

# UNA MIRADA DE LAS FAMILIAS SOBRE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN EL AVANCE DE LA ESCUELA INCLUSIVA

---

---

*Ana Doménech Vidal y Odet Moliner García*  
Universitat Jaume I

Fechas de recepción y aceptación: 17 de febrero de 2012, 15 de marzo de 2012

*Resumen:* La educación inclusiva es uno de los retos que afrontan nuestras escuelas. Educación para todos/as y eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación son algunos de los aspectos clave que subyacen tras el modelo inclusivo, pero realmente ¿qué piensan las familias sobre su desarrollo en los centros educativos? Y concretamente ¿qué piensan sobre el papel de los profesionales de la educación en este proceso? Presentamos los resultados de un estudio desde la perspectiva de las familias sobre los factores clave que residen en los profesionales de la educación que permiten o dificultan el avance en el modelo inclusivo. Discutimos sobre la necesidad de compartir un proyecto inclusivo para avanzar en este cambio.

*Palabras clave:* educación inclusiva, familias, maestros, psicopedagogos.

*Abstract:* Inclusive education is one of the challenges facing our schools. Education for All, removing barriers to learning and participation are some of the key issues to the inclusive model, but really, what families think about their development in schools? And specifically, what do they think about the role of education professionals in this process? We present the results of a study from the perspective of the families about key factors in the professionals that enable or hinder the progress in the inclusive model. We discuss the need to share an inclusive project to advance in this change.

*Keywords:* inclusive education, families, teachers, counselors.



## 1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN NUESTRAS ESCUELAS

La diversidad y la pluralidad son elementos inherentes a las sociedades actuales. Aun así, a lo largo de la historia, ciertos grupos de personas han sido estigmatizados por ser percibidas como diferentes. Ello ha originado que muchas personas hayan sido excluidas por cuestiones sociales, étnicas, culturales, de género o en función de sus capacidades.

En el ámbito educativo, estas discriminaciones o exclusiones se han visto reflejadas durante mucho tiempo en escuelas separadas para atender a la diversidad de características personales del alumnado. Este modelo de escuela, obsoleto e injusto, debería estar más que superado. En la actualidad no está aceptado socialmente que esta separación se realice en función del origen étnico o social del alumnado. Sin embargo, hay una aceptación general de las posibilidades de agrupamiento y segregación del alumnado en función de sus características personales y capacidades académicas en el caso del alumnado con diversidad funcional. Existe un mayor consentimiento y aprobación de situaciones educativas de exclusión de estos estudiantes (aulas especiales, centros especiales, etc.) de los contextos normalizados. La admisión de esta situación solo puede entenderse desde una visión de la sociedad que distingue entre grupos de personas y discrimina y aparta a algunas de ellas en función de sus características personales. Esta visión se aleja de la perspectiva social de la diversidad, la pluralidad y los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad. La aprobación y tolerancia social de esta situación ya fue denunciada por autores como Barton (1998), que advertía que en las sociedades modernas la discapacidad es una causa importante de diferenciación, e implica discriminación, aislamiento y restricción social.

Podemos hablar de tres modelos o formas de entender y concebir la diversidad funcional (modelo exclusor, modelo médico y modelo social) en función de los cuales se configurará una respuesta educativa que facilitará o dificultará la participación, los derechos y las oportunidades de los estudiantes en las escuelas. En nuestra opinión, existe una relación directa entre las diferentes formas de concebir la diversidad funcional y la respuesta educativa que se da desde los centros. Desde el modelo exclusor se considera que la persona con diversidad funcional no puede aportar nada a la sociedad y por ella se siente lástima o pena. Se focaliza la atención en las limitaciones o incapacidades de cada persona, considerando que lo mejor para ella y para el resto de la sociedad es que acuda a centros específicos y especializados en sus necesidades concretas y donde existen profesionales formados para ayudarles a recuperarse en la medida de lo posible. La respuesta educativa da lugar a *modelos segregacionistas* que tratan de “apartar” a estos estudiantes, en la medida de lo posible.



Si la mirada se proyecta desde un modelo médico, la diversidad funcional es vista como una enfermedad o una condición de salud que requiere la asistencia médica que proporcionan los profesionales en forma de tratamientos individuales. Se convierte en un problema individual y significa que, en el ámbito educativo, la persona posee unas necesidades y limitaciones que deben ser abordadas por especialistas que le podrán “rehabilitar” o “normalizar”. Es un *modelo centrado en el déficit*, en la desviación de la norma, de manera que el objetivo fundamental será compensar, eliminar o reducir al mínimo esta diferencia negativa, a través de diferentes propuestas. En el contexto educativo se crean etiquetas diferenciadoras para justificar la no pertinencia del estudiante al contexto de intervención educativa. Por tanto, la diversidad se contempla como una dificultad que marca la diferencia entre el alumnado “normal” y el alumnado “problemático”. La finalidad de la respuesta es *recuperar* al alumnado con más dificultades utilizando medios que suponen un tratamiento aparte o como mucho intentar asimilar o normalizar compensando los “déficits” desde la asimilación.

El modelo integracionista tiene elementos comunes con el asimilacionista, como la compensación de los déficits, pero hace mayor hincapié en la igualdad de oportunidades y en la valoración de las diferencias individuales. Este modelo aboga por la incorporación progresiva y escalonada a la escuela ordinaria de aquellos alumnos que habían estado segregados en un sistema educativo paralelo. Supone una flexibilización de los espacios y climas de aprendizaje para garantizar una integración gratificante y no conflictiva de aquellos alumnos considerados diferentes, intentando no generar estereotipos y prejuicios negativos y ofreciéndoles un tratamiento especializado e individualizado que vaya acomodándolos al modelo normativo escolar. En la mayoría de los casos, la atención a la diversidad se centra en los niveles de rendimiento, intentando nivelar el alumnado en aquellos parámetros que constituyen la “normalidad”, y se reduce a trabajar con el nivel inferior en grupos homogéneos, para acercarlos al nivel considerado normal. Utiliza los medios del centro o de los servicios de la zona en colaboración con el propio profesorado dirigidos a los alumnos que con N.E.E. (la respuesta abarca la atención individualizada o en grupos reducidos, adaptaciones curriculares individualizadas, etc.). Se permite que este alumnado pase parte de su tiempo en aulas ordinarias con los compañeros de su edad. Aun así, por lo que respecta a ciertas áreas académicas, el/la alumno/a en cuestión queda al margen o es atendido/a de forma paralela a sus compañeros/as por profesionales formados para ello, entendiéndose que de otra forma no sería beneficioso para él/ella ni para el resto del grupo. A partir de este modelo educativo, se acaba ofreciendo una respuesta educativa que busca la normalización de la diferencia, intentando que estas personas tengan una vida (social y educativa) lo más normal posible, considerando la



diversidad humana un elemento que compensar educativamente a través de recursos materiales y personales.

Por último, desde una visión social de la diversidad funcional se considera que el concepto de discapacidad es una construcción social impuesta. Este enfoque transforma el problema individual en una cuestión de carácter ético y filosófico, puesto que la diversidad pasa de ser “un hecho privado” a ser un tema social y, en consecuencia, adquiere estatus moral (Palacios, 2008). Desde el modelo social se resalta que una educación inclusiva no es una cuestión tan simple como la modificación de la organización de la escuela, sino que implica un cambio en la ética de la escuela. No se requiere simplemente que los maestros adquieran nuevas habilidades, sino que además se necesita un compromiso. Los estudiantes son considerados desde la diversidad social a la que responde la escuela, y esta se concibe como un valor desde el que conseguir el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Por este motivo se potencia al máximo el desarrollo de cada estudiante con la ayuda de los recursos y apoyos precisos, y considerando cualquier tipo de diversidad (cultural, de género, con diferentes capacidades, etc.) como beneficiosa para todos los miembros de una misma comunidad.

Una escuela que quiere dar respuesta e igualdad de oportunidades a todo su alumnado se posiciona desde el modelo inclusivo, pues este es el único enfoque que permite abordar la diversidad en las aulas desde planteamientos de equidad, justicia social y derechos humanos. El modelo educativo inclusivo es el único que hoy en día permite corregir las desigualdades y encontrar el equilibrio entre la igualdad y la diversidad, y lograr así una escuela para todos. Desde este modelo se asumen de forma natural las diferencias entre los seres humanos y, por consiguiente, la diversidad en el alumnado. Esto no supone un problema educativo y/o social, sino justamente al contrario, se entiende como algo positivo y enriquecedor de la sociedad y para la sociedad. Para poder desarrollar plenamente el modelo educativo inclusivo es necesario alejarse de la pedagogía conformista y tranquilizadora, y se exige desarrollar una pedagogía crítica, concienciadora y liberadora. Se trata de un compromiso educativo desde el que buscar los recursos necesarios para avanzar hacia el derecho a la educación de todas las personas. Es necesario hacer una apuesta educativa fuerte, de toda la sociedad, donde no quepan ambigüedades o matizaciones sobre este tema. Pero esta apuesta implica cambios, el primero abandonar el discurso de la compasión, la caridad y la pena hacia las personas tradicionalmente excluidas; el segundo, poner en el punto de mira las posibilidades y potencialidades de cada ser humano; el tercero, poner en marcha un dispositivo pedagógico que transforme la escuela, y el cuarto que esa transformación signifique, obviamente, una mejora en el aprendizaje, en la convivencia, en las relaciones y, en definitiva, en la vida de las personas que forman parte de ella.



## 2. LAS FAMILIAS ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión educativa es una cuestión de creencias y de confianza: de los propios estudiantes en que pueden aprender, del profesorado en lo que sus alumnos pueden conseguir juntos y de las familias en lo que pueden hacer sus hijos con los apoyos oportunos. Es, a la vez, un proceso complejo, puesto que los cambios y las transformaciones que permiten avanzar hacia la inclusión abarcan diferentes escenarios y protagonistas: familias, docentes, alumnado y la comunidad en general. Desde nuestro punto de vista, consideramos que las familias desempeñan un rol fundamental para la promoción de la inclusión en nuestras escuelas y que su involucración, implicación y participación en el proceso de cambio educativo son un requisito para el éxito educativo.

De hecho, si nos remitimos a otros contextos como el canadiense, cabe indicar que las primeras experiencias inclusivas en la escuela se desarrollaron por y con el apoyo de las familias de las personas con discapacidad y fueron determinantes para el avance de las políticas inclusivas (Moliner, 2008). En este contexto, las primeras investigaciones que se llevaron a cabo sobre la percepción de los padres de los niños con necesidades educativas especiales fueron bastante dispares. Mientras que algunos se resistían al avance del modelo inclusivo por considerar que supondría la pérdida de los servicios individualizados, otros vieron una gran oportunidad para que los alumnos con necesidades fueran más independientes y se consideraran miembros de la sociedad. Los estudios de Turnbull y Ruef (1997) resaltaron cómo los padres consideraban que la inclusión escolar aportaba a sus hijos modelos más positivos y les hacía sentir más felices y seguros. Asimismo, en esta línea, el trabajo de Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009) destaca la importancia de la cooperación entre familias y profesionales y considera que es imprescindible para desarrollar y hacer realidad una visión inclusiva.

En lo que a nuestro contexto se refiere, las investigaciones sobre este tema son más bien escasas. Podríamos resaltar aquí algunos trabajos, como el que el Equipo de Investigación Sociológica (EDIS), junto con el IMSERSO, realizó en 1988 sobre necesidades y demandas de las familias con hijos menores de 6 años con diversidad funcional. Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2008) abordan, desde el modelo de calidad de vida, la situación de la educación inclusiva en España y muestran cómo las familias, junto con los profesionales y el alumnado, demandan una educación más centrada en el alumno como persona, una orientación más práctica de los contenidos y la necesidad de promover la interacción con los compañeros para evitar situaciones de aislamiento social.

Tras esta revisión nos planteamos la inclusión como un valor que se sostiene o no, y respecto al cual cada ciudadano asume su compromiso y responsabilidad en el desarrollo de prácticas que puedan llegar a ser inclusivas o excluyentes. Las familias tienen un papel



decisivo como parte de la comunidad educativa en la que emergen y se desarrollan las nuevas propuestas inclusivas. La visión compartida de una escuela inclusiva, junto con un alto grado de compromiso en la transformación de la sociedad, son dos factores que determinan y trazan las líneas del cambio. Pero ¿cuál es el papel que las familias confieren a los profesionales de la educación en la promoción de una respuesta inclusiva? Esta es la pregunta que arranca el estudio que presentamos a continuación.

### 3. ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS RESPECTO DEL PAPEL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para poder caminar hacia un modelo educativo inclusivo es necesario que los miembros de la comunidad educativa tomen parte, se posicionen, reclamen y exijan cambios y transformaciones educativas que hagan de la escuela un espacio de todos, justo y democrático. Pero cabe considerar que para caminar juntos las propias familias deben percibir que cuentan con el apoyo de los profesionales de la educación: docentes y psicopedagogos. Por ello, partimos de la siguiente pregunta de investigación que nos permite enmarcar el estudio que presentamos a continuación: ¿qué percepción tienen las familias sobre el papel de los profesionales de la educación como agentes de cambio hacia la inclusión?

#### 3.1 Metodología

Realizamos un estudio descriptivo enmarcado en una investigación mucho más amplia que se desarrolló en dos momentos: una primera aproximación al campo mediante un estudio de encuesta y, a continuación, un segundo momento de estudio en profundidad a través de entrevistas individuales a las familias.

En la *primera fase*, en el estudio de encuesta se contó con una muestra de 121 participantes, todos ellos padres o madres de hijos/as en edad escolar, de la provincia de Castellón. El muestreo fue no probabilístico e incidental, contando con la colaboración de los maestros y equipos directivos de varios centros que facilitaron la entrega del cuestionario a las familias que contestaron voluntariamente y de forma anónima. Los datos fueron obtenidos mediante el *Cuestionario-Escala para Familias sobre Educación Inclusiva (CEFEL)* (Doménech y Moliner, 2011). Tras el análisis de fiabilidad se obtiene un *Alpha de Cronbach* aceptable de 0,662, con un nivel de confianza del 95%. Pero la validación del cuestionario exigió eliminar una dimensión relevante para el estudio que aquí presentamos relativo a los “Requisitos para avanzar hacia la educación inclusiva”. En este



apartado preguntábamos sobre la relevancia que las familias concedían a que los docentes tuvieran una actitud más positiva hacia la diversidad y que los docentes tuvieran más formación sobre inclusión.

En la *segunda fase* se pretendía ampliar información relativa a la consideración del papel de los profesionales de la educación, entre otra, puesto que en la validación estadística del cuestionario fueron eliminados todos los ítems sobre este tema con el propósito de obtener un índice de consistencia interna más elevado. El muestreo de los informantes se realizó de forma no probabilística e incidental, recurriendo a padres y/o madres que estuvieran dispuestos a contestar, pero teniendo en cuenta una serie de características concretas, es decir, que hubiera una variedad de perfiles: familias con y sin hijos con discapacidad, y con y sin conocimientos sobre el concepto de educación inclusiva. Finalmente, fueron cinco informantes, todas madres, las que participaron en las entrevistas semiestructuradas que fueron registradas mediante una grabadora digital y transcritas literalmente.

A partir de las entrevistas se realizó un análisis de contenido utilizando como soporte la herramienta informática MAXQDA. La categorización partió de las preguntas formuladas en las entrevistas que definieron los nudos o códigos generales. A lo largo del análisis, se fueron complementando mediante subcódigos y modificando según la información que las familias participantes iban aportando. Finalmente, se establecieron las relaciones entre todos los códigos y subcódigos, generando así los distintos mapas de relaciones que condensan toda la información recogida.

#### 4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

A través de los datos obtenidos mediante el cuestionario (primera fase), nos interesa especialmente el ítem 3 de la dimensión “conocimientos”, en el que un 65,2% de los encuestados se mostraron de acuerdo en que la educación inclusiva implica cambios en las prácticas docentes. Pero la mayor parte de los resultados se obtienen tras el análisis de contenido de las entrevistas, que presentamos a continuación:

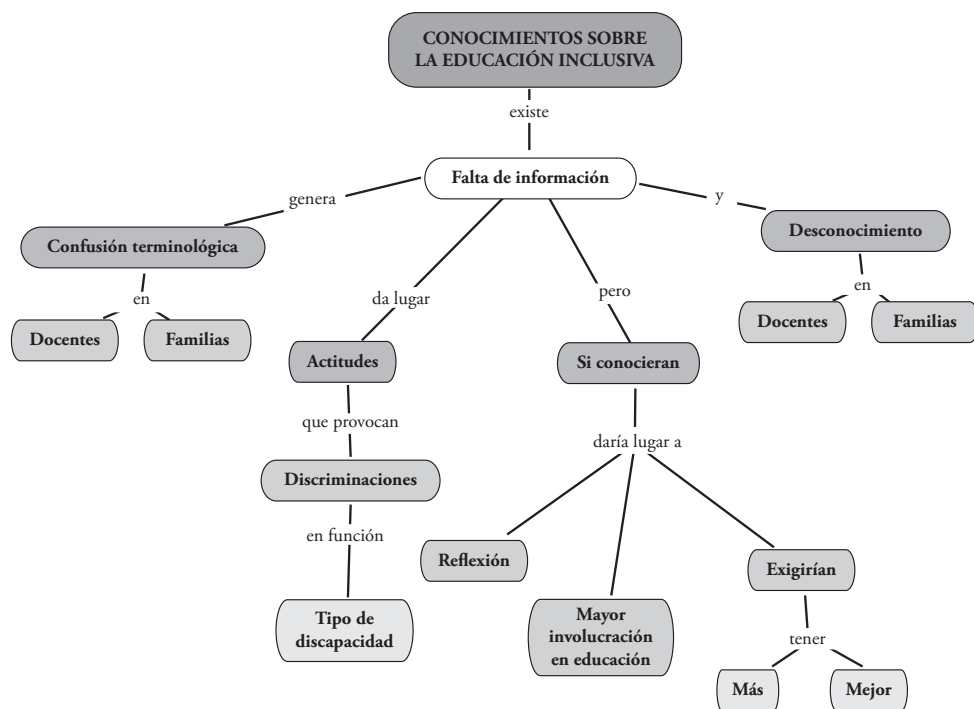
##### *4.1 La visión de las familias sobre la formación e información que poseen los profesionales de la educación del modelo educativo inclusivo*

En los mapas de contenido que se generaron tras el análisis de las entrevistas, se puso de manifiesto una falta de información sobre el significado de la educación inclusiva, no solo de los padres, sino también en los docentes quienes, dicen, no tienen claro aspectos



relativos a su propia práctica sobre la atención a la diversidad. Un ejemplo de ello son las palabras de una madre, quien señalaba que “por parte de los profesionales hay mucha desinformación todavía, la mayoría no tiene claro ni siquiera lo que es la atención a la diversidad y no lo ponen en práctica, por supuesto” (CASO 1):

IMAGEN 1.  
*Conocimientos sobre la educación inclusiva*



Las informantes se refieren a la confusión terminológica sobre lo que significa la inclusión educativa, tanto por parte de familias como por parte de los docentes. Además, consideran que si los profesionales no conocen de cerca la diversidad funcional, sus características, tendrán una predisposición negativa ante estas personas que, en ciertas ocasiones, puede derivar en situaciones discriminatorias. Piensan, incluso, que esta discriminación es diferente en función de distintas tipologías de diversidad funcional y que aquellos estudiantes con mayor trayectoria de inclusión social (por ejemplo, con





ceguera) son más aceptados que aquellos desconocidos o extraños (por ejemplo, con síndrome de Asperger).

Consideran que, en general, los profesionales manifiestan una gran falta de sensibilidad respecto a los alumnos con necesidades educativas, más concretamente con aquellos con diversidad funcional. Indicaron que este tipo de alumnado se ve obligado a demostrar de lo que es capaz de hacer para que se le brinde la oportunidad de hacerlo. Es decir, que en primera instancia no se les ofrece ni siquiera el beneficio de la duda de intentar hacerlo, sino que deben demostrarlo primero.

Concretamente, respecto a los *psicólogos* y *psicopedagogos*, las familias manifiestan que en los centros educativos se observa una gran falta de formación en materia de inclusión educativa por parte de estos profesionales, en lo que es, en lo que esto significa, además de formación en cuanto a las diferentes tipologías de diversidad funcional y sus características. Esta falta de preparación acaba derivando en informes y diagnósticos incorrectos, difusos e imprecisos que, lejos de ayudar y lograr una mayor inclusión, acaban generando sufrimiento a las familias y alumnado si no posibilitan una correcta atención del alumnado. Veamos como lo expresa una madre:

La primera psicóloga escolar que vio a mi hijo cuando era pequeñito, perdón, no lo vio, entró 5 minutos en el aula, habló con la maestra, habló conmigo, y (sin tener todavía un diagnóstico de síndrome de Asperger) me dijo que era un problema mío, que yo no estaba fomentando la autonomía de mi hijo. A mi hijo solo lo vio 5 minutos en el aula (...). Y luego otra psicopedagoga también que me dijo que mi hijo era superdotado, y otra psicóloga que me dijo que mi hijo tenía hiperactividad o que no lo sabía. He pasado por una gran cantidad de diagnósticos, pero yo y todas las familias (CASO 1).

Las informantes indicaron que desde los servicios psicopedagógicos, la forma en la que se trabaja por la inclusión no es otra que la de “apagar fuegos”, es decir, única y exclusivamente se centran en aquellos problemas más visibles para actuar sobre ellos, dejando de lado necesidades de otros alumnos/as no tan “evidentes” o “visibles”.

En lo que se refiere a los *docentes*, las familias reiteraron que los docentes no tienen formación, no conocen estrategias, mecanismos para resolver las situaciones de aula, lo cual no les permite poder incluir a todo el alumnado en la dinámica del aula:

... tienen miedo, sienten miedo, no saben enfrentarse a ese problema (...), entonces yo pienso que hace falta una buena formación, pero ya a todos los niveles, a todo tipo de profesores, de primaria, de infantil... Porque las cosas las verían desde otro punto de vista, trabajarían con más soltura... Ahora están como tensos, no saben cómo afrontar las situaciones (CASO 5).



#### 4.2 *La visión de las familias sobre los profesionales como agentes de cambio hacia un modelo más inclusivo*

Las informantes consideran que los responsables de iniciar el proceso de cambio deberían ser los *docentes*, ya que son ellos quienes se encuentran día a día con situaciones difíciles de resolver, les falta formación, pues esto debería provocar en ellos un cambio de actitud y exigir cambios a la Administración.

Entonces claro que hay que reformar cosas desde dentro. Y desde dentro yo creo que tiene que haber un camino de buscar... el profesor tiene que buscar, maquinárselas, tiene que buscar retos, tiene que... A mí también me quema cuando hay profesores mayores que pasan de todo. ¿Cómo hacer eso? Como también me quema si voy aquí al médico y me dan el jarabe de hace 20 años. Claro que esto existe pero desde dentro tienen que haber cambios actitudinales, de fuera, pero también de dentro (CASO 2).

Las familias consideran que si los docentes se comunicaran y trabajaran colaborativamente con otros profesionales que trabajan con el niño fuera del aula (en academias, en asociaciones, etc.) se obtendría no solo un gran beneficio para el/la alumno/a con discapacidad, sino también para el propio docente e incluso para el resto de compañeros del aula.

Sin embargo, el sentir general es que los tres agentes fundamentales para el cambio son: la Administración, las familias y los docentes, y que están interconectados entre sí, es decir, cada uno influye sobre el resto, y todos y cada uno de ellos juega un papel fundamental a la hora de facilitar o bloquear esta transformación.

Finalmente, las familias consideran, de nuevo, que uno de los elementos principales para el éxito de la inclusión es el/la docente del aula ordinaria. Se considera un factor clave que este posea ciertas actitudes positivas hacia la inclusión educativa. De esta forma se favorecerá el establecimiento de una buena relación alumno-docente, ya que sin una buena conexión (*feeling*) entre ambos se obstaculizará la inclusión educativa. Asimismo, en la medida en que el docente promueva y facilite la participación del alumno con discapacidad en las dinámicas del aula, se facilitará la normalización de esta situación y, por lo tanto, una inclusión exitosa.

En definitiva, las familias del estudio perciben que los profesionales de la educación juegan un doble papel como agentes de cambio hacia la inclusión: por un lado, desde la promoción del modelo inclusivo, para lo cual necesitan información y formación, y, por otro, desde su actuación en los centros y en las aulas, para lo cual necesitan una actitud positiva y estrategias para la participación en el aula de todos los estudiantes.



## 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tal y como nos muestra el estudio presentado anteriormente, las familias consideran que los profesionales de la educación no poseen información y/o formación sobre el modelo educativo inclusivo, a qué se refiere, ni qué comporta. Esta percepción viene corroborada por otros estudios previos, como el de Verdugo y Rodríguez (2008), que apuntan una falta de conocimiento generalizado sobre qué es y qué implica la inclusión educativa. Es evidente que esta falta de información sobre la educación inclusiva obstaculiza el desarrollo de los cambios necesarios para hacerla realidad, es decir, produce una aceptación generalizada de la situación educativa actual, contentándose con el modelo de integración, puesto que “es lo que hay”. De hecho, son muchos los autores que indican que tan solo a partir de cierta información y sensibilización sobre lo que es la educación inclusiva, las opiniones y actitudes cambian a favor de la inclusión de todo el alumnado (Miller *et al.*, 1992; Phillips, Sapona y Lubic, 1995; Kalyva, Georgiadi y Tsakiris, 2010), y, por tanto, también las peticiones y exigencias. Pero ni siquiera los propios profesionales poseen dicha información y conciben la diversidad desde una perspectiva asimilacionista o integracionista (Moliner y Moliner, 2010). Entonces, *¿cómo van los docentes a facilitar información a las familias sobre la educación inclusiva y lo que implica si ni siquiera ellos mismos la poseen?*

En nuestro estudio, las familias detectan una gran falta de formación de los profesionales de la educación (tanto docentes como psicólogos y psicopedagogos). Con relación a los psicólogos o psicopedagogos, esta carencia formativa acaba derivando en la realización o emisión de informes y diagnósticos educativos incorrectos o difusos, que acaban enquistando y reteniendo la problemática de ciertos alumnos y bloqueando así su desarrollo académico y personal. Desde nuestro punto de vista, el diagnóstico precoz es fundamental, pero además se debería fomentar desde la formación inicial el enfoque del diagnóstico de la consideración del alumnado con diversidad funcional como un ser integral, teniendo en cuenta tanto sus posibilidades como sus dificultades. Pero sin olvidar que el objeto fundamental del diagnóstico es planificar los “apoyos” que necesitan para alcanzar los logros. El psicopedagogo puede jugar un papel fundamental en los procesos de inclusión escolar desde los cambios de la comunidad educativa, abordando el cambio actitudinal de la institución y acompañando en su rol de orientador al centro, sobre todo en cuanto a cambios curriculares que afectan a nuevas formas de enseñar y aprender en el aula.

En cuanto a la falta de formación de los docentes, las familias apuntan que no están preparados para afrontar ciertas situaciones problemáticas en el aula, no saben qué métodos de enseñanza utilizar y acaban sintiendo miedo, sin saber cómo actuar con ciertos



alumnos. Estas mismas conclusiones fueron reveladas en otros estudios, como el realizado por Turnbull y Ruef (1997), quienes afirmaron que las familias detectaban diversas cuestiones como obstáculos o inconvenientes a la inclusión, entre ellas el vacío en la formación tanto de docentes como de la propia Administración. Otros autores, como Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff y Swart (2007), señalaron de igual manera que las familias, a pesar de no acusar a los docentes de fallar gravemente en la inclusión educativa, sí reconocían que estos no tienen una formación adecuada para ello, sobre todo en términos de diversidad funcional. Estos resultados también son apoyados por el trabajo realizado por Verdugo y Rodríguez (2008), en cuyo estudio se reveló que las familias consideran que los docentes no están preparados para atender la diversidad, y consideran necesaria una mayor formación e implicación por su parte. Desde luego, coincidimos con las familias en la importancia de la formación del docente, pues es una pieza clave para el cambio, pero *¿qué formación necesita el docente?* Inmersos en este momento en el desarrollo de los nuevos planes de formación de maestros, sigue abierto el debate sobre la figura del maestro generalista o especialista. Tampoco hay acuerdo en los referentes internacionales sobre inclusión, pues en otros países con tradición más inclusiva que el nuestro se siguen modelos diferentes de formación inicial. En todo caso coinciden en la necesidad de que el docente, para atender la diversidad, debe tener “conocimientos sobre la pedagogía diferenciada, la enseñanza multinivel y el aprendizaje cooperativo, es decir, todo aquello que le dará las herramientas necesarias para satisfacer las necesidades de todo tipo de alumnos diferentes en sus clases generales” (Moliner, 2008: 35).

Desde nuestro punto de vista, el aula es el espacio más adecuado para plantear mejoras, para innovar y desarrollar buenas prácticas que solo madurarán y se afianzarán desde la formación continuada de los profesionales, a través de la reflexión compartida y mediante el desarrollo de procesos de investigación-acción. Por tanto, con relación a este punto cabe considerar que la formación académica inicial no es suficiente para un desarrollo profesional exitoso de los profesionales, es más, resulta imprescindible no solo una correcta y precisa formación académica inicial en cuanto a diversidad funcional e inclusión educativa, sino más bien una formación continua y permanente de los docentes. La educación es un área de trabajo dinámica, en constante cambio, y por lo tanto no se puede suponer que unos años de estudios universitarios preparan adecuadamente a los docentes para el resto de su vida laboral. Tanto desde las administraciones como desde los propios centros se debe promover y coordinar una formación continua eficiente, contextualizada y útil para los docentes. Solo de esta manera se podrá otorgar una buena atención a la diversidad.

Para terminar, consideramos conveniente añadir que lograr una plena inclusión educativa no solo depende de la información y/o formación que hemos comentado anteriormente, sino que es una cuestión de responsabilidad conjunta, de toda la comunidad



educativa, puesto que las acciones de cualquiera de sus miembros afectan e influyen directamente sobre el resto. En esta misma línea, autores como Ryan (2003) y O'Connor (2007) ya apuntaban que para que el cambio educativo pueda ser efectivo este debe ser compartido por todos los miembros de la comunidad: familias, docentes y alumnado.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, L (1998) "Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos" en L. Barton (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Morata, Madrid.
- DE LORENZO GARCÍA, R. (2003) *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. Desarrollo humano y Discapacidad*. Fundación ONCE, Ediciones del Umbral, Madrid.
- DOMENECH, A. - MOLINER, O. (2011) "Elaboración, validación y digitalización de un cuestionario para familias sobre educación inclusiva" en *Actas del Congreso Internacional Educación Especial y Mundo Digital*. Universidad de Almería.
- KALYVA, E. - GEORGIADI, M. - TSAKIRIS, V. (2010) "Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion" en *European Journal of Special Needs Education*, 22(3): 295-305.
- MARTÍNEZ DE COURET, A. (2009) "Inclusión Educativa en Latinoamérica: ¿Qué opinan las familias" en *I Congreso Internacional de Educación Especial*. Noviembre del 2009. Acapulco, Estado de Guerrero, México. [Consulta el 8 de febrero del 2012 en <<http://www.pasoapaso.com>>].
- MILLER, L. J. - STRAIN, P. S. - BOYD, K. - HUNSICKER, S. - MCKINLEY, J. - WU, A. (1992) "Parental attitudes toward integration" en *Topics in Early Childhood Education*, 12: 230-246.
- MOLINER, L. - MOLINER, O. (2007) "Inclusión e Integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos?" en *Quaderns Digitals*: 1-15.
- MOLINER, L. - MOLINER, O. (2010) "Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso" en *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3): 23-33.
- MOLINER, O. (2008) "Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense" en *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6(2): 27-44.
- MOLINER, O. - DOMÉNECH, A. (2011) "Elaboración, validación y digitalización de un cuestionario para familias sobre educación inclusiva" en *Actas del congreso internacional Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Universidad de Almería, Almería: 480-490.



- O'CONNOR, U. (2007) "Parental concerns on inclusion: The Northern Ireland perspective" en *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6): 535-550.
- PALACIOS, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI, Cinca, Madrid.
- PHILLIPS, L. - SAPONA, R. H. - LUBIC, B. L. (1995) "Developing partnerships in inclusive education: One's schools approach" en *Intervention in School and Clinic*, 30(5): 262-272.
- RYAN, J. (2003) "Reading diverse schools: headteachers and inclusion" en *Improving Schools*, 6(2): 43-62.
- SCHALOCK, R. L. - VERDUGO, M. A. (2002) *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation, Washington, DC. (Traducción al castellano, 2003, Alianza).
- TURNBULL, A. P. - RUEF, M. (1997) "Family perceptions on inclusive lifestyle issues for people with problem behavior" en *Exceptional Children*, 63(2): 211-227.
- TURNBULL, A. P. - TURNBULL, R. - KYZAR, K. (2009) "Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América" en *Revista de Educación*, 349: 69-99.
- VERDUGO, M. A. - RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. (2008) "Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas" en *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 228(3): 5-25.
- YSSEL, N. - ENGELBRECHT, P. - OSWALD, M. - ELOFF, I - SWART, E. (2007) "Views of inclusion. A comparative Study of Parents' Perceptions in South Africa and the United States" en *Remedial and Special Education*, 28: 356-365.

