, no todas las familias tienen la misma presencia en la vida, organización y evaluación del centro educativo. Las nuevas

configuraciones familiares de nuestra sociedad no siempre tienen cabida en los espacios de debate y decisión en materia educativa de los centros. Nuestro interés en este trabajo se centra en las familias que cuentan con algún miembro paterno con discapacidad, y, en concreto con el colectivo de personas sordas y con discapacidad auditiva. Los resultados del presente estudio nos permiten afirmar que, actualmente, la participación educativa de las familias sordas usuarias de la LSE dista de ser plena y, por tanto, se reproducen y perpetúan obstáculos de la sociedad en las escuelas que impiden la convivencia e inclusión de este colectivo. Mediante un estudio exploratorio de corte cuantitativo hemos podido acercarnos a la realidad de los padres y madres sordos en cuanto a la forma y grado de implicación educativa que logran alcanzar.

De acuerdo con los trabajos del CNLSE (2020), Esteban y Ramallo (2019) y Cabeza-Pereiro y Ramallo (2016), los padres y madres sordos se encuentran hoy en día en una situación de desventaja con sus homólogos oyentes en cuanto a la participación educativa, simplemente por la poca presencia y estatus de la LSE en las escuelas y por la falta de profesionales vinculados a ella, como intérpretes y profesores especialistas de esta lengua. La mayoría de los participantes en este estudio afirma utilizar la LSE como forma de comunicación preferida en su vida diaria, unido al hecho de que sus parejas también son, en un alto porcentaje, personas sordas y también usuarias de esta lengua. Estos padres y madres manifiestan que el intérprete de LSE es el principal apoyo para la comunicación que utilizan en los diferentes contextos sociales, resultados que coinciden con los aportados por Santos y Portes (2019). Sin embargo, es muy destacable que solo un 28,1% de los informantes utilice la LSE a la hora de comunicarse en el contexto educativo, frente a un 53,1% que emplea la lectura labial y la comunicación oral. Estos resultados están íntimamente relacionados con el porcentaje de hijos(as) sordos y, sobre todo, con el tipo de centro educativo al que estos acuden, siendo en su mayoría centros ordinarios que no cuentan con los recursos humanos y materiales necesarios para las personas sordas y con discapacidad auditiva. Sin duda, la falta de intérpretes y del conocimiento de la LSE por parte de docentes, dirigentes y personal de los centros educativos impide la participación escolar de las familias sordas y las sitúa en una situación de vulnerabilidad y desamparo que va en contra de los derechos reconocidos por la Ley 27/2007.

El diálogo entre la escuela, la familia y la comunidad se erige como un factor clave para alcanzar la colaboración, el compromiso y la responsabilidad de todos y todas en el contexto escolar. Teniendo en cuenta los resultados alcanzados en este estudio, parece que los canales de información y comunicación con las familias sordas sí que funcionan y son efectivos. Los participantes manifiestan conocer a personas relevantes del contexto educativo, como al director(a) y al profesorado, tener información sobre las normas del centro y, también, sobre cuestiones relacionadas con el progreso académico y personal de sus hijos(as), como son sus problemas en el aprendizaje, sus calificaciones y el comportamiento en la escuela. Todos estos resultados se ajustan a lo planteado por Calvo, Verdugo y Amor (2016) y, sobre todo, a lo que señalaba Sanz et al. (2010) de que los aspectos vinculados con el progreso académico, el comportamiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje son los elementos más tratados en el intercambio de información entre los centros y las familias.

Las familias sordas también aseguran tener información suficiente de las actividades académicas y extraescolares que se organizan, del funcionamiento del AMPA y de las formas en las que puede participar en los centros. Sin embargo, en el caso de los padres y madres sordos, una cosa es *conocer* y otra muy distinta *participar*. Así, por ejemplo, frente al 71,9% que afirma conocer el AMPA, solo un 9,4% colabora siempre con esta entidad básica en lo que respecta a la participación escolar. Otro ejemplo es la asistencia casi testimonial de las familias sordas a las escuelas de padres y madres, en comparación con la que hacen a las reuniones individuales con el tutor(a), las reuniones generales del centro o las de grupo-clase. Estos datos corroboran que las entrevistas individuales o las reuniones de grupo son el espacio más habitual de participación de las familias, situando el AMPA o las escuelas de padres y madres niveles más avanzados (y menos frecuentes) de participación familiar (Payà Rico y Tormo Tormo, 2016). No obstante, cabría estudiar si el hecho de que estas familias utilicen una lengua de carácter viso-gestual y tan diferente a la empleada por la mayoría repercute en su participación activa en esas entidades de rango superior, como el AMPA o, incluso, el Consejo Escolar. También es necesario

analizar en profundidad por qué los padres y madres sordos prefieren no acudir a eventos sociales organizados por los centros, como festivales o excursiones, en los que se presupone que va a existir información en lengua oral e interacción con otras personas. Según Valenzuela y Sales (2016), para que las familias participen deben llevarse a cabo proyectos inclusivos y democráticos, en los que el espacio generado sea para todos y todas. Estos bajos niveles de participación en eventos sociales o de carácter lúdico dejan entrever la existencia de algún factor (o factores) que reprime a las familias sordas de unirse a estas actividades y formar parte de ellas. Por el contrario, en este estudio queda patente la preocupación (y dedicación) de los padres y madres sordos por ofrecer a sus hijos(as) un hogar que cubra sus necesidades personales, sociales y afectivas, y apoyar en lo posible la labor educativa que desde los centros se plantea.

Como conclusión, el grado de información sobre cuestiones educativas y la participación escolar de las familias sordas signantes se asemeja mucho a la forma y grado de implicación de las familias oyentes. Sin embargo, parece que utilizar una lengua minoritaria y minorizada como principal forma de comunicación, y la falta de disponibilidad de recursos como son los intérpretes de LSE, hace que su implicación se vea mermada y se reduzca —aunque no quieran— a aquellos aspectos más básicos de la participación, tales como la comunicación con el profesor(a)-tutor y conocer el progreso académico de sus hijos(as). Desarrollar canales de información y comunicación con las familias es esencial para conseguir su participación e implicación (Calvo, Verdugo y Amor, 2016); en el caso de las familias sordas signantes, lograr medios y escenarios realmente accesibles para ellas y eliminar las barreras de comunicación se convierte en una urgencia si pretendemos alcanzar una escuela realmente participativa e inclusiva. Esto requiere de una participación basada en los principios de normalización y de igualdad de oportunidades, y en donde el respeto a la diversidad sea un valor inquebrantable y un principio de acción. Debemos tener siempre presente que: hablar de escuela inclusiva inevitablemente lleva consigo hablar de una relación activa y positiva entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo, lo que implica diseñar juntos qué es lo mejor para el hijo y/o alumno y entre todos determinar qué educación se quiere y hacia dónde caminar. (Calvo, Verdugo y Amor, 2016, p. 100)

## Referencias

- Báez Montero, I. (2015). ¿De cuántos signantes estamos hablando? *E-AESLA*, (1). <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/48.pdf>
- Bao Fente, M. (2012). La interpretación educativa: ¿Algo más que interpretar? *Revista de la Fundación Canaria para el Sordo*, (4). <https://bit.ly/3ayoHlw>
- Cabeza-Pereiro, M. y Ramallo, F. F. (2016). Lenguas de signos y educación en España: Una aproximación desde la comunidad sorda. *Language Problems and Language Planning*, 40(1), 1-25. <https://doi.org/10.1075/lplp.40.1.01cab>
- Calvo, M.; Verdugo, M. Á., y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art4.pdf>
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (2020). *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española*. Real Patronato sobre Discapacidad, <https://www.siiis.net/documentos/ficha/561950.pdf>
- Confederación Estatal de Personas Sordas (2015). *Guía Informativa para Personas Sordas Inmigrantes*. 2.2.3. *Accesibilidad: La supresión de las barreras de comunicación*. <https://bit.ly/3ywBXiC>
- Esteban, M. L., y Ramallo, F. (2019). Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, (1), 20-52.
- Fariña Díaz, N. y Rumeu, S. (2022). “Signándole a la infancia”: una metodología inclusiva en educación infantil. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(29), 76-88. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/4023/4815>

- Fernández-Soneira, A. y Bao-Fente, M. C. (2021). ¿Qué supone ser sordo a nivel escolar? Reflexiones sobre educación inclusiva y bilingüe a partir del corpus CORALSE. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(27), 46-61. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2819/4089>
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <http://dx.doi.org/10.1174/021037003322553824>
- García Gámez, M. D. C. y Gutiérrez Cáceres, R. (2013). Situación actual y uso de modalidades comunicativas en personas sordas. *Educación y futuro digital*, (6), 42-54. <https://bit.ly/3AJmz1A>
- Gómez, M. R. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: Un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista.es*, (1), 76-86. <http://hdl.handle.net/10272/6148>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, 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 sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, 255, de 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/10/23/27/con>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(8), 69-74. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>
- López-Márquez, N. G. (2017). Funcionalidad familiar y participación escolar de las familias de niños con discapacidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 111-128. <https://bit.ly/3IsZGEU>
- Morales García, A. M. (2014). La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-141. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art8.pdf>
- Payà Rico, A. y Tormo Tormo, M. (2016). La participación educativa de las familias en una escuela pública valenciana: un estudio cualitativo. *Foro de Educación*, 14(21), 227-248. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.012>
- Pérez de la Fuente, O. (2016). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Ilemata*, 6(15), 267-287. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/308/328>
- Quispe Limaylla, A. (2013). *El uso de la encuesta en las ciencias sociales*. Ediciones Díaz de Santos.
- Santos, A. S., y Portes, A. J. F. (2019). Percepciones de sujetos sordos sobre la comunicación en la Atención Básica a la Salud. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 27. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.2612.3127>
- Sanz, M. P. G., Vicente, M. Á. G., Prados, M. Á. H. y Martínez, J. P. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 157-187. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109771>
- Simón, C., Giné, C. y Echeita G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Valenzuela, C., y Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 71-86. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/288>

---

## Financiación

El presente artículo no cuenta con financiación específica para su desarrollo y/o publicación

## Conflicto de intereses

Los autores del artículo declaran no tener ningún conflicto de intereses en su realización o con las personas que han actuado como evaluadores externos.

### Contribución de autores

Los autores han contribuido de forma equitativa en la concepción, diseño, implementación, recolección de datos y análisis de resultados del estudio, así como en la redacción y en la revisión de todas las secciones del presente artículo.



© 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons